

**XX - SIMPÓSIO CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**



**VIII - SEMINÁRIO ESTADUAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

# **EDUCAÇÃO BÁSICA: Gestão do Currículo e Formação do Educador**

**Joaçaba, 09 a 12 de novembro de 2008.**

Anais do XX Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC  
VIII Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAE/SC  
Joaçaba, novembro de 2008.  
EDUCAÇÃO BÁSICA: Gestão do Currículo e Formação do Educador

Organização:  
Eloi Zambon

Revisão:  
Heloisa Costa

Editoração eletrônica:

**Ficha catalográfica**

Elaborada por Heloisa Costa – CRB 977

E26

Educação Básica: gestão do currículo e formação do educador. / Eloi Zambon (Org.); Neide de Melo Aguiar Silva... [et al.] – Rio de Janeiro: ANPAE; Florianópolis: AAESC; 2008. 253 f.; il; 32 cm.  
Bibliografia.  
ISSN 1677-3802 ANPAE/AAESC

1. Educação. 2. Educação escolar. 3. Liderança. 4. Gestão educacional. 5. Educador. I. Título.

**CDU 37.018**

**CDD 370.11**

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

## **ANAIS**

**XX - Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC**  
**VIII - Seminário Estadual de Política e Administração da Educação/ANPAE-SC**

### **Promoção:**

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

### **Co-promotores:**

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina  
Gerência Regional de Educação GERED – Joaçaba  
Área de Ciências Humanas e Sociais – UNOESC  
Programa de Mestrado em Educação - UNOESC  
Secretaria Municipal de Educação de Joaçaba - SEMED  
Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED/UDESC  
Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – SME/PMF

### **Coordenação geral do evento:**

Eloi Zambon (AAESC/ANPAE/SC)

**Comissão de Organização Central:**

Antonio Elizio Pazeto – SED/ANPAE-SC  
Eloi Zambon - AAESC/ANPAE/SC  
Jarbas José Cardoso - ANPAE/SC – UDESC  
João Carlos da Gama – AAESC/ANPAE  
Joviles Trevisol - UNOESC  
Mariléia Silveira da Costa - AAESC  
Miriam Nascimento – AAESC  
Odete Terezinha de Lucca Figueira - AAESC  
Ana Beatriz Brancher - UNOESC  
Vera Lúcia Cimadon - GERED  
Marize Coletti - AMMOC

**Comitê Científico:**

Antonio Elizio Pazeto – SED/ANPAE-SC  
Ana Beatriz Brancher – UNOESC  
Celso João Carminatti – FAED/UDESC  
Jarbas José Cardoso - ANPAE/SC - UDESC  
João Carlos da Gama – AAESC/ANPAE/SC  
Joviles Trevisol - UNOESC  
Mariléia Silveira da Costa - AAESC  
Elisa Maria Quartiero – ANPAE-SC/UDESC  
Vera Lúcia dos Passos Fagundes - AAESC - ANPAE/SC – GERED

**Coordenação Local do Evento:**

**Adenilso Zambien – SEMED Joaçaba**  
**Marizete Rasmussen – GERED / SED**  
Miriam Nascimento – AAESC  
Odete Terezinha de Lucca Figueira - AAESC  
**Rogério Augusto Bilibio – UNOESC**  
**Vera Cimadon – GERED / SED**

**DIRETORIA DA AAESC - GESTÃO 2007/2009**

**Presidente**

*ELOI ZAMBON*

**Vice Presidente**

*EVALDO SAMPAIO GARCIA*

**Primeiro Secretário**

*EDELSIA MARCOS RAMOS*

**Segundo Secretário**

*GESSONI TAVARES RODRIGUES*

**Primeiro Tesoureiro**

*MARILÉIA SILVEIRA DA COSTA*

**Segundo Tesoureiro**

*MIRAM DO NASIMENTO*

**Relações Públicas ( 1 )**

*ODETE TEREZINHA DE LUCCA FIGEIRA*

**Relações Públicas ( 2 )**

*VANDA MARIA DOMINGUES SANTOS*

**CONSELHO DELIBERATIVO**

***Titular (1)***

*JULIA DAS GRAÇAS DA SILVA WOLFF*

***Titular (2)***

*NEIVA SEELIG PAULOKUN*

***Suplente (1)***

*NDA SILVA BECKER*

***Suplente (2)***

*CLAUDIA LUCIA GHISI NIERO*

**CONSELHO FISCAL**

***Titular (1)***

*ALICE MARY SOUZA DE ANDRADE*

***Titular (2)***

*VERA LÚCIA DOS PASSOS*

***Titular (3)***

*LÉA MARIA REBELLO MARTINS*

***Suplente (1)***

*RITA DE CASSIA CÚRCIO FEDRIZZI*

***Suplente (2)***

*CARLOS ANTONIO DE SOUZA CALDAS*

**COLÉGIO COORDENADOR DA ANPAE/SC**

**ANPAE/SC**

JARBAS JOSÉ CARDOSO - Diretor Estadual

**MEMBROS DO COLEGIADO COORDENADOR:**

ELISA MARIA QUARTIERO

ELOI ZAMBON

LAURO CARLOS WITTMANN

ADELICIO MACHADO DOS SANTOS

JOÃO CARLOS DA GAMA

ANTONIO ELIZIO PAZETO

ROGÉRIO BRAZ DA SILVA

## APRESENTAÇÃO

A Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC) e a Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (ANPAE) têm unido esforços para oportunizar momentos para aprofundar, refletir analisar e propor ações no que diz respeito à Gestão da Educação Básica a seus associados e a Educadores do estado de Santa Catarina e da Região Sul.

A gestão democrática na escola diferencia-se do gerenciamento, porque privilegia o processo como ação coletiva, promovendo acordos, parcerias e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, não só nas sugestões, mas nos processos de tomadas de decisões e de avaliação. E no compromisso coletivo com uma aprendizagem de qualidade, como resposta aos interesses da comunidade escolar e das necessidades básicas da sociedade.

A realização conjunta dos XX Simpósio Catarinense de Administração da Educação e do VIII Seminário Estadual de Política e Administração da Educação é mais um evento que reúne educadores, especialmente a equipe de gestão das escolas para discutir políticas e gestão da Educação Básica. O evento destaca a socialização das experiências vivenciadas e bem sucedidas que acontecem em Santa Catarina que participaram do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar no ano de 2008, bem como a participação das escolas catarinenses no projeto Liderança nas escolas através do convênio CONSED e Reino Unido (Inglaterra).

O evento comporta conferências, palestras, mesa redonda e relatos de experiências abordando a temática - **Diretrizes e Políticas de Formação do Educador da Educação Básica:**

- **O processo de alfabetização (letramento) e a criança de 06 (seis) anos;**
- **Gestão da educação básica e os desafios na condução da avaliação institucional;**
- **A Gestão do currículo escolar e a atuação do educador da educação básica.**

As entidades organizadoras registram o agradecimento a cada um dos participantes e, em particular àqueles que enviaram seus trabalhos, contribuindo assim para enriquecer as reflexões a cerca da temática.

*Eloi Zambon*

**Presidente da AAESC**

## SUMÁRIO

<b>Eixo Temático – Diretrizes e Políticas de Formação do Educador da Educação Básica</b>	<b>11</b>
--	-----------

### **Trabalhos e Relatos de Experiências**

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRÁTICAS, POLÍTICAS E DIRETRIZES - Neide de Melo Aguiar Silva, Aurélia Maria dos Santos e Maria Goretti Casas Campos Ferreira.....	12
2 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DE SISTEMAS: DIÁLOGO POSSÍVEL? - Adriana Bauer.....	24
3 PROJETO INSTITUCIONAL E GESTÃO DE PESSOAS NA EDUCAÇÃO - Vanda Maria Domingues Santos.....	38
4 EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON - Cristina Helena Bento Farias e Viviane Martins Vital Ferraz.....	46
5 GESTÃO EDUCACIONAL NOS SISTEMAS FEDERAL E MUNICIPAL: NOVAS PERSPECTIVAS EM UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA - Oséias Santos de Oliveira e Neila Pedrotti Drabach.....	55
6 MEDIAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR: A CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO - João Carlos da Gama e Marly da Rosa Carvalho.....	63
7 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM ESTUDO SOBRE OS CONFLITOS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOS GESTORES ESCOLARES - Cristina Helena Bento Farias, Viviane Martins Vital Ferraz e Lúcia Salete Celich Dani.....	71
8 DESENVOLVIMENTO HUMANO, GESTÃO CURRICULAR E ARTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO - Viviane Martins Vital Ferraz.....	80
9 DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO: PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE UM CURRÍCULO MULTI-ÉTNICO - Vera Lúcia dos Passos Fagundes.....	89



10 O USO PEDAGÓGICO DAS TIC NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS: UMA DÉCADA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Lucilia Colares Ipiranga, Claudia Maria Francisca Teixeira e Roberta Fantin Schnel.....	99
--	----

<b>Eixo Temático – O Processo de alfabetização (letramento) e a criança de 06 (seis) anos</b>	109
---	-----

### **Trabalhos e Relatos de Experiências**

1 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO ANOS PARA NOVE ANOS: UM OLHAR VOLTADO PARA A GESTÃO DOS SABERES E A ATUAÇÃO DOCENTE - Jucemara Antunes, Elisiane Eich Ilha, Rosane Carneiro Sarturi .....	110
---	-----

2 PROJETO ALUNOS RESIDENTES DOS CIEPs : REDESCOBRINDO HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 80 - Rejane Honório de Sant’anna.....	119
---	-----

3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SEIS ANOS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA - Elisiane Eich Ilha, Jucemara Antunes, Rosane Carneiro Sarturi.....	123
---	-----

4 LER ENSINA A LER E A ESCREVER - Itaese de Fátima Deon.....	134
--	-----

5 EDUCANDO PARA A CIDADANIA: NOVOS INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM - Terezinha Lisabeth Becker Coelho.....	138
---	-----

6 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO LIDERANÇA NA MELHORIA DO PROCESSO DE GESTÃO E DE ENSINO-APRENDIZAGEM - Mário Fernandes.....	143
--	-----

7 AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E A RETOMADA DAS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR - Rosane Fronza Purim e Neide de Melo Aguiar Silva.....	147
---	-----

<b>Eixos Temáticos – “Gestão da Educação Básica e os desafios do processo de avaliação institucional” e “A Gestão do Currículo Escolar e a formação do profissional da Educação Básica”</b>	157
---	-----

### **Trabalhos e Relatos de Experiências**

1 PRÊMIO NACIONAL DE REFERENCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2008: EEB IRMÃO JOAQUIM - Maira Mari Vidmar.....	158
2 A COMUNIDADE PARTICIPATIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA - Alexandra Dallagnol, Andréia Scortegagna, Maristela Rossi.....	163
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA EEB VIDAL RAMOS JÚNIOR - Nerci Salete Galvão Kugelmeier.....	168
4 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA – Ivonete Aparecida Ribeiro Pasa.....	180
5 PROJETO ÁGUA NA ESCOLA: ECONOMIZE HOJE, PARA TER AMANHÃ - Elisângela Maria Bruno do Prado.....	183
6 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO FUNCIONAMENTO DE UMA ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL - Adijanes Vitor Zimmermann.....	190
7 GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA E.E.B. AMÉRICA DUTRA MACHADO E DESAFIOS NA CONDUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL - Maria Clara Vinotti.....	197
8 PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2007: ESCOLA ESTADUAL BÁSICA LUIZ DALCANALLE - Salete Beatriz Bordin, Sandra Mara Pegoraro Toscan, Cristina Vieira.....	203
9 LIDERANÇA NA ESCOLA - Viviane Regina Bonassa.....	209
10 A IMPORTÂNCIA DE PARCEIROS NA EDUCAÇÃO - Neida Beduschi Silveira.....	215
11 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL - Vera Regina de Quadros Soares Reis.....	217
12 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA/COMPARTILHADA: ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - Altino José Martins Filho.....	223
13 O IDEÁRIO GERENCIAL NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR: CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIA - Alcilea Medeiros Cardoso.....	227
14 CONSELHO ESCOLAR: UMA META A SER CUMPRIDA - Samuel Ramos da Silva.....	231
15 – “GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: QUATRO EVOCAÇÕES - A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL” - Rosinete Bloemer Picler Buss e Neide de Melo Aguiar....	237

**Eixo Temático – Diretrizes e Políticas de  
Formação do educador da Educação Básica**

# FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PRÁTICAS, POLÍTICAS E DIRETRIZES

Neide de Melo Aguiar Silva<sup>1</sup>

Aurélia Maria dos Santos<sup>2</sup>

Maria Selma Grosch<sup>3</sup>

Maria Goretti Casas Campos Ferreira<sup>4</sup>

## RESUMO

Este artigo discute a formação continuada de professores, em especial no âmbito das políticas e sua gestão. Discute estratégias de formação de professores formadores; caminhos e espaços alcançados em movimentos de parceria. São tomados como base empírica o Programa de Formação Continuada de Professores da Universidade Regional de Blumenau e a Secretaria Municipal de Educação de Timbó e ações de formação continuada decorrentes da parceria. O detalhamento se dá com base em estudo de documentos e relatórios apresentados pelo Programa em questão, e tem por finalidade acentuar o caráter coletivo assumido pela proposta, reforçar sua exequibilidade a partir dos resultados e refletir sobre experiências vivenciadas. Reconhecendo participação e descentralização como determinantes da gestão no processo de formação continuada de professores, é possível balizar o potencial de intervenção de tais práticas em sua região de abrangência. As propostas analisadas sinalizam a gestão de processos de formação continuada como espaços de ação e reflexão sobre o papel do professor, das políticas e da gestão educacional em seu caráter democrático e emancipatório. Sinalizam também o papel da universidade na articulação entre educação básica e superior, fomentando a elaboração de políticas locais e reforçando sentidos para a educação como construção política, sócio-histórica e epistemológica.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Gestão da formação continuada. Políticas de formação continuada.

O Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação foi constituído na Universidade Regional de Blumenau (FURB) a partir de 1999. Sua criação foi motivada inicialmente pelo objetivo atender às necessidades de parceria na formulação de projetos de formação continuada de professores da educação básica apresentadas pela rede estadual de educação através das Gerências Regionais de Educação (GEREDs), bem como pelas redes municipais (Secretarias Municipais de Educação - SEMEDs), na região de abrangência da referida Universidade.

Estas necessidades têm origem, em especial, na problemática de contar com recursos

---

<sup>1</sup> FURB – E-mail: (nmelo@furb.br).

<sup>2</sup> FURB – E-mail: (profaurelia@terra.com.br).

<sup>3</sup> FURB – E-mail: (grosch@furb.br).

<sup>4</sup> FURB – E-mail: (goretti@furb.br).

financeiros para a formação de professores, mas ao mesmo tempo, não contar com uma equipe especializada para atuar na formação continuada de professores. Nesse sentido a universidade se apresenta como o local privilegiado para a discussão e reflexão das questões apresentadas pelas equipes de gestão das instituições educacionais de educação básica.

Porém, juntamente a tais necessidades, se apresentam também questões relativas ao financiamento da formação de professores em serviço. Políticas de financiamento e Programas para repasse de recursos para a educação, com especificidades diversas, permeiam os espaços de gestão local, fazendo com que equipes gestoras procurem, cada vez mais, o apoio em espaços externos. Assim firmam-se, freqüentemente, parcerias e convênios entre universidades e secretarias de educação, sejam em nível estadual ou municipal.

Esta realidade mostra-se muito presente nas políticas educacionais do Estado de Santa Catarina. Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) a discussão sobre a formação de professores tem assumido, por parte dos responsáveis pela administração das SEMEDs e GEREDs/SC, um papel de destaque na gestão local da educação. Os debates se ampliam também em nível acadêmico, desencadeando na FURB inúmeras atividades de pesquisa e extensão.

Intensificam-se assim as articulações entre a FURB e instituições de educação básica, consolidando parcerias e firmando compromissos, seja através de programas de extensão, com objetivos de co-participação ou elaboração de projetos de formação docente e discente, seja articulando propostas educacionais em nível estadual, municipal, ou mesmo no interior da própria instituição.

A par desta realidade e apresentando-se como co-partícipe nesse movimento, o Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação pode ser entendido, em seu histórico e por meio de suas propostas, como facilitador de práticas de gestão da formação continuada de professores na região em que atua. Alocado no Centro de Ciências da Educação, o Programa insere-se no planejamento do Departamento de Educação como atividade de extensão. É consolidado através de parcerias já efetuadas, por meio de convênios, nos municípios de Blumenau, Brusque, Timbó, Dr. Pedrinho, Luís Alves, Pomerode, Indaial, Rodeio, Ascurra, Benedito Novo, Rio dos Cedros e Gaspar.

Os registros de atividades de formação já promovidas sinalizam que este movimento se deve à mobilização de profissionais da educação, tanto no interior da Universidade quanto no espaço da educação básica e da gestão de políticas educacionais em nível estadual e municipal.

Mediante sua alocação no Centro de Ciências da Educação, o Programa de Formação Continuada em questão mantém estreita ligação com os diversos cursos de licenciatura e, com isso, pode delinear com maior precisão um leque de exigências para inscrição de professores como formadores. Assim, práticas de formação para professores formadores e em formação se dão concomitantemente por meio de subprojetos do Programa. No movimento de gestão da formação e formação de gestores participam professores responsáveis pela condução da formação continuada e profissionais das equipes gestoras da educação em cada uma das instâncias conveniadas.

Tal formação é norteadada por estudos e discussões acerca do papel dos movimentos coletivos na consolidação de parcerias, intervenientes nas políticas de formação de professores, determinantes da gestão da formação continuada, e conseqüente reflexão crítica sobre tais aspectos. Além disso, a formação continuada de formadores e de gestores do processo de formação pode viabilizar a construção coletiva de propostas educacionais. Esta possibilidade vem se concretizando em muitos espaços, vistas as diretrizes do Programa e de parcerias já concretizadas, várias propostas educacionais foram construídas: em âmbito local (nas instituições escolares) e em âmbito municipal (na rede de ensino), sempre procurando reforço e apoio no trabalho coletivo.

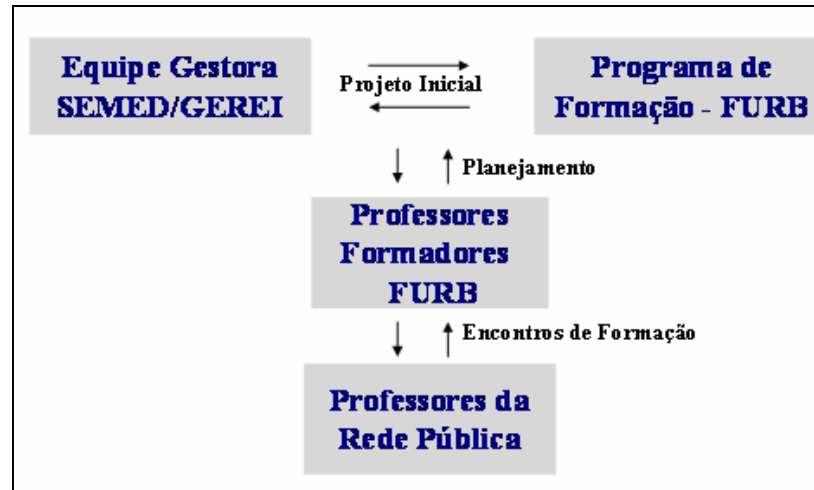
O Programa de Formação Continuada de Professores em questão tem suas ações concretizadas a partir de contatos com as equipes de gestão das instituições educacionais que manifestam interesse nesta parceria. Nos primeiros encontros são levantadas problemáticas de interesse e, juntamente com os parceiros, são discutidos alguns pressupostos norteadores, com vistas à elaboração de um projeto específico para cada rede de ensino. As ações são propostas considerando a impossibilidade de um projeto elaborado *a priori*, tendo em conta que cada contexto apresenta peculiaridades que não seriam atendidas por um modelo padrão de formação continuada.

Esta dinâmica se funda na perspectiva que as parcerias promovem articulação entre educação básica e superior; a organização das atividades, por sua vez, potencializa no interior da universidade a integração entre docentes e acadêmicos em nível de graduação, especialmente em cursos de licenciatura, e pós-graduação. Conforme documentos e relatórios específicos deste Programa, as experiências já desencadeadas reforçam esta perspectiva.

As práticas de formação continuada desencadeiam-se com base nos seguintes aportes: Formação inicial como espaço delineador do perfil profissional e do trabalho pedagógico; momentos de formação continuada como norteadores de diretrizes educacionais, de práticas

pedagógicas e políticas públicas, potencial de intervenção nas instituições educacionais, da sociedade e da cultura como elementos de autonomia e emancipação.

A dinâmica de ação e possíveis atividades de intervenção desencadeadas no Programa podem ser compreendidas, em síntese, conforme Figura 01, a seguir.



**Figura 01:** Formas, Procedimentos e Sujeitos da Formação Continuada.

Neste contexto a ação pedagógica é pensada como possibilidade de ação política que se dá entre os pares de um coletivo de escola, e a possibilidade de pensar a ação como um ato que se torna público através do discurso, mais especificamente do discurso materializado no registro refletido sobre e na ação pedagógica.

A ação, no pensamento de Arendt (1987), é uma das categorias fundamentais e representa não só um ‘mediun’ da liberdade, enquanto capacidade para reger o próprio destino, como também a forma única da expressão da singularidade individual. A ação é a fonte do significado da vida humana. É a capacidade de começar algo novo que permite ao indivíduo revelar a sua identidade e conquistar autonomia profissional.

Esta disposição em comunicar nos encontros de formação, o processo de reflexão aos seus pares, e talvez comunicar a si mesmos, pode servir de reflexão sobre o aspecto político da ação dos sujeitos envolvidos num contexto escolar, capaz de ser analisado do ponto de vista do pensamento de Arendt (1987) sobre os elementos que constituem a ação, referente aos negócios humanos, como característica inalienável do processo de comunicação singular de cada sujeito que compreende o que faz, e o sentido do que faz, no contexto de pluralidade do coletivo.

As estratégias podem ser diferenciadas a cada convênio estabelecido; porém o estabelecimento de tais parcerias contribui por ampliar, por meio da extensão universitária, as

possibilidades de continuidade do trabalho desenvolvido nos cursos de Licenciaturas. Para Martins (1995, p. 25): “Não se trata apenas, portanto, de transmitir teoria para guiar a ação, mas sim de lançar mão do saber sistematizado, para explicar problemas postos pela prática. Não basta transmitir, é necessário vivenciar, trabalhar junto com os professores um novo processo [...] tendo como ponto de partida e ponto de chegada, a própria prática social”.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FORMADORES E GESTÃO DA FORMAÇÃO**

Este é um dos projetos vinculados ao Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação da FURB, cuja sistemática de trabalho é organizada visando a interação entre todos os projetos e atividades desencadeadas por seu intermédio.

Assim, com o propósito de contribuir na formação, gestão e formação de formadores, as atividades realizadas por este Projeto visam ampliar a capacidade de intervenção do referido Programa, potencializando a ação dos professores formadores e ampliando, dentre os profissionais que compõem o grupo, a compreensão do processo de formação continuada e os intervenientes de sua gestão.

O Projeto é direcionado, em primeira instância, a professores que atuam, ou atuarão, como formadores no processo de formação continuada desenvolvido pelo Programa. Também procura envolver profissionais que atuam como gestores da educação em cada uma das instâncias conveniadas e envolvidas com alguma das atividades desencadeadas pelo Programa. Da mesma forma, e procurando cada vez mais firmar as parcerias e consolidar um trabalho em equipe, este projeto é aberto também a coordenadores pedagógicos, administradores escolares, orientadores e demais profissionais que atuam no espaço educacional.

Os professores formadores, em sua maioria, integram o quadro profissional docente da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Alguns têm histórico de participação em atividades de formação continuada promovida por este Programa; outros, embora tenham se constituído pesquisadores sobre a sistemática da formação continuada ou tenham no próprio currículo histórico de envolvimento com a temática, são iniciantes no processo de formação continuada de professores tal como é desenvolvido neste Programa.

A proposta inicial foi levantada com base na necessidade de formação de um grupo gestor do processo de formação continuada a ser desenvolvido no Programa supracitado. Este grupo deveria, concomitantemente, promover ações com vistas à própria formação,



estabelecendo como metas a descentralização, participação e autonomia no processo de gestão da formação continuada.

Este propósito vem sendo alcançado, uma vez que as ações são desencadeadas a partir de interesses e necessidades dos projetos vinculados ao Programa, sem dependência ou necessidade de intervenção direta da coordenação geral. O Projeto atende às necessidades dos demais projetos vinculados ao Programa, estabelecendo-se duplamente como canal de formação continuada dos professores formadores e momento de avaliação da sistemática de formação em andamento em cada instância.

Os encontros de formação acontecem preferencialmente em espaços da FURB e sua frequência é estabelecida em acordo com agenda dos professores formadores, disponibilidade das equipes gestoras e necessidades internas dos projetos vinculados. Em cada encontro são levantadas a problemática de ação e, com base na discussão dos referenciais teóricos que sustentam as propostas em andamento, são balizadas as intervenções e reorganizados encaminhamentos posteriores.

No entanto, essa sistemática não é única, fazendo do dinamismo uma das características mais marcantes deste Projeto. A diversidade das ações promovidas pelo Programa ao qual se vincula exige flexibilidade e atendimento às demandas emergenciais. Desta forma, o conteúdo dos encontros de formação continuada pode versar tanto sobre temáticas de interesse comum quanto no atendimento a demandas específicas em decorrência do movimento de formação promovido nos diversos grupos em formação.

Como sujeitos do processo, os professores em formação tornam-se participantes, ainda que indiretamente, neste Projeto: no andamento das atividades com eles promovidas podem ser levantadas questões que demandem novas reflexões e ações por parte dos professores formadores. A socialização de tais questões tem também espaço nos momentos de formação de formadores promovidas por este Projeto.

Também se constituem como momentos de formação continuada de professores formadores os encontros do grupo com pesquisadores e estudiosos do assunto, dirigidos em forma de conferência com grupos maiores, ou reuniões de trabalho quando se tratam de discussões entre tais estudiosos, a coordenação deste Projeto e toda a equipe coordenadora do Programa. Neste primeiro semestre de 2008 tais atividades aconteceram com a presença de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), e da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED-SC).

Os seminários mensais promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Furb representam também momentos privilegiados de formação dos professores

formadores. As temáticas trabalhadas nestes seminários no decorrer deste primeiro semestre de 2008 foram, sem exceção, de interesse para o conjunto de ações em andamento no processo de formação continuada ora em andamento neste Projeto e no conjunto das ações do Programa.

A participação dos professores formadores, das equipes gestoras do processo educacional em nível de SEMEDs e GEREDs nestes seminários do PPGE culminou na promoção do seminário de encerramento do semestre com a temática específica “Formação continuada de Professores: experiências FURB-SEMEDs”. O seminário foi realizado em forma de mesa-redonda, com participação da equipe coordenadora do Programa de Formação Continuada, Secretários de Educação em exercício nos municípios de Blumenau e Timbó, respectivamente. A presença de pessoas ligadas à gestão da educação nos referidos municípios e o pronunciamento da Direção do Centro de Ciências da Educação (CCE) da FURB, na pessoa de sua Diretora, reforçaram as propostas desencadeadas na gestão da formação continuada por meio do Programa já referido.

Alocado no CCE e em articulação direta com o PPGE, o seminário em questão representou para este Projeto, e para o Programa de Formação como um todo, a oportunidade de socialização de experiências e parcerias firmadas com instâncias gestoras da educação. E, essencialmente, oportunizou aprofundamentos na discussão de princípios teóricos que norteiam propostas de formação continuada, contribuindo na formação de professores formadores, gestores e responsáveis por encaminhamentos na educação em nível local e regional.

Ainda listada como atividades reconhecidamente de formação continuada de professores formadores e de gestores, incentivadas por este Projeto e desencadeadas ao longo do processo de formação, situam-se as pesquisas aprovadas e apresentadas em congressos na área de educação. No primeiro semestre de 2008 a participação do grupo se efetivou no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Porto Alegre de 27 a 30 de abril, e Encontro Regional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, realizada em Itajaí, de 22 a 25 de junho.

Momentos públicos de defesa de dissertações realizadas no PPGE da FURB e cujos objetos de pesquisa têm relação direta com a temática formação de professores também representam, neste Projeto, espaço promotor da interlocução com professores formadores e equipes gestoras.

## **A FORMAÇÃO CONTINUADA NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TIMBÓ**

A formação continuada com a SEMED de Timbó é resultado de uma parceria com a Universidade no período 2004-2008, em que foi possível consolidar a construção coletiva do processo de formação. Esta construção coletiva resulta de envolvimento, comprometimento e reflexões teóricas e metodológicas dos diferentes atores sociais que participam do processo de formação continuada.

Os encontros de formação continuada em Timbó envolvem toda a equipe de coordenação da Secretaria Municipal de Educação do município e aproximadamente 170 professores de todas as séries do Ensino Fundamental. O projeto tem uma coordenação própria dentro do Programa de Formação Continuada da Universidade e os encontros de formação são mediados por 15 professores da instituição de ensino superior.

As metas para o ano de 2008 foram delineadas no encontro de avaliação realizado no final do ano de 2007, com diferentes representantes da rede municipal de educação: a equipe da SEMED que coordena o projeto em Timbó, os representantes dos professores de cada disciplina, a coordenação do Programa de Formação Continuada e os professores formadores. A principal tarefa para 2008 é a elaboração de cadernos de atividades que se constituirão nos parâmetros da proposta curricular em ação nas unidades escolares.

Para encaminhar a construção do Caderno de Atividades, inicialmente foi necessário refletir sobre as possibilidades de integração curricular e a teoria da atividade – que norteia a práxis pedagógica da proposta curricular do município. A reflexão sobre currículo integrado foi fundamentada nos estudos de Cordioli (2008) e de Beane (2003).

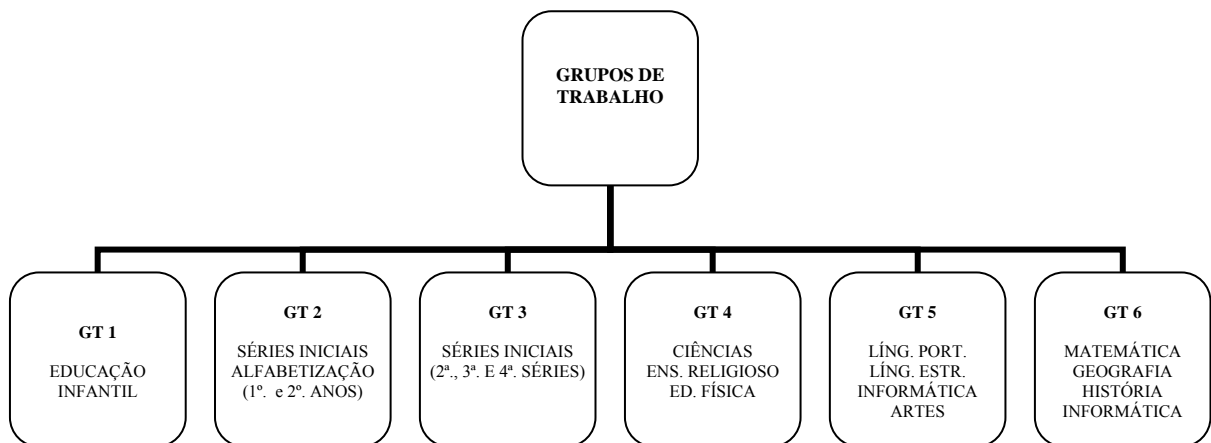
A contribuição de Cordioli deve-se à sua vasta experiência com a formação continuada de professores da rede pública e à sua experiência na construção de propostas de integração curricular. Para o início dos trabalhos de 2008, Cordioli proferiu conferências aos professores formadores e aos professores em formação na rede municipal de Timbó. Nesse evento Cordioli destacou que os saberes escolares são selecionados a partir dos saberes sociais reconhecidos e são elaborados pelos alunos através da transposição didática, por meio da mobilização e da tradução dos saberes.

Cordioli afirmou também que o processo de integração curricular é verificado nas escolas em diferentes práticas: Práticas colaborativas entre os professores onde os professores trocam saberes sobre temas específicos; Práticas de disciplinaridade: que é uma prática comum, onde os professores utilizam ferramentas de outras disciplinas, cooperação, onde um

educador altera o seu planejamento de trabalho para responder as necessidades de outra disciplina; Parceria simultânea onde duas ou mais disciplinas atuam em conjunto num mesmo tema simultaneamente; e as Práticas de parcerias coordenadas, onde duas ou mais disciplinas atuam em conjunto num mesmo tema em tempos diferentes.

A contribuição de Beane (2003) forneceu subsídios no sentido de entender a integração como uma concepção de currículo. Para Beane, “O conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas. [...] Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar” (Beane, 2003).

Para viabilizar a integração curricular os professores formaram seis grupos de trabalho, a partir das sugestões propostas pela equipe da SEMED e dos professores formadores. A formação dos grupos de disciplinas considerou as áreas do conhecimento, as afinidades entre os professores formadores e, sobretudo, as experiências e as vivências de trabalho interdisciplinar que já é desenvolvido nas escolas de Timbó. A organização dos grupos pode ser visualizada na Figura 02, a seguir:



**Figura 02:** Sistemática de Formação Continuada ano 2008 - SEMED/Timbó.

O principal desafio para a integração curricular inicia-se com a organização do trabalho docente nas escolas. Formosinho e Machado (2008, p. 10) afirmam que na sala de aula “[...] o trabalho docente faz-se sem interação ou visibilidade dos pares. Portanto, na maioria das escolas o trabalho do professor ainda é uma atividade solitária. Este ato do fazer solitário é resultado de uma reprodução da atividade acadêmica e da organização do trabalho escolar, pois os cursos de formação do professor ainda trabalham na sistemática da transmissão do conhecimento.

Salienta-se que, os professores das séries iniciais do ensino fundamental apresentam-se mais cooperativos e estabelece um diálogo mais freqüente com seus pares. A resistência ao trabalho integrado parece ser do professor das séries finais do ensino fundamental. Essa estrutura do fazer pedagógico de forma solitária “[...] ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, sem apoio sustentado a um trabalho cooperativo e sem abertura a apoio externo, ele não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos de fazer pedagogia. Formosinho e Machado (2008, p. 10).

O trabalho docente na rede municipal de Timbó em algumas escolas possui uma *cultura de colaboração*, segundo o que Formosinho e Machado (2008, p. 11) caracterizam como “[...] projectos que resultam das iniciativas dos professores ou têm origem externa mas são por eles assumidos, onde as relações de colaboração partem deles próprios e são sustentadas por eles [...]”. Entre os professores da rede, ao longo do processo de formação, foi criado um evento interno onde os próprios alunos apresentam os resultados desses projetos coletivos.

No entanto, nos primeiros encontros para a elaboração dos Cadernos de atividades, alguns professores ainda têm certa resistência ao trabalho integrado. Essa resistência está muito relacionada à cultura do “eu sempre fiz assim e deu certo” (trabalho docente individual) ou ao questionamento mais aprofundado sobre a dificuldade de organizar os tempos e dos espaços da escola para o trabalho integrado. Muitos professores também questionam a organização do currículo segundo uma preocupação clássica: “como vou dar conta dos conteúdos que tenho obrigação de trabalhar” ou ainda “como vou ensinar tudo que tenho planejado e ainda dar conta desses novos projetos”? Portanto, a resistência do professor ao trabalho integrado pode ter sua origem naquilo que Formosinho e Machado caracterizam com “espaço de privacidade” onde [...] o trabalho na sala de aula continua a ser um espaço de privacidade e prática individual e o currículo prescrito, oficial e centralizado é o grande coordenador de toda a prática letiva, não sendo, por isso, de admirar que os professores tenham um impacto diminuto na prática profissional uns dos outros.

Essa fala dos professores reflete o modo de fazer, que Formosinho e Machado (2008, p. 11) entendem como “[...] reflecte uma concepção de currículo como algo pensado fora da escola para nela ser implementado pelos professores. É interessante assinalar que, a maioria dos professores envolvidos na construção da Proposta Curricular do município participou do processo de discussão e de elaboração da concepção de currículo”. Segundo a Proposta Curricular do município o currículo deve romper com as concepções tradicionais de ensino

aprendizagem onde os “conteúdos são selecionados de forma a atender necessidades da realidade objetiva, baseando-se fundamentalmente em especificidades de cada área do conhecimento, em detrimento da formação humana o modelo tradicional de ensino aprendizagem e acentuam-se tendências tecnicistas e operacionais”.

Ainda segundo a Proposta Curricular da Rede Municipal de ensino de Timbó, o currículo escolar deve ser pensado como uma prática de significação:

Respeitando no aluno a sua visão de mundo, sua cultura e bagagem específica, o currículo torna-se uma ferramenta mediadora para a significação do conhecimento a ser construído na escola. Neste processo, o profissional da educação é visto como mediador, responsável pela aproximação entre conhecimento científico e empírico, entre contexto social e as diversas realidades subjetivas, entre o social e o individual. (Proposta Curricular do Município de Timbó, 2007)

Diante desses enfrentamentos a articulação dos grupos de trabalho têm-se apresentado de forma distinta. Alguns grupos estão desenvolvendo as atividades e esta interlocução produziu desdobramentos bastante interessantes, como a criação de um espaço virtual que permite novos espaços e novos tempos de trocas entre os professores do grupo e destes com os professores formadores. Para os grupos que apresentam uma maior resistência ao trabalho integrado os professores formadores criaram momentos de discussão sobre as “resistências” e a liberdade que o professor tem de organizar o seu trabalho segundo as suas concepções. Observa-se aqui que, mesmo tendo participado da construção da proposta curricular os professores não se posicionam como sujeitos e como autores do referencial.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Programa de Formação Continuada de Professores da FURB desenvolve estratégias de gestão bastante peculiares, atuando diretamente nas escolas e secretarias de educação. Defende em sua proposta: promover encontros pedagógicos para reflexões sobre as práticas na escola, mediando a construção da ação docente a partir de uma prática pedagógica investigativa; analisar, com o coletivo de professores e gestores, os diferentes referenciais teórico-metodológicos que constituem as práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, a fim de fundamentar a ação docente; assessorar a organização do trabalho pedagógico; construir com os professores e gestores sistemáticas de avaliação dos processos de ensinar e aprender; discutir diretrizes para elaboração coletiva de instrumentos para avaliação institucional.

Os objetivos do Programa estão dirigidos à formação continuada de professores da educação básica, incluindo em sua sistemática a formação de professores formadores e das

equipes gestoras nos diversos contextos. E este parece ser um diferencial na definição das próprias políticas de formação continuada: promove autonomia, descentraliza ações e promove desenvolvimento profissional aos diversos atores envolvidos no processo.

Uma vez aberta e estimulada a participação das equipes gestoras da educação em cada uma destas instâncias, o alcance das metas traçadas como reforço ao Programa torna-se ainda mais assegurado. Por um lado, situam-se os responsáveis pela sistematização de políticas de formação em nível local; por outro, os professores formadores com a tarefa de desencadear práticas de formação que atendam às necessidades e anseios dos grupos em formação. Assim, todas as atividades desencadeadas têm como desafio evitar dicotomias, combater ambigüidades e diminuir distâncias entre planejamento e implementação, entre pressupostos teóricos e práticas de formação.

## REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 3. ed. Rio de Janeiro : Forense-Universitária, 1987.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110, Jul/Dez 2003. Disponível em: <<http://www.curriculo-semfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>> Acesso em 20 abri. 2008

CORDIOLLI, Marcos. Palestra proferida no Seminário de Formação Continuada em Timbó. 14 de maio de 2008.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008. Disponível em: [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf). Acesso em 18 jul.2008

LUDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 Jul. 2008.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica – Didática Prática: para além do confronto**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1995.

PROPOSTA CURRICULAR DA SECRETARIA MUNICIPAL DE ENSINO DE TIMBÓ.

# **PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DE SISTEMAS: DIÁLOGO POSSÍVEL?**

Adriana Bauer<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O propósito deste trabalho é comunicar resultados de uma pesquisa acerca das possibilidades e limites da utilização dos resultados obtidos por avaliações de sistema para a formulação e direcionamento de políticas de formação de professores no contexto das políticas educacionais contemporâneas, desenvolvida durante curso de Pós-graduação, visando à obtenção do título de Mestre em Educação. O foco da análise é o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e sua articulação com as políticas de formação contínua da rede estadual São Paulo.

## **O PROBLEMA E A METODOLOGIA DE PESQUISA**

A avaliação de sistemas educacionais vem se intensificando desde a década de 1990, tornando-se um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas ligadas à educação, não só no Brasil, mas em diversos países. Este fenômeno, que muitos autores Afonso (1998), Machado (2003) e Dias Sobrinho (apud FREITAS, 2002) relacionam à mudança do papel do Estado na educação, à necessidade de melhor gerenciamento dos recursos disponíveis e à necessidade de diagnóstico para a melhoria do ensino público, tem feito com que a avaliação ocupe papel de destaque nas políticas públicas educacionais.

O governo do estado de São Paulo, nas gestões de Mário Covas e Geraldo Alckmin (1995 a 2006), adotou essa lógica, dando à avaliação um papel de destaque nas políticas educacionais que direcionaram as ações desses governos.

Por meio da leitura de documentos oficiais sobre a implantação da avaliação no Estado de São Paulo<sup>2</sup>, constata-se que o SARESP foi apresentado como uma iniciativa importante, inserida em um projeto político mais ousado dos gestores da rede, de revisão e modificação do sistema educacional público paulista. Segundo a equipe educacional do governo da época, liderada por Rose Neubauer, o sistema estadual precisava de reformas urgentes, já que os

---

<sup>1</sup> Professora-assistente na Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN) e doutoranda do programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa. FEUSP – (dri\_bauer@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Nesse sentido, ver o Comunicado SE, de 22/03/95 (Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo) e o Documento de Implantação do SARESP, cuja referência completa está indicada na bibliografia.



serviços oferecidos não eram de qualidade e a gestão não ocorria de forma eficiente:

A década de 70, apesar de presenciar um grande crescimento do sistema educacional do Estado, não se preocupou com a qualidade do ensino ofertado [...]. Observa-se, no entanto, que a educação pública paulista permaneceu não só caótica como, também, desorganizada. De fato, a Secretaria da Educação nunca se propôs a implantar um sistema eficiente de gerenciamento das unidades escolares, que lhe permitisse conhecer a real situação em que estas se encontram. Dessa forma, não há como nelas intervir, perpetuando-se um sistema ineficiente e altamente centralizado, onde a deterioração da qualidade do ensino alia-se àquela de sua rede física. (SÃO PAULO, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo*, 1995).

Oficialmente, difundiam-se vários objetivos para a avaliação paulista, visando à utilização de seus resultados para a reelaboração curricular e para a reorganização da trajetória escolar, a fim de regularizar o fluxo escolar – expresso na distorção idade-série – e, conseqüentemente, diminuir os índices de evasão e repetência.

Um desses objetivos, expresso em um dos documentos do SARESP denominado Manual do Orientador de 1998, assume particular interesse no âmbito desta pesquisa: “o SARESP foi criado com a intenção de gerar uma cultura de avaliação que agilizasse tomadas de decisão de melhoria e **incrementasse a capacitação contínua de todos os educadores** e demais profissionais envolvidos no sistema”. (SÃO PAULO, 1998, p. 01, grifo nosso).

Em outros documentos divulgados pela equipe da SEE/SP há afirmações que reiteram tal propósito, como por exemplo:

Os resultados da avaliação, devidamente levados em conta, **podem indicar caminhos** para as atividades de capacitação propostas pelos órgãos centrais ou pelas DE para serem desenvolvidas junto às escolas ou, inversamente, para atividades por elas sugeridas às instâncias superiores [...]. (BITTAR, 1998:12, grifo nosso).

A investigação de afirmações dessa natureza constituiu o cerne da pesquisa ora relatada cujo objeto foi analisar se os resultados do SARESP estavam sendo utilizados para indicar caminhos para as atividades de “capacitação”<sup>3</sup>. O problema foi verificar se os resultados do SARESP apoiavam as ações de formação. Caso os dados obtidos apontassem para uma resposta positiva para essa questão, a pesquisa procuraria responder **para quê e como** ocorre essa utilização. Além disso, buscou-se verificar como os profissionais

---

<sup>3</sup> O conceito de capacitação, como aponta alguns autores, carrega a idéia que o professor precisa ser capacitado para sua atividade profissional. Acredito que o conceito que melhor expressa as necessidades formativas dos professores é o conceito de desenvolvimento profissional (Garcia, 1995), que se adapta ao entendimento do professor enquanto profissional da educação, abarcando também uma conotação de evolução e continuidade, que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores. (GARCIA, 1995, p: 314-315). Dessa forma, as análises irão incorporar esse conceito, fazendo os eventuais contrapontos com o conceito de formação continuada e capacitação, utilizados nos documentos oficiais.

responsáveis pela formação entendiam a relação entre a avaliação e a formação de professores.

Dada à amplitude da rede, a atenção recaiu principalmente sobre as propostas de capacitação realizadas para os professores de Língua Portuguesa, do Ciclo 1 do Ensino Fundamental.

Para proceder à análise, a pesquisadora apostou em uma metodologia qualitativa, enfatizando o uso da enquête, entendida aqui como “*estratégia de pesquisa que visa determinar o quadro geral de uma situação, apoiando-se em dados obtidos de fontes diversas com o auxílio de diferentes instrumentos*” (LAVILLE e DIONNE, 1999: 151). A partir dos resultados obtidos em uma primeira etapa de levantamento bibliográfico, realizou-se, na segunda etapa da pesquisa, um estudo exploratório em uma pequena amostra de diretorias regionais, a fim de observar, na prática, o trabalho de formação realizado nessas instâncias.

A investigação foi desenvolvida tendo como base depoimentos de técnicos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), bem como de supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos dessa rede. Foram realizadas 14 (quatorze) entrevistas com profissionais de diretorias de ensino, 2 (duas) entrevistas com técnicos em avaliação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e uma na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgãos escolhidos para evidenciar posições da Secretaria da Educação no que se refere à relação entre avaliação de sistemas educacionais e formação docente.

Os indicadores definidos previamente para embasar a análise do conteúdo das entrevistas foram: condições de acesso aos resultados da avaliação; existência de reuniões gerais para discussão dos resultados da avaliação com os profissionais diretamente envolvidos no trabalho da escola; existência de atividades programadas para discussões sobre possíveis intervenções nas escolas realizadas pelos Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP's) e Supervisores de Ensino; planejamento de trabalhos específicos que se relacionem à formação docente; organização, pela equipe da Diretoria Regional, de cursos e atividades similares para as escolas.

Buscou-se também obter informações referentes ao comportamento dos agentes das Diretorias Regionais no que se refere ao SARESP e à formação de professores, por meio da análise do discurso sobre o envolvimento dos profissionais da Diretoria Regional em atividades de formação, o posicionamento político-pedagógico desses profissionais perante as políticas de avaliação e gestão implantadas no período estudado; a importância que atribuem, em sua fala, à discussão dos resultados da avaliação e a disponibilidade que mostram para

incorporar estes resultados à sua prática profissional também foram analisadas. A hipótese relacionada a essas observações é que tal comportamento e posicionamento político poderia estar influenciando o trabalho realizado no âmbito das Diretorias Regionais de Ensino (D.E.'s), sendo que se considerou importante captar se os usos dos resultados da avaliação na diretoria não seriam dependentes de traços pessoais dos agentes dessas instituições ou, ainda, relacionados às características das equipes que as compõem.

Como suporte teórico foram utilizados autores que se dedicam ao estudo da temática da avaliação de políticas, bem como aqueles que refletem sobre a problemática da avaliação de sistemas e programas educacionais.

### **COMENTÁRIOS GERAIS ACERCA DA AVALIAÇÃO PAULISTA**

Antes de focar a questão dos usos dos resultados do SARESP enquanto subsídios para a formulação de políticas de formação de professores cabem comentários mais gerais acerca da avaliação, que foram suscitados pela pesquisa e que podem contribuir para o entendimento das conclusões acerca da articulação entre programas de formação e avaliação.

Em primeiro lugar parece importante ponderar que, tendencialmente, os profissionais entrevistados apresentaram um discurso concordante com os documentos oficiais da Secretaria de Educação e que refletiam alguns dos argumentos em defesa das políticas de avaliação que vêm sendo veiculados por estudiosos da área de avaliação. Reafirmaram, dessa forma, a relação entre a avaliação e a formulação de políticas de formação docente:

Olha, o SARESP, tem um envolvimento desde o momento da sua aplicação, passando pela sua correção e até a hora da entrega de resultados, em que tanto as equipes das DE's são envolvidas quanto as equipes das escolas. Veja que o próprio SARESP é, em si, subsídio para a formação, nas parcerias, com diversos projetos de capacitação, que tanto a SEE quanto a DE desenvolve; ele, em si, tem também um papel formador. Então, por exemplo, quando ele vai ser aplicado, existem momentos de capacitação para, por exemplo, discutir os critérios de correção das redações. (Depoimento de Técnica da CENP).

Observa-se, no discurso acima, uma ênfase em uma capacitação técnica para a aplicação do SARESP e o entendimento dos seus resultados, realizada principalmente para os profissionais das Diretorias envolvidos no processo e para os diretores e coordenadores das escolas. A ênfase dessas atividades de capacitação parece ser o preparo para o processo de avaliação e, em um segundo plano, a interpretação dos resultados para que escolas e diretorias possam elaborar ações de melhoria da qualidade educacional a partir dos dados obtidos.

Entretanto, a realidade observada sugere que nem todas as diretorias visitadas realizam as ações previstas ou sugeridas pela Secretaria nos documentos dos programas, elaborando ações próprias, a partir dos resultados. De modo dominante, percebe-se que a proposição de

ações de formação, baseadas nos resultados do sistema de avaliação estudado, fica na dependência da disponibilidade do pessoal técnico alocado em cada diretoria. O fato parece ser indicativo de três questões, que podem ser complementares:

- 1) Há uma resistência silenciosa à avaliação, tal como está concebida;
- 2) As dificuldades para a realização de reflexão sobre os resultados são tão grandes que, apesar de haver concordância com a lógica avaliativa, não há condições para que esta se concretize;
- 3) Com a mudança da gestão, houve uma ruptura com os pressupostos que balizavam a proposta de articulação entre os resultados da avaliação e a elaboração de políticas de formação, afetando o trabalho de formação realizado *nas e para* as diretorias.<sup>4</sup>

Estas suposições permitem questionar se realmente foi implantada uma cultura de avaliação na rede pública, da forma como indicada nos documentos oficiais, especialmente na perspectiva divulgada no início da implantação do sistema de avaliação, bem como no que consiste esta cultura. Claro que os limites deste trabalho, que não alcançou o universo da rede, permitem apenas apontar caminhos de investigação para outras pesquisas ou, mais ambiciosamente, para a própria Secretaria, âmbito que dará o mote para as primeiras considerações a esse respeito.

Em primeiro lugar, é necessário questionar a própria idéia de cultura da avaliação. Sousa apontou em seu estudo, datado de 1994 e, portanto, anterior ao surgimento do SARESP, a existência de uma cultura de avaliação, classificatória e seletiva, que perpassava as práticas de avaliação nas escolas. A mesma autora advoga que “a avaliação não é um processo meramente técnico” e, portanto, avaliar sugere uma tomada de posição política e é um processo influenciado por valores e princípios. (SOUSA, 1998, p. 106). Da mesma forma, Luckesi apontava em suas análises que “a escola opera com verificação da aprendizagem e não com avaliação” (LUCKESI, 1998, p. 75), indicando que a cultura de avaliação era balizada pela verificação.

Considerando estes estudos, é possível discutir a idéia de implantação da cultura de avaliação, anunciada nos documentos iniciais do SARESP, pois já se observava a existência de padrões, crenças e comportamentos consolidados na prática da avaliação. Embora esses estudos tenham como objeto a avaliação da aprendizagem, acredita-se que os princípios norteadores da avaliação nesse âmbito tendem a orientar a relação que profissionais da

---

<sup>4</sup> Cabe lembrar que a mudança da gestão citada é quando esta passa da Prof.<sup>a</sup> Teresa Roserley Neubauer da Silva, que assumiu a Secretaria da Educação em 1995, durante o governo Mário Covas e continuou na gestão de Geraldo Alckimin, sendo substituída por Gabriel Chalita em 2002.

educação estabelecem com quaisquer iniciativas de avaliação educacional. A proposição de implantação de uma cultura de avaliação resulta inapropriada, sendo mais adequado falar-se em mudança de cultura de avaliação existente.

De qualquer maneira, a partir das entrevistas realizadas, uma dúvida ficou patente: que cultura de avaliação a SEE/SP almejava implantar?

A análise documental não permite identificar o que a Secretaria da Educação entende por essa cultura. O que se conclui, a partir da fala dos técnicos entrevistados, é que algumas escolas têm começado a avaliar seu trabalho, a fazer avaliações prévias, a incorporar os resultados das avaliações em seu planejamento. Essa não é uma sistemática arraigada no sistema, tendo em vista que muitas escolas continuam desconsiderando os resultados do SARESP. Este fato é corroborado, a nosso ver, por ações da Secretaria, como a de criar um mecanismo de controle do acesso dos dados à escola, como se obrigar as escolas a acessarem os dados fosse sinônimo de fazê-las incorporar os dados às práticas escolares.

Na verdade existe a diretriz [para uso dos resultados], também é um momento formativo. Agora que existe essa diferenciação, a gente sabe. À medida que a gente vai percebendo algumas coisas e vai vendo possibilidades de novos mecanismos, vai acionando né? Então, por exemplo, quando foi no ano retrasado, os resultados estavam disponíveis, chegou o momento do planejamento e as escolas tinham orientação para estar acessando. E pela forma como isso foi feito (nesse ponto a informatização ajuda bastante), dava para saber no órgão central, aqui na CENP e na FDE que faz toda a parte logística, dava para saber as escolas que tinham acionado ou não seus resultados. Então é isso que você falou: às vezes passou 2,3,4,5,6 meses e se percebeu que até agora, em tais diretorias, tantas escolas não acionaram. Foi feito um mapa, um quadro disso e através das Coordenadorias de Ensino a gente cobrou, passou isso para as diretorias: olha, estamos observando isso, porque até agora isso não foi acionado? Por que essa escola não utilizou um instrumento tão rico de diagnóstico como ela tem? Quando foi no ano seguinte, esse mecanismo já foi acionado com maior agilidade. As próprias diretorias, vendo que houve esse caminho, também ficaram mais atentas para estarem fazendo com que as escolas utilizassem no início do ano, no planejamento, ou logo no começo. E isso também pode ser um instrumento de ajuda para dar indicadores sobre como trabalhar as dificuldades de aprendizagem do aluno. Como é que passava às vezes um semestre e a escola não tinha acionado aquela informação? (Depoimento de Técnica da CENP).

Se a cultura de avaliação tivesse se enraizado nas diretorias, não haveria a pressão dos órgãos centrais para que os resultados fossem utilizados como justificativa na elaboração de projetos da diretoria. Se tal avaliação não sofresse uma resistência silenciosa, por que incentivar as diretorias a mencionarem os resultados em seus planos diretores? Isso não seria feito automaticamente, caso a análise dos resultados estivesse incorporada à prática?

Na opinião da pesquisadora, quando os técnicos da Secretaria afirmam que já não há resistência à prática avaliativa, pautam-se em dados do discurso das diretorias que podem ser diversos da realidade e que mascaram o fato de ter havido uma mudança na forma de resistência. Como a Secretaria tem criado mecanismos que impõem tanto às diretorias, quanto

às escolas, o acesso aos dados, os resultados do SARESP têm sido mencionados nos planejamentos escolares e no Plano Diretor das Diretorias. Desse ponto até a afirmação de que estes resultados foram efetivamente incorporados à prática e à reflexão há um longo caminho a percorrer. Estas elucubrações precisariam ser investigadas de perto e seria importante que o universo da rede fosse pesquisado. Avaliar os impactos do SARESP na rede não teria que ser uma ação da Secretaria, preocupada com a cultura de avaliação? Ou a cultura de avaliação só há de ser implantada nos níveis intermediários e nas escolas, sem que a Secretaria a incorpore para avaliar suas próprias políticas?

### **ALGUNS USOS DOS RESULTADOS**

Ainda que se questione em que medida os resultados do SARESP estão sendo efetivamente utilizados na rede pública estadual, não se pode desconsiderar que ações pontuais, muitas delas bastante interessantes, têm acontecido, tanto nas escolas, quanto nas diretorias regionais. As reuniões por pólos, realizadas pela Diretoria Gama<sup>5</sup>, as oficinas para professores da Diretoria Beta, a busca por parceiros e a elaboração de projetos de trabalho a partir dos resultados da avaliação da Diretoria Delta, exemplificam esta afirmação. O pequeno universo estudado permite inferir que estas ações se dão pelo diferencial das diretorias, e não por uma ação sistemática da Secretaria. Estas ações devem-se muito mais às capacidades individuais das equipes da diretoria do que à política de avaliação.

Ao que parece, as ações da Secretaria em prol do estabelecimento da cultura de avaliação foram mais efetivas em um momento inicial, até aproximadamente o ano 2000. As mudanças ocorridas no desenho do SARESP<sup>6</sup> não permitiram que aquelas ações se arraigassem, rompendo o processo que havia se iniciado. Provavelmente a resistência imposta à prática de avaliação do sistema fez com que se priorizasse, em um primeiro momento, o

---

<sup>5</sup> Todos os nomes das diretorias regionais de ensino são fictícios, a fim de preservar as diversas instituições envolvidas na pesquisa. Procurou-se, também, garantir o anonimato dos profissionais que foram entrevistados, sendo que são identificados somente pela função que exercem, dado fundamental para a compreensão e contextualização de suas falas.

<sup>6</sup> A primeira etapa do SARESP, que foi até 1999, estava planejada desde o início do programa de avaliação. De 1996 a 1999, a avaliação era amostral e os alunos eram avaliados longitudinalmente. No ano 2001, a prof. Teresa Neubauer, pretendeu analisar todos os alunos, já que era a primeira turma da progressão continuada que finalizaria um ciclo. Assim, foram avaliados todos os alunos de 4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries do EF e supletivo. Essa avaliação foi muito problemática e deixou um impacto negativo na rede, culminando com a saída da secretária. No ano seguinte não houve avaliação e, conforme foi explicado pela técnica da FDE entrevista durante a pesquisa, houve uma pressão da equipe essa Fundação pela continuidade do projeto. Isso, contudo, fez com que se perdesse a possibilidade de fazer a comparação longitudinal como ocorria no desenho inicial. Em 2002, o SARESP volta a ser amostral e os alunos de 4<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. Séries do EF passam a ser avaliados em habilidades e competências em leitura e escrita. A partir de 2003, o secretário Gabriel Chalita retoma a diretriz de uma avaliação censitária. Em 2005, são avaliadas também as habilidades dos alunos em Matemática. Não houve aferição em 2006.

debate sobre avaliação, sobre a necessidade de realizar diagnósticos para pautar as ações, sobre os usos formativos da avaliação, em um trabalho de convencimento dos profissionais da rede para aceitação do SARESP. Em favor a essa suposição aparece o depoimento das próprias técnicas da CENP e da FDE:

Todavia, esse trabalho esmoreceu com os anos, talvez pelo fato das equipes centrais e do Gabinete da Secretaria suporem que não era mais necessário discutir avaliação com os níveis intermediários e com as unidades escolares, talvez pela ruptura nas políticas de formação e avaliação ocorridas com as alterações nos usos dos resultados do SARESP e na mudança do dirigente da Secretaria da Educação.

Sobre essas mudanças e a ruptura anunciada, cabe ressaltar que, o conjunto das informações colhidas durante a pesquisa permite inferir que no início da gestão Neubauer parecia existir um programa formativo delineado a partir dos resultados da avaliação. Em um primeiro momento, os esforços convergiram para disseminar subsídios que possibilitassem a compreensão dos princípios da avaliação, do seu desenho e dos dados estatísticos.

Havia uma intencionalidade na política de avaliação e formação. É possível questionar as intenções e pressupostos que balizavam essa política educacional, mas esta discussão foge aos limites deste trabalho. Não se pode negar que a articulação entre o programa de avaliação e as atividades de formação extrapolava o plano das intencionalidades, sendo que algumas ações, como os relatórios da Diretoria de Ensino (D.E) eram propostas com o intuito de favorecer essa articulação.

Nós tínhamos num primeiro momento um boletim de resultados que a gente chamava de resultados clássicos. Esses resultados eram por série, por componente, por período, manhã, tarde e noite. Em um segundo momento, você também dava os dados dessas outras instâncias para permitir que a escola se situasse em relação a elas, se estava abaixo, se estava acima; acompanhava uma orientação para dar algumas dicas até para interpretar esses resultados e para se posicionar também. Bom, depois do segundo momento, e com produção um pouco mais demorada, tinha um informe também de resultados por escola/DE que se chamava de Informe mesmo. Paralelo a isso, a escola montava um Relatório da Escola: pegava esses resultados, analisava, levantava hipóteses explicativas e que ações eles propunham para melhorar esse diagnóstico que foi apontado pelo SARESP. Esses relatórios iam para as diretorias de ensino, que faziam uma compatibilização do relatório regional que abarcasse as demandas também das escolas. Esses relatórios iam para as coordenadorias e para nós aqui na FDE. Nós contratávamos uma equipe de especialistas, normalmente da universidade, para analisá-los a partir de critérios que nós criamos. Fazíamos um encontro que a gente chamava de Devolutiva, discutíamos com eles, até porque assim o que a gente focava muito nessa questão: se você faz um diagnóstico para umas escolas não tem mais sentido você botar o plano de capacitação igual para todos. Lógico que a gente pedia para eles agregarem outras informações. A gente sempre deixou muito claro: o SARESP é um pedaço na avaliação de uma escola, não o todo. A escola também tem outras informações que têm que ser agregadas. (Depoimento de Técnico da FDE).

Observa-se, contudo, que em 2001, quando a avaliação assumiu um novo caráter, sendo seus resultados utilizados para a tomada de decisão sobre a vida escolar dos alunos, houve uma ruptura com o trabalho que estava se desenvolvendo até então. Este fato, que rompeu com o desenho da avaliação, aliado à mudança do secretário de educação, constitui um marco no processo que vinha sendo instaurado.

Deve ficar claro que a mudança de Secretário veio acompanhada por novos princípios, valores e entendimento das questões educacionais. A nova gestão buscou retomar a idéia inicial da avaliação, mas não apresentou um desenho para a avaliação. Pelo contrário, no segundo período da gestão Alckmin<sup>7</sup>, com Gabriel Chalita à frente da Secretaria da Educação, várias mudanças são introduzidas no sistema de avaliação: passa a ser censitário, incorpora a idéia de avaliação de habilidades e competências e novos procedimentos estatísticos para análise dos dados são introduzidos.

Quanto à política de formação, a ênfase recai sobre a proposição de inúmeras ações que visam à formação do professor para o trabalho com leitura e, com menos destaque, a escrita. Os programas de formação tornam-se mais centralizados e há uma proliferação de atividades que chegam até a prejudicar a dinâmica escolar, por mobilizarem vários professores ao mesmo tempo. Esta ruptura, tanto nos programas de formação quanto no de avaliação, pode ter contribuído para que a articulação anunciada entre esses programas não se concretizasse da forma como foi idealizada.

Observa-se que os dados apontam para a falta de discussão sobre os princípios da política de avaliação, atitude que, na concepção da pesquisadora, mostra-se como uma estratégia equivocada. As informações coletadas durante a pesquisa contribuíram para o entendimento de que há muitas dúvidas acerca do SARESP. Este fato concorre para ser um dos motivos pelos qual esta discussão não se efetiva da forma como proposta inicialmente, visto que pode gerar uma espécie de resistência ou, ainda, contribuir para a desconsideração de um fato: muitos profissionais da diretoria, responsáveis por trabalhar com os dados da avaliação, não os compreendem!

Nesse sentido, há que destacar que para algumas diretorias a realização dos relatórios a partir dos resultados do SARESP, no período de 1996 a 2000, parece ter sido um momento de estudo, prática incorporada em algumas delas, como a Gama e a Beta, mesmo que não haja

---

<sup>7</sup> Vice-governador de São Paulo, Geraldo Alckmin assumiu o governo interinamente em 2001, quando o então governador Mário Covas se afastou do governo por agravamento de seu estado de saúde. Com o falecimento do governador, Alckmin assumiu o governo do estado, concluindo o mandato para o qual Covas havia sido reeleito. Alckmin venceu as eleições de 2002, dando continuidade ao seu governo e tendo à frente da Secretaria da Educação o Prof. Gabriel Chalita.



cobrança por essas análises pelo nível central a partir de 2000. Assim, o SARESP teria potencializado uma reflexão sobre a prática avaliativa e a necessidade de diagnóstico em algumas instituições. Nesse momento, as diretorias sentiam-se mais próximas dos resultados, compreendiam melhor seu uso e, de algum modo, sentiam-se participantes das decisões sobre como eles poderiam ser utilizados.

Quando os relatórios deixaram de ser cobrados parece que houve um distanciamento das diretorias do processo avaliativo, no sentido pedagógico que este podia assumir. As próprias decisões da Secretaria, como a de enviar os resultados primeiramente para as escolas, deixando as diretorias apenas com o recebimento de resultados numéricos, ou a centralidade que os cursos de formação propostos pela CENP assumiram na formação contínua dos professores, parecem contribuir para que o trabalho em relação ao SARESP, nas diretorias, fique apenas na organização da aplicação dos instrumentos da avaliação e divulgação de alguns resultados. Nota-se que, atualmente, conforme alguns depoimentos de supervisores e ATP's, há uma certa dúvida, no órgão intermediário, sobre a credibilidade dos resultados, sendo que algumas afirmações ressaltam que o SARESP, atualmente, parece assumir uma dimensão muito mais política do que pedagógica. Ora, sabe-se que é impossível, em um programa, ignorar sua dimensão política. Mas, quando esta suplanta suas finalidades educacionais parece necessário repensá-lo.

Além disso, se está posta à lógica de avaliar sistemas e utilizar esses resultados para o redirecionamento e planejamento de ações, parece necessário que tal relação seja feita com competência, respeitando-se as necessidades educacionais do sistema. Enquanto a lógica gerencial e política ocupar o lado mais pesado da balança, pouco efetiva será a utilização dos resultados do SARESP.

De qualquer forma, a relação entre formação docente e avaliação pareceu existir inicialmente, quando as diretorias de ensino eram responsáveis pelo estabelecimento das demandas de formação que ocorriam no âmbito do *Programa de Educação Continuada* (PEC). Naquele momento, de acordo com os dados obtidos no trabalho de campo, os resultados do SARESP, aliados a outras informações, como as taxas de evasão e repetência da DE, os diagnósticos que estas faziam das escolas sob sua responsabilidade e a própria avaliação dos supervisores e ATP's, a partir das demandas das escolas, em conjunto, propiciavam um diagnóstico das necessidades dos professores.

A partir de 2001 observou-se uma proliferação de ações de formação contínua, principalmente em 2003 e 2004, sendo possível o questionamento sobre a relação que se investiga. A existência de tantos cursos, muitas vezes sobre um mesmo tema (como leitura,

por exemplo, temática trabalhada em programas da secretaria como os intitulados: Letra e Vida, Teia do Saber, Hora de Leitura, Tecendo Leituras, Crônicas na Sala de Aula) evidencia que não há um plano de trabalho sistemático e institucionalizado, formulado a partir da análise dos resultados da avaliação.

Também se observa que tais propostas, com exceção do Projeto Letra e Vida, não têm ido, em sua maioria, ao encontro das expectativas e necessidades dos professores.

Além disso, não há uma sistemática da Secretaria que garanta o uso dos resultados da avaliação na elaboração de ações de formação quando estas são oferecidas por agências capacitadoras. Não foram encontrados indícios que atestem que, ao contratar uma instituição para fazer um trabalho de formação, a Secretaria da Educação, por meio da CENP, faça uma solicitação pautada nos dados da avaliação. E, mesmo que haja esta preocupação, o simples fato da Secretaria demandar cursos, com base nas análises do SARESP, não significa que essa demanda seja respeitada pelas agências capacitadoras, fato que só seria investigado caso os cursos oferecidos fossem avaliados pela Secretaria. A avaliação das ações de formação contínua só é realizada no caso de grandes projetos, como foi o Programa de Educação Continuada (PEC)<sup>8</sup>.

Este fato permite questionar a relação custo-benefício que a oferta de tantos cursos, cuja efetividade não é avaliada, traz para a rede pública de ensino. Em 2004, por exemplo, alguns entrevistados mencionaram a existência de cento e dois cursos ocorrendo de forma concomitante. Esta prática parece revelar mais uma ênfase no cursismo desenfreado do que uma política de formação docente sólida e coerente.

Cabe questionar a que servem tantos cursos. Mais uma vez parece haver uma priorização da questão política, em detrimento aos aspectos educacionais. Corroborando tal conclusão, estão os depoimentos que demonstram, que tais atividades de formação nem sempre estão de acordo com as necessidades de formação dos professores e aqueles que ressaltam que a existência de tantas atividades ao mesmo tempo não contribui para que o professor reflita, efetivamente, sobre sua prática, mesmo porque não lhe é dado o tempo de formação.

---

<sup>8</sup> O Programa de Educação Continuada (PEC) buscava fornecer, através de parcerias com instituições superiores, formação universitária aos professores. Como o PEC ocorreu entre 1996 e 1998, houve uma certa dificuldade em encontrar os documentos oficiais do Programa, ficando as informações expostas restritas aos documentos *Projeto de Educação Continuada* e *Escola de Cara Nova*. Por se tratar de um projeto já modificado, serão incorporadas à análise informações obtidas em fontes secundárias, principalmente em artigos produzidos por profissionais que participaram da sua coordenação e em teses e dissertações que focaram esse tema. Os relatórios de avaliação do programa, produzidos pela Fundação Carlos Chagas e pelo Núcleo de Estudos de Política e Gestão da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul também constituem importante fonte para as considerações realizadas.

E o pessoal reclamou muito da qualidade do curso, porque este da Batista a gente tem professor aqui [...] E aí que aí que eu te falo que os professores da rede particular subestimam, não sei se eu posso usar essa palavra, ou não conhecem a realidade do professor da escola estadual, não vou colocar toda a escola pública, porque a municipal eu não conheço bem. Os professores foram na abertura um dia lá e vierem na segunda-feira correndo, para desistir, que não iam ter paciência para agüentar este curso [...] E não pode desistir e a gente queria saber porque [...] Qual a justificativa [...] E eles disseram o seguinte: fulano é um professor da rede municipal, trabalha na sala de leitura, fora de sala de aula e ainda vai dar o curso Teia do Saber, para nós, professores de Português [...] Aí eu falei assim: e agora? Elas estavam indignadas sabe? (Depoimento da ATP de Língua Portuguesa da DR Beta).

Como a literatura sobre formação docente enfatiza, as atividades de formação contínua devem propiciar uma ação dialógica entre ação-reflexão-ação. Ao que parece, a convocação para tantos cursos, ao mesmo tempo, não potencializa a ação reflexiva do professor sobre as questões trabalhadas nas ações formativas, já que a rápida sucessão de cursos dificulta que o profissional se aproprie de tantas informações. Sabe-se, atualmente, da necessidade de considerar os tempos de aprendizagem das crianças. Da mesma forma, a Secretaria deveria considerar os tempos de aprendizagem dos docentes. Isso sem contar com o fato de que a ênfase no cursismo tem gerado problemas nas escolas, já que muitas dessas ações de formação ocorrem durante o período de aula, quando os professores deixam de dar suas aulas para participar dos cursos. Em algumas diretorias foi mencionado que este fato atrapalha a dinâmica escolar e interrompe, de certa forma, o trabalho realizado com os alunos que deveriam ser, em última instância, a preocupação fundamental da Secretaria.

Conclui-se que, da maneira como vêm sendo utilizados, os resultados do SARESP têm servido mais à gestão do sistema, no sentido de controle, do que à formação propriamente dita. Este uso parece estar a serviço de uma política que privilegia o controle sobre os resultados e, desresponsabiliza os órgãos gestores sobre a sua qualidade. Como efeito, a “culpa” sobre os resultados obtidos no sistema de avaliação recai sobre a escola e os professores, que se vêem obrigados a buscar recursos e cursos que possibilitem o aprimoramento de seu trabalho. Também se observa uma tendência em responsabilizar as universidades por uma formação inicial inadequada do professor, em um jogo de empurra-empurra que pouco auxilia na superação das necessidades de formação dos professores. Enfatiza-se, dessa maneira, uma dimensão mais individualista da formação e não se potencializa o trabalho coletivo na escola, visto que não se oferecem condições indispensáveis para apoiar o trabalho realizado nas (e pelas) escolas.

Assim, a articulação entre os resultados do SARESP e as políticas de formação, da forma como vem sendo realizada, parece pouco efetiva. Em um primeiro momento, em que

sobre as diretorias de ensino recaía a responsabilidade sobre a demanda e acompanhamento dos cursos de formação, parece que a relação entre SARESP e formação docente era um pouco mais clara, mesmo porque guardava certa consonância com o trabalho das escolas e das diretorias, à medida que participavam mais diretamente do processo de análise de dados e proposição de ações. Nesse sentido, a utilização dos resultados do SARESP como subsídio para a definição de políticas de formação e ações formativas realizadas na escola, pareceu mais próxima da intenção de mediar as ações de formação pelo projeto político-pedagógico das escolas e das diretorias. Contudo, as ações iniciais constituíram apenas um ensaio, sendo que aliar a formação à realidade da escola e das diretorias continua sendo um desafio interessante, com potencial para gerar bons frutos, como se pode ver a partir das iniciativas das Diretorias Alpha, Beta e Gama.

A relação entre formação docente contínua e avaliação parece ainda pouco explorada pelos gestores do sistema e os resultados obtidos localmente podem ser mais relacionados às mudanças na concepção inicial da política, efetuada pelos implementadores, do que resultantes de uma intencionalidade política. Ao que parece, as poucas iniciativas nesse sentido (diretorias Beta, Gama, Delta e, com menos ênfase, a Ômicrom) devem ser atribuídas às concepções dos profissionais das Diretorias citadas, sobre seu papel, sobre o significado das avaliações e dos seus resultados, e não à decorrência da política em si.

Constata-se que, a partir dos resultados do SARESP, algumas diretorias formularam ações para incidir na relação entre as práticas escolares e as habilidades e conteúdos que compõem a matriz curricular da prova, dando à formação um sentido de treinamento, de um preparo para a execução de uma determinada tarefa, de acordo com diretrizes previamente colocadas.

Nota-se, ainda, que essa possibilidade de conformação que o SARESP tem sobre os conteúdos a serem trabalhados nas escolas é observada em um dos programas de formação, no caso, o Programa Letra e Vida, que contempla as diretrizes e conteúdos definidos pela Secretaria da Educação para a alfabetização. Contudo, essa relação acontece em poucos programas, já que na maioria deles, contratados por meio de licitações, não há uma sistemática que viabilize a relação entre resultados da avaliação e conteúdos trabalhados nas ações de formação.

Dentre as questões suscitadas pela pesquisa, uma das mais instigantes, que fica para ser investigada, refere-se às melhores formas de se explorar os resultados produzidos pela avaliação, quer no cotidiano da sala de aula, quer enquanto informação para a formulação e implementação de políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Portugal: Universidade de Minho, 1998.

BITAR, Hélia *et al.* **O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**: Implantação e Continuidade. Série Idéias, n. 30, São Paulo: FDE, 1998. p. 09-20.

FDE. **Articulando a avaliação, gestão e formação no SARESP**. São Paulo, 1998. (vídeo)

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores principiantes: Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto Alegre: Porto, 1999, p. 110-130.

LAVILLE, Cristian; DIONNE, Jean. **Em busca de informações: A construção do saber: Manual de Metodologia de Pesquisa em Ciências Humana**. Porto Alegre: Artmed; UFMG, 1999, p. 168-197.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Idéias. São Paulo: FDE, n. 8, 1998, p. 71-80.

MACHADO, Cristiane. **Avaliação e política – limites e potencialidades**. Tese de doutorado, São Paulo: USP, 2003, 213 p.

SÃO PAULO, Secretaria de Educação do Estado. **Documento de Implantação do SARESP**. São Paulo: [s.n.], [entre 1994 e 2004].

\_\_\_\_\_. **Comunicado SE/95**. [entre 1994 e 2004].

\_\_\_\_\_. **SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo**, n. 1, São Paulo: FDE, 1997, p. 3.

\_\_\_\_\_. **SARESP 98: Manual de orientação**. São Paulo: FDE, 1998.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. **Avaliação da Aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil no período 1980 a 1990**. Tese de Doutorado, São Paulo: USP, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem: teoria, legislação e prática no cotidiano de escolas de 1º. Grau**. *Idéias*. São Paulo: FDE, n. 8, 1998, p. 106-114.

# PROJETO INSTITUCIONAL E GESTÃO DE PESSOAS NA EDUCAÇÃO

Vanda Maria Domingues Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho, fundamentado na experiência docente, administrativa e técnica, tem como tema a execução de um Projeto Institucional. Pretende-se com este estudo, articular a Gestão Escolar e conseqüentemente a Gestão de Pessoas na educação, e das atividades escolares, de forma participativa, e, tendo como proposta de trabalho o compromisso assumido por todos os envolvidos nas atividades da Escola. Compõe-se de três etapas denominadas Momentos. O primeiro momento trata da definição da diferença dessas Gestões e dos seus objetivos; o segundo, da necessidade da execução diária e exaustiva desses objetivos, e o terceiro momento trata do planejamento e da avaliação das atividades, no dia-a-dia da Instituição.

## A GESTÃO LIDERANDO O PROCESSO INSTITUCIONAL E PESSOAL

Faz-se necessária uma reflexão que traga à tona o papel do gestor institucional, entendido como o ponto de apoio e liderança que orienta e possibilita o acontecer na escola, em vez de ser apenas um diretor.

O diretor é entendido por Veiga (1998) como aquele que somente dirige os trabalhos sem envolver e responsabilizar os profissionais pelos resultados, isto é, sem envolvê-los nas propostas e soluções. O Gestor, por outro lado, se diferencia da direção, pelo fato de o gestor, necessariamente, ser um bom articulador de pactos sociais, desafiando os atores para solução conjunta dos problemas que se apresentam.

A raiz e o significado do termo “gestão”, é uma interpretação considerada importante para o entendimento do que se pretende como atuação de uma liderança inteligente e democrática.

O termo gestão tem raiz, na etimologia em **ger**, e tem como significado fazer brotar, germinar, fazer nascer. A gestão deve ser um modo de administrar que traduza a comunicação, o diálogo, a democracia. Deve ser, ao mesmo tempo, transparente e impessoal, autônoma e participativa, com liderança e trabalho coletivo. Um processo de crescimento dos indivíduos, dos cidadãos e da democracia.

A gestão, neste enfoque precisa, obrigatoriamente, efetivar-se nos tempos atuais, buscando a diminuição de desigualdades e discriminações como construção de um espaço de

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC.

criação de igualdade de oportunidades. Conforme afirma Kliksberg (1999, p. 34): “Estamos diante de um novo quadro em matéria de gestão na educação, como oportunidade em termos de gestão. [...] gestão educativa é, obviamente, descentralizada”.

Esclarece o autor que essa gestão somente acontecerá se as instituições educacionais desenvolverem habilidades de negociar e organizar momentos de discussão e fazer pactos sociais, entre outros pontos fundamentais de crescimento pessoal e profissional. É necessária, assim, a gestão se efetivar, para que a Instituição consiga atender às necessidades cada vez mais crescentes de construção de espaços de oportunidades entre cidadãos.

É preciso, portanto, que os envolvidos nas atividades funcionem em sintonia, como se fossem uma orquestra, afinados, movidos também pela construção do seu projeto de vida. Nesse caso, o maestro será o Gestor da Instituição. Portanto, como líder deverá propor e/ou acolher atividades viáveis, porém provocadoras e instigantes, e ao mesmo tempo, transmitir confiança possibilitando o sucesso das ações propostas no Projeto Escolar.

Silva (2001, p.150) nos ajuda a refletir ainda um pouco mais: “[...] a sociedade carece de líderes autênticos, politizados, capazes de priorizarem e cultivarem valores. São esses valores, frutos da educação democrática, que realimentam o processo da cidadania e enriquecem a vida social”.

Sabe-se, no entanto, que hoje, com as brutais transformações advindas de um inigualável progresso científico e tecnológico, as exigências de gestão se intensificam num cenário de maior amplitude, onde o novo cidadão precisa juntar inteligência, conhecimento e capacidade emocional e social para enfrentar e poder atuar rumo às mudanças requeridas e às exigências de uma gestão pessoal responsável.

A qualificação humana vai além da aquisição de conhecimentos intelectuais para outros atributos como: liderança, versatilidade, flexibilidade, rapidez de decisões, saber trabalhar em equipe, ter equilíbrio emocional e físico, ser comunicativo, solidário, dentre outros. Tais atributos, numa sociedade que tem a competitividade como palavra de ordem, abrem espaço para reflexão e discussão fazendo com que as dificuldades das gestões se acumulem no dia-a-dia da.

Cabe, portanto, ao Gestor Institucional estimular seus recursos humanos e desafiá-los para assumirem suas funções, crescendo como autênticos líderes profissionais e, ao mesmo tempo auxiliando-os no crescimento da sua gestão pessoal, como um todo, e evitando o desperdício de tempo fazendo o que é certo, na hora certa.

## EXECUÇÃO DAS ATIVIDADES DE GESTÃO

“Ninguém agüenta lutar por algo novo por muito tempo se não começa a experimentar um pouco desse novo desde já, nas suas relações”.

(Vasconcellos, 1997, p.28).

O entendimento da urgência de mudanças deve se tornar prioritário para os que atuam em Instituições de Ensino. Deve ser meta, acreditar no seu projeto de trabalho como possibilidade de avanço, esperança e perspectiva de mudança real e não apenas como inovação. Buscar com rigor o criar e o recriar; o transformar; o fazer e o refazer, analisando as continuidades ou mesmo as descontinuidades, pois somente assim encontrará o caminho para as mudanças.

A qualificação humana vai além da aquisição de conhecimentos intelectuais para outros atributos como: liderança, versatilidade, flexibilidade, rapidez de decisões, saber trabalhar em equipe, ter equilíbrio emocional e físico, ser comunicativo, solidário, dentre outros. Tais atributos, numa sociedade que tem a competitividade como palavra de ordem, abrem espaço para reflexão e discussão nos meios educacionais fazendo com que as dificuldades das gestões se acumulem no dia-a-dia.

Silva (2001, p.150) nos ajuda a refletir ainda um pouco mais: “[...] a sociedade carece de líderes autênticos, politizados, capazes de priorizarem e cultivarem valores. São esses valores, frutos da educação democrática, que realimentam o processo da cidadania e enriquecem a vida social”.

Sabe-se que, um passo importante em direção à uma vida mais organizada requer: identificar onde você está desperdiçando seu tempo; organizar a sua desorganização; estabelecer prioridades, definindo o que é mais importante para você.

Descobri, através desta pesquisa, que há 2 (dois) “pequenos segredos” que separam as pessoas organizadas das não organizadas.

O primeiro deles é a manutenção: pessoas dedicam um tempo para entenderem a organização que conseguiram alcançar. Seja na atualização da sua agenda; os e-mails; a mesa e os armários, ou a própria casa. As desorganizadas não se decidem a dedicar um tempo para a manutenção de uma organização, ou por negligência, preguiça, ou por não colocarem crédito numa organização, ou por estarem certos da que estão perdendo tempo ao organizarem ou re-organizarem suas coisas.

O segundo segredo é a sistematização. Pessoas que criam pequenas rotinas para tudo o que fazem, têm muito mais facilidades para manterem a organização da e na sua vida.

Para Fran Christy (2008): “[...] esta característica é inerente à personalidade nata da



pessoa, e que o fato de sistematizar e organizar a vida pessoal, não influencia na personalidade de ninguém”.

Estes dois segredos são importantes porque ajudam a manter a auto-organização e o planejamento por muito tempo. É uma questão de postura pessoal e disciplina, possível de estabelecer e se tornar uma pessoas organizada. Já a sistematização é uma técnica que cada um pode criar, dependendo das suas necessidades.

## **FERRAMENTAS PARA GESTÃO PESSOAL**

As pessoas, muitas vezes esperam fórmulas para gerenciar suas vidas Porém, não são as receitas, mas os processos vivenciados e as mudanças que orientam nossas ações. Para José Manuel Moran (2000, p. 167-174), algumas pistas podem nos orientar se estamos gerenciando bem nossos processos de comunicação, nos níveis: pessoal, grupal (no nosso trabalho e no dia-a-dia) e social.

## **ESTAR EM PAZ**

Evoluímos mais, se normalmente conseguimos sentir-nos em paz. A paz é resultante de uma síntese equilibrada de vida, de estar bem consigo mesmo e com os outros, de encarar de forma aberta a vida.

Segundo Moran (2000): “Se estamos numa postura fundamental de expansão, de abertura, de crescimento, sentiremos mais alegria que tristeza, mais paz que inquietação”.

## **MAIOR INTEGRAÇÃO**

Estamos gerenciando melhor nossa comunicação se conseguimos caminhar na direção de uma maior integração em todas as dimensões: nas sensações, emoções, idéias, intuições, nas relações pessoal, grupal e social.

Para Moran (2000):

O ponto de partida para sair de onde estamos, para melhorar nossa vida é aceitar-nos, aceitar o que fizemos até agora, aceitar o nosso passado, a nossa trajetória, os caminhos percorridos, com todas as suas implicações, aceitar o que nos ajudou e o que nos complicou, o que consideramos acertos e erros, aceitando-nos como pessoas no seu conjunto.

Para que este processo de interiorização evolua satisfatoriamente vale a pena estar com as antenas ligadas, nossos canais sensoriais, intuitivos, e de organização do conhecimento abertos. É preciso estar atentos a captar informações soltas, dispersas nesse múltiplo contato

com tantas realidades distintas com que vamos entrando em contato.

### **MAIOR FLEXIBILIDADE**

Um critério a ser agora analisado, como avaliador da nossa evolução pessoal é a capacidade de perceber e aceitar pontos de vista diferentes; de colocar-nos no lugar dos outros; de rever posições assumidas; de aceitar erros; de experimentar novas propostas; de adaptar-nos a cada nova circunstância; a cada pessoa; a cada grupo.

Se tivermos uma visão aberta, integradora da realidade, se relacionamos mais cada informação com o conjunto, tudo começará a fazer sentido. Vale a pena comunicar-nos com um novo olhar, com uma nova prática, mais compreensiva, no sentido de compreender, empática e intelectualmente o outro, o mundo e nós mesmos. Compreender no sentido de abranger, de integrar, de cercar, de delimitar, de forma ampla.

Moran (2000) nos diz que uma nova educação será feita por pessoas e instituições que também estejam mudando, que adotem paradigmas e atitudes inovadoras e integradoras.

### **VIVENCIAR PROCESSOS ABERTOS DE COMUNICAÇÃO**

É importante mantermos uma atitude positiva de acolhimento, de compreensão para com as pessoas que querem interagir conosco. Mostrar empatia verdadeira, uma atitude de confiança, de abertura, de aceitação.

Carl Rogers (p.39) in Moran (2000, p. 169), alerta: “Se as pessoas são aceitas e consideradas, tendem a desenvolver uma atitude de mais consideração em relação a si mesmas.”

Mostrar o que somos, o que sentimos, o que percebemos, até onde nos é possível em cada momento, com coerência e tranquilidade trará respostas de cooperação e aceitação.

Num processo aberto de gerenciamento (gestão) é indispensável propiciar estes momentos de comunicação, vendo, positivamente, as propostas de comunicação dos nossos companheiros de grupo. Manter processos que permitam ver mais o positivo do que o negativo, as possibilidades mais que as limitações, incentivando mais do que criticando, interagindo mais do que se fechando.

### **SER PRODUTIVO SOCIALMENTE**

Na nossa posição de educadores, evoluímos mais quando desenvolvemos uma atuação produtiva para a sociedade, claro, dentro das nossas possibilidades. Quando esta sociedade reconhece o nosso esforço e valor. Quando somos disputados em várias instituições. Quando

somos recompensados financeiramente e ganhamos maior status profissional e social.

Quanto mais integrarmos estas dimensões, mais fácil será viver, evoluir, mudar, reequilibrar-nos, avançar.

## **FERRAMENTAS AUXILIARES NA GESTÃO PESSOAL**

Numa sociedade com tantas mudanças, como as que vivenciamos atualmente, ou seja: deslocamentos físicos de trabalho e de moradia, tensões as mais diversas e complicadas, muitas pessoas perdem o seu referencial de apoio, suas raízes, o que termina agravando a sua relação consigo e com os outros.

Tão importante quanto a saúde física é a emocional e a mental. O processo de encontro de pessoas maduras, de comunicação autêntica, amorosa, afetiva e intelectual realiza a experiência mais poderosa de construção da paz, gerando uma energia atrativa e irradiadora, que aproxima e modifica outras pessoas e grupos.

Cada um precisa de tempos diferentes para decidir, para perceber claramente. É um processo que não se deve apressar ou forçar de fora, mesmo que pareça evidente a solução. Como gestores institucionais, podemos informar, apresentar novos parâmetros, dar apoio, mas não induzir a uma decisão. Cada um sabe o seu momento, e caso não saiba, continuaremos a apoiar, até onde nos for possível e ele precisar.

Vamos assim, aprender a expandir os nossos círculos de interação, a ampliar nossas redes de comunicação, torná-las mais participativas, de maior qualidade.

John Mackenzie (2008) nos faz a seguinte pergunta: “O quão longe você está disposto a ir com você mesmo?”.

## **PROPOSTAS DE AÇÕES**

Christy Fran (2008), escritor e consultor de estratégia e desenvolvimento humano, indica algumas técnicas que podem ajudar a melhorar a organização e o sucesso do nosso trabalho diário ou em pessoa:

- Identifique onde você está desperdiçando seu tempo. Pegue a percepção do que é importante e o que não é, ou se você for fazer as coisas de forma automática, uma vez que requerem sua atenção;
- Faça uma lista de prioridades. Prioridade não é o que devemos fazer, porque é urgente, mas o que é importante para você;
- Organizar semanalmente, em vez de diariamente. Trata-se de uma ferramenta muito útil, porque nós vemos a semana como um todo e flexibilidade para organizar as suas

tarefas e responder a situações de emergência que não possam ser evitados;

- Use um caderninho de bolso rápido notas, se você tem de executar várias atividades durante o dia ou uma semana. Quantas vezes já teve uma idéia brilhante, mas não se registrar, simplesmente está perdendo sua mente? Foi explicado pelo fato de que nós precisamos neurologistas libertar o nosso espaço mental. No momento em que registou uma ideia nova ou um grande empenho para livrar-se de responsabilidade por mantê-las na cabeça. Estamos, obviamente, pensar, neste momento de nossas atividades com maior segurança e clareza;
- Esteja aberto ao diálogo e à ajuda de outras pessoas. Tal como a experiência de auto-ajuda, pesquisa e / ou aceitar ajuda de outras causas, como é óbvio, os benefícios para o nosso progresso social, ou sucesso pessoal.

John Mackenzie (2008) nosso estudo conclui dizendo:

Uma lição que muitos vencedores, pessoas de sucesso na história, nos ensinam é que um dos segredos do sucesso é nunca desistir. A verdade é que não há uma técnica que não funcione. O fato é que você deixou de tentar. Se você já passou por essa situação e agora acusa a técnica x ou y de não funcionar, a pergunta é: Por que é que você desistiu de você mesmo?

Sabemos de pessoas que enfrentaram os mais terríveis obstáculos, físicos, mentais, financeiros, profissionais, emocionais, deram a volta por cima, acreditaram em si mesmos.

Por outro lado, as pessoas que sempre "sabem tudo" o que há nos livros de auto-ajuda, não ultrapassam (não vencem) a falta de motivação, as dívidas, as exigências profissionais, um cônjuge incompreensivo.

## **PENSAMENTOS EM BUSCA DE CONCLUSÕES**

- Não somos uma ilha. Vivemos constantemente nos relacionando com o ambiente à nossa volta;
- Obstáculos existirão independentemente da sua vontade, ou de quão bem você planejou;
- Sem planejamento você perde o foco. As chances de se realizar algo sem planejamento são muito menores;
- Casos de sucesso nos mostram que planejar dá certo, sim;
- Realizadores de metas mantêm uma visão objetiva da vida. Resultados são alcançados por quem os busca;
- Os que alcançam sucesso, os realizadores, articulam recursos e meios. Não esperam

condições mais favoráveis ao alcance das suas aspirações, mas partem em busca e na direção dos seus projetos de vida, profissionais e sociais, fazendo aparecer os recursos e os meios;

- Precisamos entender que a Vida é como o Mar: cheia de surpresas, mudanças e urgências inesperadas. Planejemos a nossa vida para tentar superá-las, alcançando o sucesso e a satisfação pessoal;
- Levemos como lição que, para conquistar metas é preciso planejar e que é perfeitamente possível planejar num ambiente imprevisível e em constante mudança, como a nossa vida diária.

## REFERÊNCIAS

CHRITY, Fran. O desafio da organização: os dois pequenos segredos da organização pessoal. Blog Archive. Disponível em: <<http://www.sonhosestrategicos.com/blog/?p.23-24.>>. Acesso em: 2008.

CHRITY, Fran. Ferramentas para gestão pessoal. Blog Archive. Disponível em: <<http://www.sonhosestrategicos.com/blog/?>>. Acesso em: 2008, p. 40.

KLIKBERG, Bernardo. **A Gestão da Política Educacional: tendências & perspectivas**. São Paulo: CENPEC, 1999, p.34. (Série Seminários – CONSED)

MACKENZIE, John. O quão longe está disposto a ir com você mesmo? motivação eficaz. Blog Archive. Equipe Sonhos Estratégicos. Disponível em: <<http://www.sonhosestrategicos.com/blog/?p.24>>. Acesso em: 2008.

MORAN, José Manuel. **Gestão da Comunicação Pessoal**. Mudanças na comunicação pessoal. 2 ed. Paulinas. São Paulo: 2000. cap. 11, p.167-186.

SILVA, Maria Aparecida Lemos. Teoria e Prática Pedagógica: ensino-pesquisa na prática de sala de aula. **Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**, Florianópolis, 2001. p. 150.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre o processo de transformação da prática. **Revista Dois Pontos: teoria & prática em educação**. Belo Horizonte, Vol. 3, n. 26, p.28, mai./jun., 1997.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As Instâncias Colegiadas da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Org.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 113-126.

# EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE HENRI WALLON<sup>1</sup>

Cristina Helena Bento Farias<sup>2</sup>

Viviane Martins Vital Ferraz<sup>3</sup>

**Palavras-chave:** Educação. Currículo. Sistema de ciclos. Teoria *Walloniana*.

## INTRODUÇÃO

A abordagem epistemológica psicogenética, sócio-interacionista e construtivista de Henri Wallon atrelada ao conhecimento socialmente construído e a condição maturacional humana possibilita uma releitura das teorias do desenvolvimento humano e da organização escolar e curricular em prol de uma educação reflexiva sobre a prática pedagógica constituindo a investigação científica no ambiente escolar e social. Os pressupostos teóricos de Wallon à luz da discussão conceitual acerca da construção do conhecimento, da relação pedagógica e interpessoal, da (re)construção curricular e do processo ensino-aprendizagem, é mediada pelo estudo da pessoa completa.

A psicogênese da pessoa completa na teoria *Walloniana* exige um comprometimento da educação escolar com o desenvolvimento humano de forma individualizada, contextualizada e coletiva, a partir dos domínios dos campos funcionais que o constituem como o *movimento*, que ao nascer é descoordenado e impulsivo e com a interação com o outro e o meio evolui e torna-se intencionado e expressivo, sendo imprescindível para a estruturação do pensamento antes a aquisição da linguagem; a *afetividade* apresentando três funções básicas, a *comunicação*, a *construção da identidade* e a *origem da atividade cognitiva*, compreendendo as *emoções* (origem fisiológica, oriunda do sistema nervoso central) e os *sentimentos* (origem psicológica e social, oriundo do convívio com o outro e a cultura); a *inteligência* que está relacionada há duas importantes atividades cognitivas

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado ao XX Simpósio Catarinense de Administração da Educação e VIII Seminário Estadual de Política e Administração da Educação.

<sup>2</sup> Autora, Pedagoga, especialista em Gestão Educacional pela UFSM/CE, Mestranda em Educação pela UFSM/CE, sob a orientação da prof<sup>ª</sup>.dr<sup>ª</sup>. Lúcia Salete Celich Dani. Coordenadora pedagógica do colégio Antonio Alves Ramos Avenida Ângelo Bolson, n. 284, apto. 401, Medianeira, Santa Maria, RS. UFSM. E-mail: (bento-farias@bol.com.br).

<sup>3</sup> Autora, Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e Orientação Educacional pela UFRRJ e em Docência do Ensino Superior pela FSJ - RJ. Mestranda em Educação pela UFSM/CE, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lúcia Salete Celich Dani. Professora da rede municipal e estadual do RJ. Rua Joana D'arc, n.115, apto.301, N. Sr<sup>ª</sup>. de Lourdes, Santa Maria, RS. UFSM. E-mail: (vivi-mvf@hotmail.com).

humanas: o *raciocínio simbólico* e a *linguagem* potencializando sua capacidade de abstração; e a *pessoa* como campo funcional integrador responsável pelo desenvolvimento da consciência e da identidade do eu, a construção do eu depende essencialmente do outro. Este estudo integral do ser em suas múltiplas possibilidades de interação entre o individual e o coletivo, o local e o global, o específico e o pluralismo desencadeiam a necessidade do aporte político e ético em prol da construção da cidadania.

Nenhum ser humano é uma ilha. O ser do sujeito se constitui a partir das suas inter-relações com o outro e com o mundo. Nossa matéria-prima é formada pelo movimento, pelas pulsões e pelo afeto. Somos fruto de gerações anteriores, nascidos num mundo embargados por saberes compartilhados por milhões de anos e dependemos do outro para garantir a sobrevivência e o desenvolvimento. Dani<sup>4</sup>, ao estudar o processo de socialização em Wallon, afirma que o homem é organicamente social. Wallon (1975, p.174) alerta aos docentes que, “O grupo é indispensável à criança não só para a sua aprendizagem social, mas também para o desenvolvimento da personalidade e para a consciência que pode tomar dela”.

Henri Wallon reconstruiu o seu modelo de análise do desenvolvimento humano, estudando-o a partir do desenvolvimento psíquico da criança que é descontínuo, marcado por contradições e conflitos, fato essencial para a sua formação. O desenvolvimento humano ocorre por uma sucessão de estágios num processo assistemático em que a criança oscila entre o movimento, a afetividade e a inteligência. Esse processo evolutivo é constante e irreversível, mas é possível a regressão por fator subjetivo, psíquico ou social.

Os estágios do desenvolvimento humano na perspectiva sócio-interacionista de Wallon são: *Estágio impulsivo-emocional* - de 0 até 3º mês de vida aproximadamente (impulsivo) e até 1 ano (emocional). A emoção orgânica é o principal instrumento de interação e de comunicação com o meio responsável pela sobrevivência do bebê. *Estágio sensório-motor e projetivo* – Do primeiro ano de vida até aproximadamente o 3º ano onde a inteligência é dividida entre inteligência prática, obtida pela interação de objetos com o próprio corpo, e a inteligência discursiva, adquirida pela imitação e aquisição da apropriação da linguagem e da função simbólica. O termo projetivo refere-se à ação do pensamento em gestos para exteriorizar a comunicação. O ato mental “projeta-se” em atos motores; *Estágio do personalismo* – Do 3º ano até 6º ano de idade. É um período crucial para a formação da personalidade do indivíduo e da autoconsciência. Uma consequência do caráter auto-

---

<sup>4</sup> Trecho fundamentado no artigo científico, *O processo de Socialização em Wallon*, escrito pela Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lúcia Salete Celich Dani da UFSM.

afirmativo deste estágio é a crise negativista: a criança opõe-se sistematicamente ao adulto. O pensamento sincrético é caracterizado por seu caráter fabuloso, imaginativo, confuso e contraditório, demonstrando a indiferenciação de sujeito, objeto e meio apresentando uma linguagem poética. *Estágio categorial* – Do 6º ano ao 12º ano de vida. A criança desenvolve capacidades de memória, atenção voluntárias, com previsão de etapas e conseqüências. Desenvolve-se o pensamento categorial: redução do sincretismo surgindo as diferenciações (diferenciação *Eu-Outro* no plano do conhecimento) favorecendo a objetivação do real. Fato possível pela maturação do sistema nervoso neural através de sua relação e dependência com o meio e os conflitos e *Estágio da puberdade* – Aproximadamente, a partir do 12º ano de vida, a criança começa a passar pelas transformações físicas e psicológicas da adolescência. É um estágio afetivo, onde o indivíduo vivência uma série de conflitos internos e externos devido à crise da puberdade. Com base nestes estágios, Wallon (1979) defende que a educação integral deveria respeitar essas fases individuais do desenvolvimento humano, uma vez que, o desenvolvimento humano está atrelado a uma teia complexa de interações individuais, coletivas e histórico-sociais num *espaçotempo*<sup>5</sup> que direcionam as suas formas de atuar sobre o mundo de forma autônoma e solidária. Com base nesta percepção do desenvolvimento humano para a cidadania responsável que Henri Wallon sugere a organização do currículo escolar a partir do meio individual e social estruturando a aprendizagem escolar por sistema de ciclos:

Uma educação que queira respeitar a totalidade da personalidade e a integridade dos processos realizados deverá utilizar, pelo contrário, cada época da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes o seu pleno desenvolvimento, de tal forma que entre elas não existam atrofiadas ou extraviadas, mas também de modo que à sucessão das idades corresponda uma integração progressiva das actividades mais primitivas nas mais evoluídas. Assim, não poderá dispensar-se de ser orientada para o desenvolvimento intelectual e da decisão autônoma. (p.14).

O conceito de educação por ciclos, segundo Lima (2000, p.12) foi proposto no plano Langevin-Wallon, em 1944, quando Wallon foi nomeado pelo Ministério da Educação como Secretário da Educação Nacional iniciando os debates da reforma da educação francesa pós-guerra tendo Paul Langevin como presidente da comissão. Mas, com o falecimento de Langevin, em 1946, Wallon assumiu como presidente da comissão de reforma educacional e difundiu este audacioso Plano educacional. O documento é equivalente a nossa Lei de Diretrizes e Bases. Nele, por exemplo, está constituído que nenhum aluno deve ser reprovado

<sup>5</sup> *Espaçotempo* termo presente na obra, *Espaçotempos da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional*, de Marisol Barenco, Profª Drª da PUC-RJ. Significa ato humano indissociável do tempo e do espaço.



numa avaliação escolar e adota o sistema de ciclo, substituindo a seriação, como uma forma de superar as desigualdades produzidas pelo sistema educacional tradicional. O objetivo era oportunizar a consolidação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática desenvolvendo o *eu-outro*, o *eu-não outro*, o *eu-social* e o *eu-psíquico*. O objetivo era construir uma educação para todos (cidadania) e uma educação para cada um (individualidade) visando à consolidação da educação integral humanizadora. Suas idéias influenciaram profundamente a adoção do sistema de ciclo nas escolas públicas do município do Rio de Janeiro. O termo ciclo presente na Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB 9394/96) oportuniza a flexibilização da organização curricular do ensino conforme o artigo 23 da referida LDB: “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre em interesse do processo de aprendizagem.” (CARNEIRO, 2000, p.83). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são organizados em ciclos:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. (volume 1, p.59). Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em Ciclos de dois em dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Da forma como estão aqui organizados, os Ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino Fundamental. Assim, o primeiro Ciclo se refere às primeiras e segundas séries; o segundo Ciclo, à terceira e quarta séries. (1997, volume 1, p. 62).

Segundo Wallon (1979, p. 15) a educação por ciclo de formação pode ser justificada pelo próprio desenvolvimento maturacional genético e social do homem, respeitando cada etapa. "Até recentemente, o erro da educação, nas nossas sociedades modernas, consistia no excessivo desconhecimento das primeiras etapas e na imposição prematura à criança das formas de pensar e de agir que aparecem mais tarde - as do adulto". Além disso, afirma que a educação é que deve acompanhar o desenvolvimento humano e não aos interesses de uma sociedade capitalista e excludente que visa atender aos interesses particulares ou transitórios da economia, da política, nacional ou internacional, das ideologias, nacionalidades ou culturas.

Wallon nos apresenta uma educação ciclada que pretende, através da constante observação, dar continuidade a este processo iniciado na Educação Infantil, rompendo com a seriação que impõe aos alunos uma concepção de mundo discriminadora e excludente desde o início de sua escolaridade. Não é uma questão de dar um tempo maior para o fracasso ou o sucesso, é uma nova visão do que significa a Educação, ele coloca em prática suas crenças de que o desenvolvimento da criança obedece a etapas que lhes são próprias, individualizadas, havendo uma

melhor compreensão dos objetos quando estes se apresentam de forma "inteira" e não como o adulto procede: fragmentando, simplificando. (DINIZ, 2003)<sup>6</sup>

Lima (2002, p. 9) amplia este olhar explicando que "Seria um equívoco considerar o ciclo como uma proposta voltada àqueles que não aprendem ou que fracassam. Não se trata de inventar algo para acabar com a repetência". Destaca-se a importância de compreender o sistema de ciclo para que o conceito de aprovação automática não seja utilizado de forma inadequado.

A avaliação ocorre durante todo período do ciclo como uma avaliação formativa e não no término o ano. O ensino fundamental no município do Rio de Janeiro passou a ser organizado com a duração de nove anos de escolaridade sendo que o primeiro ciclo será de três anos, e os demais de dois anos até a conclusão do ensino fundamental. Mas cada município poderá organizar esta estrutura da forma que achar mais adequada. Lima (2002, p. 8) explica o sentido de ciclos de formação na rede pública de ensino "uma proposta de reestruturação da escola, que envolve, de maneira fundamental, a gestão: o gerenciamento do tempo, do currículo, da utilização do espaço, dos instrumentos culturais, da coletividade que se reúne em torno do espaço escolar e, finalmente, da socialização do conhecimento." O objetivo é consolidar o processo ensino aprendizagem de forma real e conseqüentemente, eliminar a reprovação.

Outra contribuição de Wallon refere-se à avaliação. Segundo suas concepções a reprovação é sinônimo de expulsar, negar. É a própria negação do ensino e do outro. Ao reprovar estamos condenando a pessoa à exclusão social. Compete ao docente compreender que cada criança tem um ritmo próprio de aprendizagem. Este círculo vicioso de reprovação deixa cicatrizes fortes na história e no desenvolvimento do sujeito e da nação, uma vez que, não há um comprometimento com o ensino qualitativo e sim excludente e seletivo. A avaliação deve ser formativa enraizando o saber formando o sujeito autônomo.

Wallon defende o pensamento que a cronologia e calendário definido pela escola como um tempo adequado para a aquisição do conhecimento não é o mesmo tempo biológico, cultural e social do indivíduo. Por isso, uma educação oferecida no sistema de seriação limita a aprendizagem. Ou seja, o aluno terá apenas um ano para alcançar todas as exigências estabelecidas, não sendo oportunizado um período adequado de aprendizagem de acordo com o seu processo de maturação.

O currículo, o conteúdo programático e a avaliação devem ser construídos para

---

<sup>6</sup> Monografia de Elisa Nacif Diniz, apresentada ao curso de pedagogia UFF, Sistema de ciclos sob o olhar da professora. Disponível em: [http://www.geocities.com/Elisa\\_diniz/corpo.htm](http://www.geocities.com/Elisa_diniz/corpo.htm). Acesso em: 26.09.08.

atender as necessidades de transformação da percepção do mundo do educando conectando conforme a visão de mundo da comunidade escolar e seus problemas mais significativos, as fases de desenvolvimento da criança, as relações coletivas na construção do conhecimento e a perspectiva de uma escola prazerosa, ousada, transformadora, organizada para o sucesso dos estudantes e não para o seu fracasso. Wallon afirma (1979, p. 230) "Objetivo é suscitar verdadeiramente a actividade intelectual da criança, é preciso que se lhes ofereça na sua integridade e não dividido segundo as diversas disciplinas cuja soma constitui o ensino nos seus diferentes níveis." Os Parâmetros curriculares (1997) propõem esta visão complexa e interdisciplinar:

[...] a estruturação por Ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. Sabe-se que, fora da escola, os alunos não têm as mesmas oportunidades de acesso a certos objetos de conhecimento que fazem parte do repertório escolar. Sabe-se também que isso influencia o modo e o processo como atribuirão significados aos objetos de conhecimento na situação escolar: alguns alunos poderão estar mais avançados na reconstrução de significados do que outros. (volume 1, p.59)

Algumas críticas ao sistema de ciclo de formação são apontadas e direcionadas ao conceito de *Progressão* e a *aprovação automática* por entenderem que estes termos podem produzir a não-aprendizagem. Por isso, Wallon enfatiza a urgência de formação docente contínua para compreender a proposta do sistema de ciclo. Há três tipos de progressão: progressão simples, onde automaticamente a criança passa para o próximo ano letivo do ciclo sem apresentar dificuldades de aprendizagem; a progressão com plano didático de apoio, onde a criança precisa no ano seguinte junto com a professora desenvolver um plano curricular diferenciado para amenizar as dificuldades que surgiram no ano anterior e a progressão com avaliação especializada, desenvolvendo atividades com atendimento especializado dentro e fora da escola de forma que as dificuldades de aprendizagem sejam superadas sendo necessário uma estabelecer uma parceira de cooperação entre o aluno, a escola e a família.

Wallon diz que o currículo é um caminho que interliga as várias formas de linguagens, o tempo maturacional do sujeito e a análise da realidade local e global e que não se consolida por intermédio de práticas pedagógicas repetitivas, evasivas que terão como suporte um sistema avaliativo excludente, seletivo e elitista. O segredo, segundo Wallon (1975, p. 222) é o espírito da responsabilidade docente: "A responsabilidade é tomar a seu cargo o êxito de uma ação que é usada em colaboração com os outros ou em proveito de uma coletividade".

Segundo Aranha (1996), a educação no Brasil insiste em reproduzir as práticas pedagógicas jesuíticas, pautadas, na memorização e na repetição. Doutrinamos o saber. Houve avanços, mas as salas de aulas continuam apresentando graves dados estatísticos acerca do fracasso escolar. Recentemente a mídia<sup>7</sup> divulgou os dados de uma pesquisa do IBGE, onde 25.7% dos alunos matriculados no ensino público apresentam atraso escolar, isto é, idades avançadas em relação à série que estão cursando e, ainda apresentam o fracasso escolar do tipo *exitoso*, de Fernández (2001) que significa aquele que não aprende, só copia.

A partir da concepção *Walloniana* a reflexão sobre a gestão curricular e prática docente no cotidiano escolar promove-se uma reflexão-ação no que concerne as seguintes problemáticas: *O que desenvolver?* – A escolha do currículo: uma escola voltada para a vida implica em um currículo vivo, que desperte o prazer e o significado de aprender, tomando-se como referência o exercício da cidadania estabelecendo vínculos afetivos entre o sujeito, os objetos e a comunidade e o global. *O que conhecer?* – O aluno e a comunidade como referência para o ponto de partida do fazer pedagógico: é preciso planejar o ensino a partir do conhecimento prévio e do anseio e problemas da comunidade ampliando a possibilidade de desenvolver uma aprendizagem investigativa, significativa e saudável. *Como desenvolver o currículo e as atividades?* – A organização dos conteúdos programáticos: é imprescindível respeitar a lógica da organização do conhecimento criando significado, identidade e sentimento de pertença. Assim como, conhecer as fases do desenvolvimento em que se encontra o educando estruturando objetivos e conteúdos relevantes para a criticidade, criatividade, solidariedade, ética e estética. *Como promover a aprendizagem?* – A escolha dos procedimentos, da metodologia e atividades de ensino: não adianta criar objetivos relevantes se a atividade é desmotivadora ou inadequada. A atividade deve ser clara e estimulante. Atualmente, é notório o desajuste das atividades em sala de aula. As atividades em grupo estimulam as relações de cooperação e respeito mútuo, onde os conflitos e a resolução do mesmo são entendidos como uma mola propulsora para o desenvolvimento. Atividades de repetitiva, de memorização ou cópia devem ser substituídas por atividades colaborativas, reflexivas e dialógicas, promotoras de uma cultura voltada para a formação do eu, da consciência planetária e da cultura da paz. *De que forma a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser compreendida?* - Uma escolha contra o fracasso escolar: a avaliação formativa como base para a ação pedagógica. Os resultados sempre devem ser utilizados em prol da formação integral do aluno, no sentido de rever e alterar as condições de ensino

---

<sup>7</sup> Disponível em: < <http://g1.golbo.com/jornalhoje/0,,MRP792354-16022,00html>.> Acesso em: 10.10.08.

visando o aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento pelo educando. O compromisso da escola é com o ato de ensinar e de aprender. Quando reprovamos sem refletir sobre a prática pedagógica e escolar é porque não ensinamos ou não nos comprometemos com a busca de resultados ou soluções que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação não pode ser direcionada apenas ao aluno, mas todas as etapas da relação pedagógica e organização escolar: o ambiente, as atividades, o tempo, a metodologia, o professor, o aluno, a comunidade escolar.

A teoria *Walloniana* (re)conhece o ser humano como sujeitos inacabados enraizados pelo desejo e o ato de desvendar. É neste caminho, do movimento cíclico, contínuo, da busca por novos saberes que se fundamenta a formação docente. É com este olhar que este estudo externa a expectativa de contribuir, de forma qualitativa, com a possibilidade de ampliar o conhecimento acerca da temática proposta, favorecendo a reflexão, a discussão e o encontro dialógico entre o saber teórico de Wallon, o saber fazer docente e o conhecimento socialmente construído pela comunidade inserida diante dos inúmeros desafios da educação do terceiro milênio. É preciso (re)pensar a formação docente apoiada na gestão curricular, nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas que promovam a formação integral. Além disso, destaca-se que é urgente repudiar a visão romântica de Educação que camufla e adia a reflexão-ação e a criação para a ação. Ao criar idéias que devem ser executadas no futuro, esquecemos de dialogar com o agora deixamos de enxergar o que é exposto, do que é dito. Não se muda o futuro sem atuar criticamente no presente que se faz urgente neste *espaçotempo*.

## REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, vol. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, 1997.
- CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- LIMA, Elvira S. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: GEDH Grupo de Estudos do Desenvolvimento Humano, 2000.
- WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975. Coletânea.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **Origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri et al. Plano de reforma Langevin-Wallon. In: MERANI, Alberto L. **Psicologia e Pedagogia, as idéias pedagógicas de Henri Wallon.** Lisboa: Notícias, 1977.

# **GESTÃO EDUCACIONAL NOS SISTEMAS FEDERAL E MUNICIPAL: NOVAS PERSPECTIVAS EM UMA SOCIEDADE EM MUDANÇA**

Oséias Santos de Oliveira<sup>1</sup>

Neila Pedrotti Drabach<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Reforma do Estado. Gestão Educacional. Sistemas de Ensino. Políticas Públicas.

## **INTRODUÇÃO**

Com a reforma do Estado, na década de 1990, impõe-se uma nova forma de Gestão da Educação, através do processo de descentralização das ações, repassando um maior compromisso e autonomia à sociedade e em especial à comunidade escolar. Diante dos inúmeros desafios, que permeiam o mundo globalizado, a Gestão Educacional, vista de modo mais próximo no contexto brasileiro, passa a ser percebida como possibilidade de maior participação e de integração para o desenvolvimento de um projeto sustentável para o país, que necessariamente precisa ser pensado sob o prisma educativo.

A proposta deste artigo parte da crise do capitalismo e da reforma do Estado e seus desdobramentos no campo educacional, no que diz respeito aos processos de descentralização e municipalização do ensino público. Situa-se a legislação da educação e as ações de governo, do período atual, como o Plano de Desenvolvimento da Educação, que assegura o regime de colaboração entre Sistema Federal, Estaduais e Municipais de Ensino, entre outras ações prioritárias na inserção do país no cenário das nações com índices educacionais considerados aceitáveis. Ao adentrar nestas questões, levantamos alguns elementos que questionam a eficácia destas ações, na medida em que parte de uma base neoliberal que não leva em conta as diferenças regionais na consecução de tais políticas.

## **CRISE DO CAPITALISMO E REFORMA DO ESTADO**

A sociedade, mediada pelo modo de produção capitalista, o qual organiza não apenas

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação – PPGE/UFSM/RS. Rua: Visconde de Pelotas, 1485/409 – Centro, Santa Maria – RS – CEP: 97105-120. E-mail: (oseias.ol@uol.com.br).

<sup>2</sup> Mestranda em Educação – PPGE/UFSM/RS. Rua: Erly Almeida Lima, 188/302 – Bairro Camobi, Santa Maria – RS – CEP: 97105-120. E-mail: (neila.drabach@yahoo.com.br)

os meios de produção, mas também as relações sociais ficam sujeita às suas crises. Nas palavras de Wood (2001, p. 11), “seja quais forem os meios encontrados para restringir ou reparar os danos é certo que muitos milhões de pessoas sofrerão tanto da cura quanto da doença.”.

Reportando-nos ao contexto da mais recente crise do capitalismo, muitas foram as mudanças ocorridas, com vistas a “salvar” este sistema. Por volta dos anos 1970, associado à queda da taxa de lucro, a saturação do modelo de produção *taylorista/fordista*<sup>3</sup>, com as greves dos trabalhadores e a crise do Estado de Bem-Estar-Social, constituíram um quadro de tensão no sistema de metabolismo social do capital. Sendo que as relações de reprodução capitalista assentam-se no tripé *Capital, Estado e Trabalho* (ANTUNES, 2005), a crise dos anos 70, ao afetar cada um destes elementos constitutivos, impõe a necessidade de se buscar alternativas que refletissem em mudanças, de forma simultânea, em cada campo.

Como resposta a esta crise, iniciou-se um processo de reorganização do sistema ideológico, político e de produção do capital. As expressões mais evidentes foram o advento do Neoliberalismo, no campo Estatal, com a privatização e a desregulamentação dos direitos do trabalho e a adoção do padrão de acumulação flexível, através do modelo de produção toyotista. Estas medidas cumpriram um papel essencial na superação da crise ao atingirem o plano ideológico, através do culto ao individualismo e subjetivismo e a contenção das lutas dos operários através da abertura à “participação” no processo produtivo.

Ao atuar como organizador das relações no mundo do trabalho, o *toyotismo* trouxe para este meio os princípios da flexibilização, o trabalho em equipe, a participação, a autogestão (“autonomia”), entre outros. A reformulação no modelo Estatal, a partir dos princípios neoliberais, é decorrente destas mudanças na base produtiva, uma vez que enquanto no *fordismo* necessitava-se de uma base estatal forte na economia, com o *toyotismo*, o Estado deve afastar-se, descentralizando suas funções para o mercado e sociedade civil, garantindo o livre fluxo do capital.

No Brasil, partindo do ponto de vista de que a crise estava no Estado e não no próprio

---

<sup>3</sup> De acordo com Sergio Lessa (2005, p. 76) a “impossibilidade ontológica de tornar repetíveis os atos humanos é a razão última para que a tentativa do taylorismo em padronizar absolutamente os atos singulares de trabalho tenha sido fadada ao fracasso desde o seu início. De fato, como tornar idênticos atos que sempre produzem algo novo tanto no mundo material que transforma quanto no indivíduo que o executa? Quantificados os atos humanos, padronizados seus movimentos constituintes, doutrinada a subjetividade operária pela ideologia dominante, ainda assim os atos de trabalho são sempre distintos, suas singularidades não são passíveis de cancelamento. Essa a razão fundamental para que o sonho dos “cientistas” do taylorismo não possa descer à terra: a padronização que almejavam é ontologicamente impossível.”



sistema capitalista, a reforma do Estado se deu a partir da lógica da Terceira Via<sup>4</sup>. Diante da inoperância do Estado em resolver os problemas econômicos, e em certa medida ele ser considerado o causador deste desequilíbrio ao investir em políticas sociais, consideradas improdutivas pela lógica do mercado, a solução estaria em “racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que as instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população” (PERONI, 2006, p. 14), repassando a responsabilidade frente às políticas sociais para a sociedade, através do público não-estatal (Terceira Via).

O processo de reordenamento das políticas públicas em educação, em especial no Brasil, vive um tempo histórico a partir do próprio reordenamento do Estado. A década de 90 assinala este momento com as inferências das questões globalizantes em nível mundial, quando os estados, passam por profundas transformações. Como característica marcante da crescente setorização empresarial, na sociedade globalizada, ocorre a ação que visa reduzir a regulação estatal da economia e também sobre a diminuição do papel do Estado sobre as políticas sociais. Diante deste cenário, o Estado passa a ser controlado pelos ideais do poderio econômico mundial. Desta forma, retira-se a autonomia do Estado e este passa a submeter-se aos ditames do poder econômico mundial.

As políticas dos Estados hegemônicos são decisivas para as mudanças impostas à nova morfologia do trabalho e às novas relações econômico-sociais. As ações de supremacia destes estados sobre os estados periféricos e semiperiféricos é assim destacada por Santos (2005, p.36) “o estado – nação parece ter perdido sua centralidade tradicional enquanto unidade privilegiada de iniciativa econômica, social e política”. Deste modo, é possível perceber que o enfraquecimento do estado reduz ainda mais sua capacidade de organização e de controle de seus bens, suas idéias e sua própria soberania.

## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POSSIBILIDADES DE COLABORAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS DE ENSINO**

Neste contexto, a gestão educacional brasileira, passa a ser concebida com o intuito de proporcionar um novo modelo de gestão, de acordo com as recentes exigências da mundialização da economia, de modernização e re-organização do Estado. A necessidade de repensar a gestão educacional, imprimindo-lhe características de qualidade é apresentada na Constituição Federal de 1988, que prevê mecanismos para tornar a educação um direito de

---

<sup>4</sup> “Terceira via se refere a uma estrutura de pensamento e da prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma alternativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo (GIDDENS, 2001, p. 36).

todos. No art. 6º a Carta Magna insere a educação como um dos direitos sociais e no art. 205 preconiza ser ela direito de todos. No entanto, cabe salientar que este princípio está atrelado ao princípio de igualdade de todos perante a lei. Porém, na totalidade da atual sociedade, as diferenças de oportunidades são marcantes, pelas crescentes disparidades econômicas, pela falta de condições e de acesso aos bens culturais ou informativos e especialmente pelas possibilidades, ainda muito limitadas, de inserção do cidadão no mundo do trabalho. Assim, mesmo que o intuito da lei seja o de promover a igualdade, é facilmente percebido que o mecanismo da democracia acaba por tratar igualmente os desiguais.

O Art. 211 da CF/88 refere que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, definindo ainda a esfera de atuação de cada ente federativo, ou seja, a responsabilidade de cada um na organização, oferta e atuação, ficando a União incumbida da organização do sistema federal de ensino bem como dos territórios e também o financiamento das instituições de ensino públicas federais. Porém, destacamos o § 1º da Constituição onde referenda que entre suas funções, a União tem, “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (BRASIL, 1988). Através desta função fixada à União, a Constituição Federal procura a equalização das oportunidades educacionais a todos os cidadãos, tendo em vistas as desigualdades regionais, a carência de recursos financeiros ou mesmo técnicos nos demais sistemas estaduais e municipais. Assim, os programas nacionais, definidos através do Sistema Federal de Ensino, na área de educação estabelecem diretrizes e financiamento para custear despesas com merenda escolar, transporte escolar, programas de livros didáticos, dinheiro direto na escola e demais programas que comprovam a ação equitativa e supletiva da União, diretamente ligadas aos Sistemas Municipais de Ensino. Desta forma, o Sistema Federal de Ensino, articulado com as ações de governo para a educação, criam condições, que ainda necessitam ser ampliadas e melhoradas, para que nos municípios mais desenvolvidos, situados próximo dos grandes centros econômicos, bem como aqueles que se constituem como maioria de municípios mais distantes, localizados em zonas periféricas e economicamente desfavorecidas do país, tenham condições mínimas de promover um ensino eficaz e de qualidade.

O § 2º do mesmo artigo define que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”, já o § 3º, que “os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio”. No § 4º temos a referência à organização

dos sistemas de ensino, sendo que nesta organização “os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”.

Castro (1988), pondera que:

Os princípios de colaboração entre os sistemas de ensino e da ação supletiva do Poder Público Federal, reafirmados em 1988, não foram suficientes para reverter o quadro de pouca racionalidade nas iniciativas dos três níveis de governos em nível educacional. Mesmo após 1988, prevaleceu a prática de cada nível fazer, geralmente mal, um pouco de tudo, com frequência ignorando as iniciativas alheias. Apesar da evidência de ser necessário prestar maior apoio a quem dele mais precisa, a ausência de critérios técnicos e universais nas redistribuições tornou-se uma das características marcantes das ações governamentais (CASTRO, 1988, p. 84).

A atuação do Governo Federal, de modo a atender a sua função supletiva e de redistribuição de recursos, teve, desde a promulgação da lei, sua atenção voltada mais ao clientelismo e às negociações político-partidárias como priorização para atender aos Municípios e Estados. É preciso, entretanto, destacar as ações recentes, que se configuram como políticas de Estado para a área educacional.

Com a intenção de executar as ações previstas na CF/88, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993) bem como, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394/96 foi promulgada a Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação, cuja duração é fixada em dez anos e preconiza que com base nos diagnósticos, diretrizes, objetivos e metas constantes nesta lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar planos decenais correspondentes, abrangendo os níveis de ensino de sua competência.

Tendo em vista o disposto nos artigos 23, inciso V, 205 e 211, § 1º, da Constituição, e nos artigos 8º a 15 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o presidente Luis Inácio Lula da Silva sanciona o Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Ao todo são fixadas 28 diretrizes no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que abordam questões pontuais que envolvem: alfabetização; acompanhamento da frequência escolar; combate a repetência e a evasão; ampliação da jornada escolar; acesso, permanência e inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular; promoção da educação infantil; oferta de educação de jovens e adultos; programa de regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; implantação de plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; envolvimento dos

professores nas discussões das propostas pedagógicas das escolas; divulgação na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); gestão participativa na rede de ensino; elaboração de plano de educação e instalação de Conselho de Educação, quando inexistentes; integração entre os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras; transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; entre outros.

O art. 3º deste decreto, define que o IDEB será o indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil), constitui-se, portanto, em um dado quantitativo da qualidade educacional dos sistemas de ensino e das escolas, individualmente.

Visando a atuação mais direta nos sistemas municipais ou estaduais, que apresentem maiores necessidades, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação ainda estabelece o Plano de Ações Articuladas (PAR), que se configura como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. Através do PAR, realiza-se o levantamento do diagnóstico da educação básica dos sistemas de ensino e, a partir deste, estados e municípios elaborarão o PAR, com auxílio de equipe técnica, que identificará as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

Conforme assegura Saviani, em entrevista ao informativo Sinpro:

O PDE pode ser visto como uma tentativa do governo de responder aos clamores da sociedade no que se refere aos graves problemas de qualidade da escola básica pública. Iniciativa válida, já que procura centrar o foco na qualidade construindo instrumentos de aferição do nível de eficácia do ensino ministrado (caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB) e se voltar, precipuamente, para as administrações municipais em que se detecta ponto de estrangulamento do ensino fundamental (SINPRO, p. 02, 2007).

Pensar as políticas educacionais de modo a favorecer o desenvolvimento dos sistemas municipais é uma tarefa a ser perseguida, ainda que encontre resistências de natureza operacional e mesmo técnica, seja pela falta de recursos ou mesmo de interesses em uma ação

de auto-gestão, onde localmente tem-se a responsabilidade de planejar e refletir sobre o ensino e as formas de participação da comunidade nos processos de gestão democrática do ensino e da escola.

### **BREVES REFLEXÕES CONCLUSIVAS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PROJETO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO BRASIL**

As recentes discussões no campo educacional têm suscitado uma maior reflexão acerca do papel da educação para o fortalecimento do Brasil, enquanto nação que projeta-se no cenário mundial, especialmente por estabelecer um projeto de desenvolvimento sustentável, que engloba questões de ordem econômica, de serviços sociais básicos e pelas ações que visam promover uma educação de qualidade.

Observa-se um grande esforço governamental para efetivar políticas educacionais que venham ao encontro das reais necessidades de formação e de preparação da sociedade para o exercício da cidadania e participação. Contudo, a análise efetivada por muitos pensadores e instituições de ensino/pesquisa aponta que falta ao Brasil um projeto nacional para a educação. As ações de governo estão atreladas ao engajamento e a vontade política. Exemplo disto é a disseminação da idéia do Plano de Desenvolvimento da Educação que se vincula a uma articulação governamental denominada Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e que, segundo concepção da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 2008:

a estrutura de ambos não permite considerá-los projetos de desenvolvimento, um vez que não tratam de questões estruturais, mas de ações conjunturais e focalizadas – no caso da educação, meritocráticas e duvidosas. Consequentemente, ao nosso ver, falta-lhes o caráter sistêmico das políticas públicas, com idéias e eixos de ações interligados às diversas áreas de Estado, visando atingir objetivos e resultados não apenas quantitativos, mas qualitativos; de rompimento paradigmático; de amplo desenvolvimento social e não apenas econômico (CNTE, p. 02, 2008)

A política de descentralização da educação brasileira, enquanto concepção formatada nas bases do sistema neoliberal prevê a autonomia organizacional, de gestão e financeira ao sistema federal, aos 26 sistemas estaduais e aos 5.561 sistemas municipais, além do sistema distrital, que, nesta perspectiva têm a possibilidade de organizar-se de acordo com suas características e realidades. Entretanto, é fato que nem todos os municípios brasileiros estão organizados em sistemas de ensino, sendo que, nestes casos, ficam atrelados aos sistemas estaduais, que na maioria das vezes mostram-se distante e alheio as reais necessidades dos municípios, especialmente dos mais distantes. Esta demanda toda de sistemas, com tarefas tão distintas, associada à ampla legislação proveniente do sistema federal constitui-se em uma

rede complexa que tende a acentuar as diferenças e desigualdades entre os entes federados.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. Constituição Federal. Câmara dos Deputados: Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso em: 25 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)> Acesso em 25 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Câmara dos Deputados: Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)> Acesso em 29/09/2008.

CASTRO, M. L. O. de. **A educação na Constituição de 1988 e a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília: André Quicé, 1998.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Avaliação da CNTE ao Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <[http://www.cnte.org.br/images/pdf/pde\\_avaliacao\\_cnte.pdf](http://www.cnte.org.br/images/pdf/pde_avaliacao_cnte.pdf)> Acesso em: 30 set. 2008.

GIDDENS, A. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

LESSA, S. História e Ontologia: a questão do trabalho. **Revista Crítica Marxista**, n. 20, 2005.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V; BAZZO, V. L; PEGORARO, L. **Dilemas da Educação Brasileira em tempos de Globalização Neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SANTOS, B. de S. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

SINPRO – Sindicato dos professores e professoras de Guarulhos. Entrevista: Dermeval Saviani. In: **Expressão Sindical**. Jan./ago. 2007. Disponível em: <[http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/saviani\\_analisa\\_pde.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/saviani_analisa_pde.htm)> Acesso em 28/09/2008.

WOOD, E. **A Origem do Capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

# MEDIAÇÃO NO ÂMBITO ESCOLAR: A CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO

João Carlos da Gama<sup>1</sup>

Marly da Rosa Carvalho<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo situa a Mediação como programa implantado na Secretaria de Educação, da Prefeitura de Florianópolis. Focaliza as capacitações realizadas, em 2007 e 2008. Capacitar no sentido objetivo de sensibilizar educadores à prática das sessões mediadoras. Ação necessária, quando se almeja o serviço público eficaz e eficiente, previsto na atual Constituição da República Federativa do Brasil e demais legislações específicas. O desafio permanente é o de encaminhar soluções acerca dos conflitos existentes, valorizando a função pública e a atuação de quem a realiza. Neste contexto a Mediação Educativa toma o sentido de humanização das pessoas no trabalho, privilegiando o diálogo, as ações e posições tomadas, como valores essenciais a serem apreendidos, necessários às relações profissionais, para alcançar metas e objetivos educacionais traçados.

**Palavras-chave:** Mediação. Educação. Conflitos.

## INTRODUÇÃO

Um dos desafios enfrentados, com a implantação da Mediação, realizada na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis foi o de qualificar os processos de trabalho, humanizando-os, propiciando de maneira efetiva a satisfação a todos que participam do processo educacional.

Nesta perspectiva, o que nos diferencia, na Mediação Educacional, é o fato de podermos apreender a dinâmica da *práxis* (teoria versus prática e vice versa) na finalidade maior da administração pública, em seu interesse primordial: mais e melhor educação pública, de qualidade social.

Por interesse primordial, situamos a melhoria dos índices educacionais; o aumento da escolaridade da população; a ampliação do atendimento; o cumprimento da legislação educacional; a qualificação dos métodos e técnicas de trabalho dos profissionais da educação;

---

<sup>1</sup> Administrador Escolar. Mestre em Educação. Bacharel em Direito. Integrante da equipe de implantação do Programa de Mediação Educacional na Prefeitura Municipal de Florianópolis. (joaocgama@yahoo.com.br). Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

<sup>2</sup> Pedagoga. Especialista em Educação. Supervisora Pedagógica e Orientadora Educacional. Coordenadora de Integração e Legislação de Ensino da SME/PMF e integrante da equipe de implantação do Programa de Mediação Educacional na Prefeitura Municipal de Florianópolis. (marlyfloripa@hotmail.com). Técnico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

a possibilidade das pessoas usufruírem os conhecimentos e bens produzidos coletivamente, com vistas ao alcance da cidadania, dentre tantos outros aspectos relevantes.

Isto pressupõe dialogar intencionalmente. A Mediação ruma neste caminho, quer na dimensão individual, do humano consigo mesmo, quer na convivência social.

A Mediação constitui-se num método em que as partes envolvidas atendem ao chamamento de um terceiro (mediador), para que possa possibilitar caminhos de resolução do conflito, restaurando as relações sociais de forma duradoura.

Os conflitos oriundos, geralmente, da falta de comunicação e clareza de funções profissionais, têm gerado a maioria substancial dos problemas enfrentados, nas Unidades Educativas, ou seja, culmina com relacionamentos humanos conflitivos, conjugando falta de escuta assertiva e desentendimentos das mais variadas ordens.

As partes destes conflitos sejam elas: alunos, pais, pessoas da comunidade, profissionais da educação e demais servidores ou gestores do sistema, têm possibilidades, na sessão mediadora, com o auxílio do mediador-instituição ou outro escolhido entre as partes, de suscitarem reflexões sobre os processos de trabalho realizados. Isto implica considerar os relacionamentos, que influem na vida profissional e as causas dos desentendimentos, no alcance das melhores soluções, para sanar o conflito.

Conflitos que versam sobre motivação ou desmotivação; distúrbios de comunicação; ética profissional; dificuldades e facilidades de vida em grupo; saúde do servidor, dentre tantos outros enfoques possíveis de serem estabelecidos, na sessão mediadora.

O *locus* central da discussão, o serviço público, passa, necessariamente, por duas dimensões: a pública e a privada. E os conflitos se estabelecem neste binômio, onde as relações profissionais estão permeadas de conflito. Isto requer diálogo, Mediação. E a positividade da lei não nos dá, em todos os momentos, as respostas imediatas, para a solução dos conflitos, quer na dimensão individual ou, tampouco, na dimensão do coletivo.

Na necessidade de equacionar, de maneira objetiva, programas, planos, projetos e atividades educacionais, a atuação dos envolvidos no processo educacional constitui-se muitas vezes, de formas perturbadoras e provocativas para alcançar objetivos e metas propostas. As possibilidades, de resolução do conflito, ficam ofuscadas pelas próprias condições de trabalho, gerando outros conflitos nos relacionamentos profissionais.

Convivemos profissionalmente com a incivilidade, com a falta de criatividade, com as diferenças e a diversidade de culturas. Nem sempre conseguimos detectar, qual o efetivo problema que está permeando as relações profissionais, muitas vezes geradas, em outros âmbitos da convivência humana. A experiência da Mediação Educacional vem demonstrando



que os conflitos originam-se de situações mal resolvidas, em outros tempos e até mesmo em outros lugares e, questões frustradas, mal resolvidas, emergem no convívio social, do presente.

E, neste contexto, desfavorecedor de mudanças, de nossa atuação, precisamos recuperar o tempo, lecionando, alfabetizando, trabalhando conteúdos, desenvolvendo programas e projetos, cumprindo a lei.

A escola como instituição até pode esperar por mudanças; e elas podem ou não acontecer. Mas há a expectativa das crianças e jovens, pais, gestores, comunidades, profissionais. Alguém vai esperar resultados.

Na complexidade da existência humana, demarcada por conflitos, motivada pelo modo como se percebe e se vive a realidade, destacamos a possibilidade do próprio homem, da mulher, do trabalhador, da trabalhadora em educação, modificar o que está posto e adaptar-se às situações, gerando mudanças.

A educação não é neutra. Em todas as ações há intencionalidade, vida, uma dinâmica que exige formas de enfrentamento das situações diversas. E a questão não é a de uma simples adaptação às relações profissionais, porque as pessoas se auto-afirmam no espaço público e por isso tendem a fazer o diferencial.

Assim, as sessões de Mediação tiveram e têm contribuído marcadamente, no campo das relações humanas, no contínuo exercício de restaurar a convivência de forma duradora. Profissionais da educação pública têm compromissos com a sociedade. Há que se buscar a conscientização do papel do educador, na sociedade do nosso tempo, de forma a exercer a função pública com eficiência e eficácia, onde o trabalho seja definitivo, melhor dizendo, efetivo, determinante, colaborando com a promoção e a educação do povo, a fim de fazer a diferença na transformação social.

Com estas perspectivas e preocupações, a Mediação, realizada na Prefeitura Municipal de Florianópolis, teve início na área da educação, em 2006. Inicialmente pretendeu-se diminuir o volume de Sindicâncias<sup>3</sup> e de Processos Administrativos<sup>4</sup> realizados, com o fito de resolver conflitos. Avança o trabalho de Mediação, na perspectiva de que, com as partes dialogando, as soluções sejam equacionadas, a partir delas mesmas, propiciando interações necessárias ao alcance dos objetivos propostos no ambiente profissional. Em outras palavras: a Mediação contribui, se exitosa, para facilitar o alcance dos objetivos e metas, traçados no

---

<sup>3</sup> Procedimento de investigação de uma determinada situação conflituosa, com o fito de verificar a participação, em tese, de servidor público municipal.

<sup>4</sup> Procedimento de verificação, em tese, quanto a ação ou omissão de servidor, no que tange aos seus deveres funcionais.

Projeto Pedagógico da Unidade Educativa.

De 2006 a 2009 foram realizadas, na Secretaria Municipal de Educação (SME), 74 (setenta e quatro) sindicâncias, 24 (vinte e quatro) processos administrativos e 51 (cinquenta e um) mediações<sup>5</sup>. Esses 149 (cento e quarenta e nove) procedimentos foram realizados em 98 (noventa e oito) Unidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além das Unidades de Educação Infantil, vinculadas ao Ensino Fundamental, em número de 7 (sete). Totaliza 24.685 (vinte e quatro mil, seiscentos e oitenta e cinco) alunos, diretamente atendidos pelo Poder Público Municipal. Na proporção do número de alunos, versus o total de procedimentos (sindicâncias, processos administrativos e mediações), no período referenciado, para cada grupo de 171 (cento e setenta e um) alunos foi realizado, em tese, um procedimento.

Fazendo-se outra analogia: de 2006 a 2008, se os procedimentos fossem realizados, linearmente, em cada Unidade Educativa, da Rede Municipal de Florianópolis, a incidência seria de 1,46 (um virgula quarenta e seis) procedimento por Unidade; ou seja, em 02 (dois) anos e 09 (nove) meses, quase 02 (duas) situações conflitantes, por Unidade, chegaram à Secretaria Municipal de Educação e foram devidamente equacionadas.

Obviamente que, o nosso destaque é o da Mediação, menos onerosa, ágil, de realização, facilitada pelas partes, com a interveniência do mediador da instituição, representando, em média, 34,22% (trinta e quatro v g vinte e dois por cento), das resoluções de conflitos, por este procedimento específico.

Isto é significativo, considerando que, a Mediação como trabalho que vem, paulatinamente, conquistando espaços de debate no âmbito da Administração Pública Municipal, especialmente na Educação, vem sendo realizado, com o apoio de educadores, estudantes, bacharéis em Direito e Advogados, numa interação interdisciplinar, que envolve, no caso em tela, dentre outros, os campos da Educação e do Direito.

Ao falar em resolução alternativa de problemas, via Mediação, estamos falando concretamente da possibilidade de realização do PPP – Projeto Político Pedagógico ou somente PP – Projeto Pedagógico, com políticas imanentes, carecendo a Unidade Educativa de diálogo e todos que lá convivem, com menos entrave burocrático; algo possível de acontecer.

Nesta perspectiva, há uma intencionalidade, quanto à formação dos coordenadores e consultores da proposta. Exige-se especialidade numa das áreas citadas, assim como o estudo contínuo, quanto aos procedimentos da Mediação e a complexidade de realizá-la, no âmbito

---

<sup>5</sup> Dados fornecidos pela SME-CILE – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – Coordenadoria de Integração e Legislação de Ensino, referente ao período de janeiro de 2006 a setembro de 2009.

da Administração Pública.

O grupo coordenador é formado por uma pedagoga; um educador e bacharel em Direito; três consultores, advogados, com formação na área jurídica e atuação em programas de Mediação. Dos consultores, um está se especializando em Direito do Trabalho e dois atuam na Docência, nas diversas disciplinas de Ciências Jurídicas, especialmente, Direito Administrativo, Constitucional e Civil.

Esta equipe atua diretamente nas capacitações, momentos em que são aprofundados temas necessários à dimensão conceitual e operacional da proposta; bem como nas mediações simuladas, objetivando constante reavaliação, quanto aos procedimentos das Sessões de Mediação; casos a serem resolvidos por este procedimento; convite às partes, organização do ambiente em que se realiza o trabalho e escolha do mediador da instituição.

A preocupação é a de capacitar o mediador para que ele detenha conhecimentos técnicos básicos, na área em que atua, ou seja, no sentido de dispor dos mecanismos legais, administrativos e pedagógicos, que envolvem a função de mediador, capaz de ouvir, de equacionar o conflito, ainda que, de cunho particular, mas tantas vezes relacionados à Educação Pública Municipal.

Ainda que, a formação específica do mediador relacionado à atuação profissional das partes, seja algo questionável e divergente, na literatura da área, considera-se que, o seu domínio técnico de formação e atuação na área, campo do conflito, possa facilitar, sobremaneira, a comunicação entre elas, na sessão mediadora. Contudo, por sua vez, a experiência vem ditando, empiricamente que, deter extenso conhecimento técnico, pode inclinar o mediador a tomar postura de caráter avaliativo, com menor possibilidade de escuta ativa, podendo intervir no desenvolvimento de soluções criativas das partes; demonstrar postura determinante e autoritária, com solução unilateral, caminho pouco facilitador de perceber a mudança e agir enquanto tal.

Regra geral inexistente perfil profissional rígido, para atuar com Mediação, e o campo educativo não foge à regra. Requer-se do pretendente à função, conhecimento básico dos processos de trabalho da área em que atua, interesse em realizar as mediações, conjugando seu fazer profissional, com outras funções públicas.

A capacitação ratifica a necessidade de estabelecer debates, sobre questões sociais, tais como, cidadania, participação comunitária e convivência no espaço escolar; melhora a interação entre escola e comunidade, a fim de equacionar as diversas manifestações de incivildade, haja vista os conflitos, que tantas vezes geram situações de violência, no contexto escolar; ajusta as demandas necessárias ao alcance das metas previstas no Projeto

Pedagógico das escolas; e, sem dúvida, fortalece as ações voltadas à necessidade de realizar a Mediação de conflitos, no cotidiano escolar, expressos como laboratório, através de oficinas vivenciais, no decorrer do curso.

De junho a agosto de 2007 foi realizado o primeiro curso de capacitação, denominado Mediação no Âmbito Educacional, com 28 (vinte e oito) horas, contemplando os seguintes conteúdos: Formação de Equipe; Técnicas de Mediação; Mediação Educacional; o Mediado. Foram 25 (vinte e cinco) educadores que concluíram o curso. A segunda etapa prevê o retorno desses educadores, para o aprofundamento teórico e prático, no tocante à realização de sessões de Mediação nas Unidades Educativas, a ser concluída em 2009.

Em 2008, nos meses de junho e julho, o Curso de Mediação Educacional foi realizado em 32 (trinta e duas) horas, distribuídas em duas etapas. Na primeira, foram trabalhados os seguintes conteúdos: mapeando os processos administrativos e sindicâncias; a comunicação entre pessoas; procedimentos de Mediação; e, conceitos e diferenças entre os institutos: Mediação, Conciliação e Negociação. As horas restantes, ou seja, 50% (cinquenta por cento do curso) foram reservadas às temáticas: papel do conflito nas relações familiares e educacionais; o projeto de lei sobre Mediação no Brasil; Mediação Judicial e Extrajudicial; o papel da mediação e limites e possibilidades da mediação; acordos e valor jurídico e a Mediação no Direito Comparado.

Objetivamente, tomando-se por base a educação, como serviço público essencial, o curso, em regra geral, propicia aos educadores, o conhecimento da Mediação, enquanto procedimentos específicos a serem realizados; mapeia o trabalho desenvolvido pela Coordenadoria de Integração e Legislação de Ensino (CILE), da Secretaria Municipal de Educação (SME), com enfoques que diretamente, dizem respeito à realidade da Administração Pública Municipal de Florianópolis.

Mas a capacitação não ocorre somente através da realização de cursos. Ela está presente nos diversos momentos de socialização da proposta, de cultivo e ampliação da cultura da mediação, notadamente quanto à importância de realizá-la, para o alcance dos objetivos propostos.

Os cursos intensificam o debate sobre educação, fomentam maior número de educadores adeptos à continuidade da proposta da mediação nos locais de trabalho. Isto possibilita programar a mediação educacional, rumo ao *locus* onde ela plenamente se justifica, na unidade educativa.

A capacitação ocorre também informalmente nos constantes debates sobre os desafios da proposta de mediação educacional, entre técnicos da Coordenadoria de Integração e

Legislação de Ensino - CILE, consultores, docentes que ministram os cursos e cursistas, para que haja uniformidade de linguagem e precisão quanto ao conceito e a aplicabilidade da Mediação Educativa.

Tem havido a preocupação em conceituar a proposta, tratando a mediação enquanto instituto diferenciado das demais formas de resolução de conflitos e localizada na administração pública, na perspectiva de ser amparada legalmente. O esforço é o de perceber quando e como realizá-la, porque se está atuando num ente público, para não confundir num mesmo bloco de procedimentos com a conciliação, negociação ou arbitragem.

Com estas preocupações, as 51 (cinquenta e uma) mediações realizadas, foram motivadas, dentre outras, em virtudes de lides relacionadas ao relacionamento interpessoal, ao desempenho funcional, ao desconhecimento da legislação e ética profissional.

O programa de Mediação já é presença marcante na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Ultrapassou a barreira do descrédito. Está sendo utilizado largamente, por solicitação das escolas e dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação, condicionada aos casos que comportam este tipo de tratamento alternativo de resolução de conflitos. Os casos de assédio moral nas relações de trabalho, furto, roubo, abandono de emprego, dentre outros que não possibilitam o uso da mediação, estão sendo tratados via reuniões administrativas, sindicâncias e processos administrativos.

A qualificação profissional em mediação educativa contempla, ainda, situar a correlação e os limites necessários à vida pública, entre vida privada e atividade pública, no estabelecimento de conflitos interpessoais e de grupos, inerentes ao convívio profissional.

Por tudo isto, capacitar em mediação não é dar aulas em curso, como geralmente se diz; nem tampouco repassar conteúdos ou ouvir palestras. Ela compreende apreender processos de escuta do outro e com o outro, no fazer institucional, como necessário ao convívio entre profissionais. Há a escuta intencional, permanente, com vistas à qualificação do trabalho e de bem estar das pessoas, dualidade inseparável na relação vida profissional saudável, mas nem sempre presente.

## REFERÊNCIAS

CESCA, Jane Elisabeth; GAMA, João Carlos da; SCHÜTZ, Thiago Silva. A Mediação Escolar Enquanto Ferramenta Necessária à Gestão Escolar. In: XVIII simpósio Catarinense de Administração da Educação. VI Seminário Estadual de Política e Administração da Educação. **Políticas Educacionais e Gestão da Escola**. Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina. Balneário Camboriú, 2006.

GAMA, João Carlos. **Administração Escolar**: perspectivas e possibilidades de autodeterminação real. Universidade Federal de Santa Catarina, Tese de Mestrado, Florianópolis: 1996.

GIANNETTI, Eduardo. **Auto-Engano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MOORE, Christopher W. **O processo de mediação**: estratégias práticas para a resolução de conflitos. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Processo de Mediação**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SCHÜTZ, Thiago Silva; GAMA, João Carlos. **Noções de Mediação na Comunidade Escolar**. In: ANAIS do XV Simpósio Catarinense de Administração da Educação. V Seminário Estadual de Política e Administração da Educação. Balneário Camboriú, 2005.

SERPA, Maria de Nazareth. **Teoria e Prática da Mediação de Conflitos**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1999.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Formação Humana: O PPP E O TEMPO PEDAGÓGICO**. In: Anais 2006. XVIII Simpósio Catarinense de Administração da Educação e VI Seminário Estadual de Política e Administração da Educação. **Políticas Educacionais e Gestão da Escola**. Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina, Balneário Camboriú, 17 a 20 de setembro de 2006.

# AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS: UM ESTUDO SOBRE OS CONFLITOS E SUAS IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOS GESTORES ESCOLARES

Cristina Helena Bento Farias<sup>1</sup>

Viviane Martins Vital Ferraz<sup>2</sup>

Lúcia Salete Celich Dani<sup>3</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa lança um olhar crítico e reflexivo sobre as relações interpessoais na escola. Tem como objetivo investigar que tipo de relações e de que forma elas influenciam no processo de ensino e aprendizagem. É fundamentada nas pesquisas de Piaget (2006), sobre o processo de socialização e referenda dois tipos de relações sociais: as relações de coação e as relações de cooperação. Salientamos as idéias de Maturana (2002), pois não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato. Vinyamata (2005) afirma que a educação tem um importante papel a desempenhar na resolução de conflitos. Segundo o autor, é através da educação que poderão ser desenvolvidas ferramentas para que os conflitos sejam solucionados de forma não-violenta. A pesquisa foi realizada em duas escolas de Santa Maria. Os dados coletados foram compreendidos e interpretados dentro de uma metodologia de abordagem qualitativa e os instrumentos metodológicos utilizados foram entrevistas semi-estruturadas. Pretende-se com este estudo contribuir para que os principais agentes educativos (professores/alunos) despertem o interesse em melhorar as relações interpessoais no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Relações Interpessoais. Emoções. Conflitos.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa que teve origem a partir das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo de nossa trajetória profissional. Trabalhamos na equipe administrativa de uma escola de Ensino Fundamental e a todo o momento vivenciamos situações onde as relações exercem fator determinante para resolução de conflitos. Observamos constantemente o que Piaget (2006) classificou como: relações de coação e relações de cooperação; por isso sentimos a necessidade de estudar este assunto, contribuindo

---

<sup>1</sup> Autora, Pedagoga, Coordenadora Pedagógica do Colégio de Ensino Fundamental Antonio Alves Ramos, Especialista em Gestão Educacional pela UFSM/CE, Mestranda em Educação pela UFSM. Avenida Ângelo Bolson 284 Apto. 401. Santa Maria - RS (bento-farias@bol.com.br).

<sup>2</sup> Autora, Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia e Orientação Educacional pela UFRRJ e em Docência do Ensino Superior pela FSJ - RJ. Mestranda em Educação pela UFSM/CE. Professora da Rede Municipal e estadual do Rio de Janeiro. Rua Joana Darc 115 Apto. 301. Santa Maria RS (vivi-mvf@hotmail.com).

<sup>3</sup> Orientadora da pesquisa e professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM/CE.

com as relações existentes na escola e no processo de ensino e aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem está associado às relações interpessoais. As relações familiares, sociais, institucionais estão estreitamente relacionadas aos resultados finais de avanços ou inércia nos processos de aprendizagem.

No espaço da sala de aula, temos nas relações interpessoais entre professores e alunos e a construção de vínculos com a aprendizagem, um dos aspectos fundamentais a serem considerados. Cada um de nós pode recorrer às experiências enquanto aluno que passou a interessar-se ou a rejeitar determinadas “disciplinas” a partir de certos tipos de relações interpessoais. Ou seja, o professor passa a representar um vínculo favorável ou desfavorável com determinado tipo de conhecimento. As trocas interpessoais são frequentes e permeiam todo e qualquer procedimento de aprendizagem.

Por isso, a concepção atual de gestão educacional não pode abdicar da reflexão sobre uma prática pedagógica que pressuponha o saber dialogar, o respeito pelo saber do educador e o reconhecimento da identidade cultural e emocional do outro.

Esta pesquisa aborda temáticas que se entrelaçam a todo o momento. Dessa forma através do diálogo com os professores, percebemos a necessidade de aprofundar questões referentes ao tema: os conflitos, o emocional e as relações interpessoais. As seguintes questões serviram de apoio para a pesquisa: Que tipo de relações interpessoais existe dentro da escola e que estratégias estão sendo usadas para resolver os conflitos no ambiente escolar? Qual o entendimento dos professores a respeito de relacionamento interpessoal? O que os professores entendem por relações interpessoais favoráveis? Qual a importância para os professores de existirem relações adequadas com os colegas e alunos? O que os professores entendem por relações de coação e de cooperação? Que importância exerce o estado emocional dos professores para o seu desempenho profissional? Que tipo de entendimento os professores têm sobre conflitos e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem?

Conduzimos este trabalho fundamentado nos seguintes autores: a interação social (De La Taille, 1992); o desenvolvimento humano segundo (Piaget, 2006); o emocional (Maturana, 2004); a linguagem, relações humanas (Maturana, 2002); o conceito de conflito (Vinyamata 2005) e os conceitos de gestão educacional (Lück 2006), (Libâneo 2003) e (Ferreira 2006).

Estes trabalhos são importantes para que possamos compreender o homem como um ser social e a importância das relações para ele se constituir como pessoa.

## **ALEGRIAS E ANGÚSTIAS DA GESTÃO ESCOLAR**

Neste estudo, tomamos como ponto de partida à intenção de formular um conceito de



gestão educacional, iniciaremos contando um fato que aconteceu com uma de nós há alguns anos, quando foi assumida a coordenação pedagógica da escola na qual trabalhava.

*“Até aquele momento a imagem que tinha de mim mesma era de uma professora de sala de aula do contato direto com os alunos, da rotina do dia-a-dia. Quando fui trabalhar na coordenação pedagógica acreditava que todos me enxergassem dessa forma e assim me sentia orgulhosa e feliz.*

*Um dia, uma menina da 2ª série chamada Adrielle, foi me procurar porque não se sentia bem. Então, como costume fazer na escola diariamente pedi que ela sentasse para eu verificar sua temperatura. Enquanto esperávamo-la olhou para a sala e, durante alguns minutos, ficou em silêncio. Eu pensei que poderia ser pelo seu mal estar. Ela me olhou e daquele jeito espontâneo me disse: “Sabe profe Cris, quando eu crescer vou ser professora, mas não dessas de dar aulas!”.*

*Achei engraçado e perguntei como seria uma professora que não “dá aulas”, ela respondeu-me sem pensar duas vezes: Ah! que nem tu quero ter uma sala só para mim, uma mesa bem bonita e ficar escrevendo bilhetes para os outros professores fazerem as coisas.*

*Confesso que foi um choque perceber o olhar de uma criança a respeito da minha função na escola. A Adrielle não parou por aí e me perguntou com a maior franqueza quanto tempo faltava para eu me aposentar e se ela poderia ser minha substituta.*

*Fiquei espantada com a franqueza da menina e respondi que sim, não via problemas, mas antes ela precisaria estudar muito e depois conversar com o diretor, pois ele é quem contrata os professores para trabalhar na escola. Ela ficou bem desanimada e me disse: Então vai demorar muito, não podemos perguntar para ele hoje? Como sempre apreciei a espontaneidade das crianças e também estava curiosa para ver até onde ia aquela conversa, procuramos o diretor e a própria Adrielle se encarregou de fazer a pergunta. O diretor me olhou e perguntou-me se isso era para agora, explicamos que poderia ser quando eu me aposentasse ele então ficou mais tranqüilo e disse para a menina que seria bom ela fazer um estágio para ver se era isso mesmo que ela queria.*

*Combinamos que durante o recreio ela ficaria comigo, como estagiária da Coordenação Pedagógica. No primeiro dia, ela achou muito interessante e me acompanhou para todo o lado, cuidamos o recreio no pátio, ela me ajudou a resolver umas briguinhas dos meninos, também precisei chamar os pais de outros que não faziam tarefas. Adrielle ficou alguns dias me acompanhando.*

*Até que no início de uma tarde ela me procurou e disse que tinha pensado bem e não queria mais ser minha substituta. Eu perguntei o porquê daquela mudança. Ela disse que era*

*muito chato o meu trabalho e o mais legal eu não fazia que era escrever, no quadro, corrigir os cadernos dos alunos, ganhar presente no dia do professor, agora ela seria professora de dar aula, mas não era para eu ficar triste porque ela viria me visitar”.*

Durante o curso de gestão várias vezes tentamos elaborar um conceito que esclarecesse o que é gestão escolar. Para nós o conceito mais claro foi o que aquela menina nos ajudou a construir. A gestão escolar implica em movimento e envolvimento, implica também em dar conta da burocracia, mas com outro olhar. Na gestão escolar, a administração está a serviço da escola e serve para organizar suas ações e não para direcioná-las.

Compreender o conceito de gestão talvez seja uma condição básica para que possamos compreender a dinâmica que envolve todo o processo da democratização de escola. A gestão escolar pressupõe coletividade e só poderemos trabalhar em conjunto se conseguirmos nos enxergar no outro quer seja em nossos alunos, em nossos colegas, nos funcionários da escola, nos pais dos alunos e na própria comunidade escolar. Para isso, é necessário compreender como transcorrem estas relações com o outro num processo de ensino e aprendizagem.

## **OS VÍNCULOS DE AFETO**

As relações que caracterizam o ensinar e o aprender transcorrem a partir de vínculos entre as pessoas e inicia-se no âmbito familiar. A base desta relação é afetiva, pois é através de uma forma de comunicação emocional que o recém nascido mobiliza a mãe, garantindo assim os cuidados de que necessita. *“Assim temos, no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade, impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas”* (GALVÃO, 2000, p.45).

Da mesma forma, é a partir da relação com o outro, através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo. Nesse sentido, para a criança, torna-se importante e fundamental o papel do vínculo afetivo, que vai ampliando-se, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem, na época escolar.

Em Maturana (2002), a relação com o outro implica na aceitação do outro como legítimo na convivência. A relação fundada na negação, na obediência, no preconceito, sequer pode ser considerada como relação social. Isso porque essas formas de proceder negam a condição biológica de seres dependentes do amor e, assim, nega o outro como legítimo na relação social. Quando ocorre a negação do outro como legítimo na relação social, estamos diante da competição.

A educação se constrói numa história de convivência, de forma que a maneira como vivemos caracteriza o modo como educamos. Assim, a aceitação do outro como legítimo na relação constitui uma garantia de que o outro irá aceitar-se a si mesmo, respeitar-se, aceitar e respeitar o outro.

Não é difícil educar-se para a auto-aceitação que leva à aceitação do outro. Basta que na interação o professor não negue, aceite e respeite o outro como legítimo na relação. Esse ajuste da relação não é dado a priori, mas é construído na reflexão das ações produzidas na relação.

Isso é algo que precisa ser construído no ser humano e para isso temos que reconhecer que a linguagem opera no social, nos humaniza e media as nossas relações com o meio, possibilitando a elaboração de planos que ajustam as atividades na solução dos problemas. Maturana (2004, p.19) defende que: *“O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional”*. O sistema simbólico de comunicação que constitui a linguagem é secundário. O que caracteriza a linguagem é o fluir de coordenações de ações entre os envolvidos na interação. Para o autor (Ib. Id. p. 20): *“A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenações de ações consensuais”*.

Piaget (1973 apud DE LA TAILLE, 1992, p.11), diz que a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função das interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas, e segue:

Se tomarmos a noção do social nos diferentes sentidos do termo, isto é, englobando tanto as tendências hereditárias que nos levam à vida em comum e à imitação, como relações exteriores dos indivíduos entre eles, não se pode negar que, desde o nascimento, o desenvolvimento intelectual é, simultaneamente, obra da sociedade e do indivíduo. (ib. id. p. 11).

Podemos afirmar a relevância das primeiras relações e, conseqüentemente, a importância da família no nosso desenvolvimento. O que importa para o desenvolvimento da criança, são pessoas que exerçam a função de pais, consangüíneos ou não, mas que ao representarem figuras parentais, proporcionem à criança a aquisição de modelos.

Para melhor entendermos essas interações, Piaget (1973 apud DE LA TAILLE, 1992), coloca dois tipos de relação social: a coação e a cooperação. Ele chama de coação social *“toda relação entre dois indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”* (p.18). Nesse tipo de relação, o indivíduo coagido deve atribuir valor às proposições daquele reconhecido como prestigioso, mas a recíproca não é verdadeira. Como se percebe não se estabelece aqui uma relação igualitária de troca.

Toda vez que um professor trabalha um determinado conhecimento ou afirma uma determinada idéia perante seus alunos e estes tomam o que foi dito como verdadeiro, mesmo sem provas, onde não houve um raciocínio através do qual não se compreendem conseqüências, causas ou não conduz alguém a tirar alguma dedução, mas apenas pelo prestígio ou autoridade ele estará promovendo, em sua sala de aula, uma situação cujas relações sociais são estabelecidas pela coação. (DANI 1999 p.95).

A coação representa um freio ao desenvolvimento da inteligência e um empobrecimento das relações pessoais. Nas relações de coação, geralmente um indivíduo de autoridade expõe suas idéias sem ser questionado e os demais permanecem como ouvintes passivos.

Por outro lado, Piaget (1973 apud DE LA TAILLE, 1992) diz que as relações de cooperação estimulam e possibilitam o desenvolvimento da inteligência, uma vez que há discussão, troca de pontos de vista e controle mútuo dos argumentos e das provas, ou seja, todos participam ativamente da relação social, promovendo um desenvolvimento cognitivo conjunto.

Em relações fundamentadas na cooperação, as regras são resultado da partilha de idéias e sentimentos entre companheiros. Elas brotam do interior da pessoa e conduzem à formação da moral autônoma. Isto significa que a criança deverá transformar estruturas anteriores que a capacitarão a não mais acreditar no caráter absoluto das normas morais, mas, sim respeitá-las pelo seu conteúdo e não porque foram provenientes de alguma autoridade. (DANI, 1999,p.96)

As relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Não há mais assimetria, imposição: há discussão, troca de pontos de vista. A cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização.

A autonomia, a "tomada de consciência" e a reciprocidade decorrem da cooperação: Piaget,apud Kesselring (1993, p. 183) caracterizava "Autonomia como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco".

A capacidade de autogerir-se, de autodisciplina, de pensar de acordo com os conceitos próprios ao invés de aceitar automaticamente os valores e regras formados pelos outros significa autonomia. O pensamento autônomo é capaz de considerar o raciocínio dos outros tanto quanto o seu próprio, porque consegue realizar avaliações, tendo como critério o respeito mútuo. (DANI,1999,p.98).

Na autonomia, as leis e as regras são opções que o sujeito faz na sua convivência social pela autodeterminação. Para Piaget (1977), não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois ambas se sustentam no respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e reconhecimento do outro como ele mesmo. Trabalhar com essa questão numa proposta pedagógica pressupõe a preocupação em desenvolver ações em

que o ouvir, o olhar, o sentir, o pulsar são forças imanentes que definem os níveis das relações que se estabelecem entre os indivíduos, especialmente em ações de cooperação.

## **DESENHO DA PESQUISA**

Nosso objetivo com esta pesquisa foi entender de que forma são resolvidos os conflitos e se os professores têm consciência da importância de proporcionar este espaço para construção das relações humanas. Nessa perspectiva, compreender a resolução dos conflitos interpessoais no meio escolar e a sua relevância para as relações humanas, implica na seguinte temática: **As relações interpessoais na escola e os procedimentos dos professores e gestores na resolução de situações conflituosas.** A partir da temática proposta, foi definida, como problema da pesquisa, a seguinte questão: Qual o entendimento dos professores a respeito de relações interpessoais e quais os procedimentos na resolução de situações conflituosas em sala de aula? Diante da caminhada percorrida, dos temas e objetivos propostos para este trabalho, foi importante encontrar uma concepção de pesquisa que viesse ao encontro das expectativas desta monografia. Dessa forma, a perspectiva escolhida de pesquisa qualitativa para investigação, foi do tipo etnográfico, pois ela caracteriza-se por um processo teórico-prático de criação e recriação do conhecimento.

O cenário no qual a pesquisa foi realizada é constituído por duas escolas que integram o sistema de ensino de Santa Maria-RS, ambas localizadas na zona urbana da cidade. Os sujeitos da pesquisa foram 11 professoras dos anos iniciais.

Pude perceber no decorrer das entrevistas que as relações interpessoais para as professoras estão no nível de cortesia onde os colegas convivem com “tolerância”, não havendo discordância de pontos de vista, as relações são favoráveis, embora não deixem claro qual a real importância para o seu trabalho de haver relações interpessoais favoráveis na escola.

Os problemas são sempre encaminhados para algum profissional que geralmente está de fora da situação. O professor não se permite criar esse espaço de discussão com seus alunos o que nos parece ser uma condição básica para uma cultura de resolução de conflitos.

## **ALGUNS RESULTADOS A LUZ DO REFERENCIAL ESTUDADO**

Quando pedimos que os professores diferenciem as relações de coação das relações de cooperação, parece haver uma grande confusão para alguns professores, pois demonstram uma visão tradicional de educação onde o diálogo é estabelecido de forma vertical favorecendo na relação o lado de quem detém o poder.

Quanto à questão referente à afetividade a maioria afirma que somos seres humanos e, portanto, não podemos separar o emocional do profissional, embora tenhamos observado certa confusão entre afetividade e problemas pessoais. Somos afetivos, mas não podemos deixar nossos problemas interferirem em nossas atitudes no ambiente de trabalho.

Com relação à questão se existem conflitos na sala de aula, as professoras não os vêem os como uma forma de melhorar as relações no ambiente escolar, os conflitos são vistos apenas de forma negativa. A gestão dos conflitos supõe uma mudança nas regras da sala de aula e a forma como essas são construídas.

Acreditamos que a escola possa se tornar um espaço onde se construam regras justas, respeito mútuo, solidariedade só assim estaremos contribuindo para relações humanas de qualidade. Portanto, a organização, o currículo, a metodologia, as relações interpessoais precisam ser repensados e praticados com muita clareza e competência.

A idéia de que para ensinar é preciso apenas dominar conteúdos específicos da sua área, ter paciência e experiência, está sendo superada pela idéia de que é preciso saber ouvir, valorizar a sensibilidade, a afetividade, olhar para o outro e olhar para dentro de si. Estamos diante de uma sociedade que tem sede de uma educação humanizadora, que desperte nas pessoas a sensibilidade e o cuidado para com o outro e o meio onde vivem. Refletir sobre as relações interpessoais na escola, é abrir um espaço para o crescimento das relações humanas. Fica assim explícita a importância da escola ser este espaço de exercício da democracia, onde as trocas de idéias, divergências de opiniões sejam práticas comuns do cotidiano da escola e esses momentos sejam uma forma que possibilite o crescimento mútuo entre os participantes dessa caminhada.

A escola deve ser um espaço onde possamos educar para o respeito mútuo, e os professores têm um importante papel na construção dessa caminhada. É através do fortalecimento desses vínculos de afeto, que professor e alunos podem ser protagonistas de uma nova sociedade: mais justa, solidária e acima de tudo mais humana. Para que sejamos participantes desse conviver diário, é imprescindível, portanto a construção de espaços coletivos de estudo e discussão como um recurso metodológico adequado para facilitar o relacionamento interpessoal e a empatia entre seus participantes, princípios elementares para uma adequada convivência social.

## REFERÊNCIAS

DANI, Lúcia S. C. Et al., **Cenas e cenários: reflexões sobre a educação**. Santa Maria: Pallotti, 1999.

DE LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

FERREIRA, N. S. Carapeto. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

GALVÃO, I. (2000) **Henri Wallon: Uma Concepção do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Tradução Antônio Estvão Allgayer e Fernando Becker. Petrópolis: Vozes, 1993.

LIBÂNEO. J. Carlos, (Org.) **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. SP: Cortez, 2003.

LÜCK, Heloísa **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATURANA, Humberto R, **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. RJ: Forense, 2006.

VINYAMATA, Eduard. (Org.) **Aprender a partir do conflito: Conflitologia e educação**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

# DESENVOLVIMENTO HUMANO, GESTÃO CURRICULAR E ARTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO<sup>1</sup>

Viviane Martins Vital Ferraz<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Educação integral pública. Gestão democrática. Gestão curricular.

## INTRODUÇÃO

O terceiro milênio urge com a velocidade dos avanços tecnológicos e as novas formas de atuar no mundo por intermédio da comunicação e do conhecimento. A globalização imersa ao mundo sem fronteiras incentiva à conexão de saberes, pessoas e possibilidades de interações multidimensionais visando atender a complexa teia de exigências do sistema capitalista. Um dos fios deste emaranhado refere-se às dimensões da Educação, num *espaçotempo*<sup>3</sup> competitivo, seletivo e excludente.

Ao relatar minha experiência docente numa escola de municipal do Rio de Janeiro, almejo estabelecer um encontro dialógico entre a teoria de Henri Wallon (1879 – 1962), a gestão democrática e participativa, o currículo e as práticas escolares enraizadas na vontade de ampliar as oportunidades de inserção e transformação do sujeito autor. O termo sujeito autor presente na obra de Fernández (2001) se refere àquele que é autor da sua aprendizagem, que atua sobre o conhecimento de forma ativa, crítica e criativa, sendo ensinante e aprendente ao mesmo tempo. Tal ato está imbricado com a relação pedagógica, a metodologia aplicada e a forma de gerir o currículo.

A escola pode ser um espaço de exclusão ou um espaço de construção contínua. O que vai determinar essa condição é a trajetória pedagógica percorrida. Essa perspectiva enraiza o conceito de currículo, a partir de sua etimologia, oriunda do latim *curriculum*, que significa pista de corrida, percurso. Segundo Silva (2001, p. 15) “[...] podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo que acabamos por nos tornar o que somos”. Se imaginarmos uma pista de corrida, entenderemos a profundidade desta afirmação de Silva: uma pista de

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado ao XX Simpósio Catarinense de Administração da Educação e VIII Seminário Estadual de Política e Administração da Educação

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup> da rede municipal do RJ. Rua Joana Darc, n. 115, apt. 301, Bairro N. Sr<sup>a</sup> de Lourdes. Santa Maria RS. (vivi-mvf@hotmail.com)

<sup>3</sup> *Espaçotempo* termo presente na obra, *Espaçotempos da/na escola: o cotidiano e o transbordamento do racional*, de Marisol Barenco, Professora Dr<sup>a</sup> da PUC – Rio. Para autora *espaçotempo* sem hífen significa o ato humano indissociável do tempo e do espaço.



corrida vazia tem sua forma, sua rigidez, o sentido de acabado, concluído, limitado. Uma pista com corredores tem o sentido do inacabado, das múltiplas possibilidades de interação, imprevistos e estranhamentos. É durante o percurso que perpassa o tempo real da vida, com suas individualidades, pluralidades e problematizações. O tempo de cada corredor é diferenciado. O percurso também pode ser modificado por alguém que deseja mudar o traçado, o movimento. Há os que correm sozinhos, em pares ou em grupos. Além disso, a motricidade humana durante o ato de correr revela características específicas de cada um. Nesse emaranhado participativo evidencia-se nossa identidade e subjetividade. O currículo pode ser inflexível como uma pista vazia ou pode ser processo de construção por sujeitos desejantes que vivenciam este espaço. Currículo é o percurso a ser realizado em prol da mudança, da transformação social. E é pautado nessa concepção que o termo currículo escolar será adotado no presente estudo, situando as possibilidades e limites do entrelaçamento da vida escolar e da vida na comunidade, articulado ao contexto sociocultural, a historicidade e ao estudo da pessoa completa abordado na teoria *Walloniana*.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL PÚBLICA: UMA HISTÓRIA, UMA TRAJETÓRIA, UMA ESCOLHA**

Em 2002, ao ser aprovada no concurso público de professores da rede municipal, minha matrícula foi designada para um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP). Este CIEP começou a funcionar a partir de 1985 e foi um dos vinte e quatro primeiros a serem construídos no Rio de Janeiro. Ele oferece formação integral desde a educação infantil até as séries iniciais do ensino fundamental em horário integral (8 às 16h). Inserido numa comunidade escolar de baixa renda per capita e situado em um dos maiores bolsões de pobreza e de violência urbana e familiar do Rio de Janeiro apresenta uma proposta de educação humanizadora.

O conceito adotado neste estudo de educação integral apóia-se na teoria *Walloniana*. A educação integral aborda o ser humano a partir de uma visão multidimensional, englobando suas dimensões cognitivas, afetivas, motoras, histórico-sociais e culturais, individuais e suas especificidades, sob o aporte da teoria biopsicossocial da pessoa completa. Este olhar de sujeito multidimensional se correlaciona com o sujeito *desejante*<sup>4</sup>, ou seja, além das suas necessidades básicas de sobrevivência visa atender suas expectativas simbólicas e imaginativas através de atividades vivenciais de criação e reflexão. Vale ressaltar que nesta

---

<sup>4</sup> Termo presente nas obras da Psicanálise de Sigmund Freud. (1895-1982), *Totem e tabu*. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v.18, 1974, 24v.

expectativa, a aprendizagem humana ocorre em todas as etapas da vida entrelaçada aos ambientes sociais como a família, os pares, os espaços formais e informais numa relação intrínseca entre o que o conceitua como indivíduo e como cidadão. Segundo Moreira (2000, p.34), “o objetivo de consolidar este ideal de educação integral disponibiliza-se o aumento da carga horária, ampliando a permanência do aluno na escola, o que possibilita uma formação integral onde o horário expandido não seria utilizado como uma soma de horas vazias”.

Henri Wallon e seus questionamentos no que concerne a Educação permanecem atuais e ainda produzem inquietudes, (re)significações e desejos por mudanças. “Como construir uma educação para todos, independentemente de sua condição social, origem ou raça, e, ao mesmo tempo, uma educação para cada um, que contemple a complexidade do indivíduo em todas as suas dimensões?”<sup>5</sup>

Este trabalho tem como objetivo promover uma reflexão dialógica docente entre os saberes teóricos de Henri Wallon na educação integral pública, os subsídios para a formação e atuação do professor e as memórias docentes atreladas às práticas escolares.

### **UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE QUE VALE A PENA SER COMPARTILHADA**

A complexidade humana com suas potencialidades e limitações é inerente ao movimento de conhecer. O movimento presente, construtor deste *espaçotempo*. Ou o movimento passado, (re)construído por uma teia de significações, vivências, identidade e memória em busca de uma história, de uma trajetória. Thums (1999, p. 76), afirma que “tudo ou quase tudo que armazenamos na memória, em nossa inteligência, é resultado da vivência, da experiência e do aprendizado qualitativo do que sentimos”. O conhecimento apreendido pode ser (re)memorado.

É com este princípio do conhecimento pelo movimento da memória que (re)construo uma das minhas experiências docente com o objetivo de relatar as contribuições de Henri Wallon numa escola municipal do Rio de Janeiro. Em 2002 assumi o cargo de professora docente II na rede municipal do Rio de Janeiro, sendo lotada em um CIEP. No primeiro contato com este ambiente escolar percebi que aquele lugar externava algo muito especial: ouvia música clássica sendo tocada por alunos numa sala próxima a secretaria. Ao conversar com a diretora descobri que a proposta educacional ia muito além do conhecimento dito formal. A diretora, admiradora da obra de Henri Wallon e seu comprometimento docente com a educação integral desenvolveu um projeto audacioso: oferecer uma educação diferenciada

---

<sup>5</sup> Relato exposto na Revista nova Escola. Educação por inteiro, p. 30-32. Mar, 2003, ano XVIII, n. 160, Editora Abril.

em um dos maiores bolsões de pobreza do Rio de Janeiro. A diretora consolidou um antigo sonho pessoal de cunho social, a formação de uma orquestra infantil e de corpo de baile de dança clássica. Este desejo pautado na ação em prol do social me aponta à Henri Wallon. A gestão democrática deste CIEP é impregnada também pela consciência político-social. Ela promove a interação dos docentes e discentes em prol de um comprometimento com a educação de qualidade, capaz de transformar a vida de cada um e de todos num audacioso e eficaz projeto de cidadania.

Com a minha formação em dança fui convidada a assumir a oficina de *ballet* clássico integrando a música e a dança. A diretora me explicou que a escola atendia as necessidades específicas dos alunos e também aos anseios da comunidade local. Com isso, a gestão caracterizava-se como uma gestão democrática e participativa, dando voz e vez à comunidade escolar. A equipe pedagógica organizou uma pesquisa diagnóstica para conhecer a comunidade, através de observações, questionamentos e entrevistas pessoais envolvendo individualmente cada membro familiar para conhecer esta família sob diversos prismas através da anamnese. O objetivo era entender a necessidade da comunidade e de cada aluno para construir um projeto político pedagógico e uma gestão curricular que atendesse o objetivo da educação integral qualitativa na perspectiva do sistema de ciclo e (re)pensar junto com a comunidade as atividades sócio-interacionista que contribuísse com os desejos dos envolvidos. O comprometimento com a individualidade, com o meio, com a formação integral, com a formação para a cidadania, com a ética e a estética era defendida por todos os funcionários da escola. Todos acreditavam neste projeto. E a pesquisa científica sempre fez parte deste ambiente como uma forma de atuação sobre o mundo.

A teoria *Walloniana* neste espaço tomava vida. Wallon em suas obras sempre destacou este caráter docente pesquisador e ao mesmo tempo, o valor da arte como forma de se colocar no mundo pela expressividade e denuncia das injustiças e desigualdades sociais. Henri Wallon (apud GALVÃO, 1995, p. 20) “Há um grande parentesco entre o artista e o cientista. O cientista tem necessidade de mais imaginação do que se costuma supor. Ele precisa remanejar a realidade para compreendê-la. O artista precisa desarticulá-la para reafirmá-la à sua maneira.”

Desde as primeiras reuniões pedagógicas organizadas no início do ano letivo o ponto de partida de discussão era o perfil da comunidade e o ideal de Educação que a comunidade escolar elegeu como eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem. A postura adotada é a da pesquisa, da participação mútua dialógica onde a autoria perpassa por todos os membros desta comunidade e as múltiplas formas de linguagens.

Nesses encontros pedagógicos, horas já disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação, construíamos o projeto político pedagógico a partir do mapeamento da comunidade escolar (físico); registro do perfil da comunidade escolar (histórico-social e cultural); entrevistas com as famílias (relação social, afetiva, econômica) e a criança (individualidades e especificidades). Esta fase da proposta permitia um encontro dos saberes escolares com os saberes do mundo da vida. Este mapeamento físico, social e individual acontece todos os anos para compreender a realidade situacional e as perspectivas dos sujeitos envolvidos.

Após as coletas dos dados, eram organizados e interpretados para compor o projeto político pedagógico. A equipe docente nos centros de estudo refletia sobre a teoria na prática a partir dos pressupostos teóricos de Henri Wallon, Piaget, entre outros e as obras propostas pela Secretaria Municipal, como os PCNs, a MultiEducação, a LDB 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal e a revista pedagógica MultiRio da prefeitura. O objetivo era ampliar as possibilidades de atuação a partir da realidade local e das leituras tecendo viés entre teoria e prática pedagógica. Quando contextualizamos os fatos do cotidiano com os saberes educacionais tecemos múltiplas possibilidades de *intervir no mundo*. É situar o sujeito no contexto como autor da possibilidade de mudanças. É pensar e agir *para, pelo e com* o outro.

O professor, segundo a concepção de Wallon, tem um papel primordial (1975b, p. 239), e deve “[...] estar bem informado sobre cada criança e sobre a sua família, de tal modo que cada um ocupa o lugar mais propício ao seu feliz desenvolvimento. Cada uma tem as suas responsabilidades próprias que a ligam ao conjunto.” Neste contexto esta relação interpessoal envolve a afetividade e Wallon complementa que não há conhecimento sem sentimento, e este termo não se aproxima ao sentido piegas ou romântico, O professor não é um mero executor de tarefas e cumpridor de regras, ele se constitui como sujeito ativo e construtor de possibilidades e autoria. O filósofo Thums (1999, p.59) contribui com esta análise elucidando que, “O professor não é um mero transmissor de saberes ou de *pseudosaberes*, mas, acima de tudo, *é uma pessoa que ama*, detesta, sofre, chora, sonha e odeia. É um ser que é história e que faz história. (grifos do autor).” Vale ressaltar, que o termo afetividade presente na obra de Wallon e Thums, não se aproxima ao sentido piegas, romântico, mas, sim como resultado de investigações científicas nas áreas das ciências humanas e biológicas, reconhecendo as emoções e os sentimentos como um dos pilares do desenvolvimento humano.

O projeto norteador da escola estava imbricado a um desejo desta comunidade escolar: paz. Tanto os pais quanto as crianças percebiam a escola como um espaço promotor de paz. Assim, surgiu o projeto construindo a cultura da paz. Uma de suas culminâncias foi a

participação da comunidade escolar no movimento organizado pela UNESCO, no ano de 2003 no Rio de Janeiro, em prol da paz. A participação dos alunos neste evento foi entrelaçada pelas apresentações de músicas clássicas e músicas populares brasileiras e o diálogo entre as opiniões sobre a construção a paz como uma trajetória da cidadania.

A reorganização curricular acontecia a partir do objetivo de educação da escola, da pesquisa inicial e dos pressupostos teóricos. A equipe docente nas reuniões pedagógicas discutia o currículo e as atividades que o consolidassem. A organização do horário escolar era desenvolvida de forma que a criança participasse das atividades em sala de aula com o seu professor, mas atuasse também nas oficinas pedagógicas oportunizando a interdisciplinaridade. As crianças têm oficina de música com um maestro e três professores musicistas envolvendo o canto e os instrumentos musicais: flauta, flauta transversa, teclado, violão, violoncelo e violino; oficina de dança envolvendo o *ballet*, o jazz e danças espontâneas; oficina de folclore envolvendo a dança e os múltiplos saberes e linguagens folclóricas; oficina de informática; e oficina de Espanhol. Assim, a proposta de educação integral tornava-se real e transformadora. Paralelo a estas atividades os professores participavam de cursos de formação continuada para enriquecer suas ações nas oficinas. “Participar da orquestra, para eles, é uma realização pessoal. Os pais, quando assistem à apresentação, vão às lágrimas”<sup>6</sup>. As fotos<sup>7</sup> a seguir são das oficinas desenvolvidas:



Assim, os projetos e as oficinas surgiram para promover o diálogo com o mundo em forma de problematização e atuação. Um dos momentos extremamente significativo foi a apresentação das crianças num orfanato e num asilo. Eles doavam o seu talento. A solidariedade estava presente no cotidiano deles como algo real. Os princípios e valores estavam sendo construídos na prática, entrelaçados aos quatro pilares da educação: aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver. O objetivo era florescer a criatividade, a tomada de consciência, o respeito mútuo para solucionar conflitos, limitações e transformação social:

<sup>6</sup> Relato do professor de violino Robson de Almeida Medeiros para a matéria CIEPs que são nota dez. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/vejevuprew.mmp>>. Acesso em: 26.set.08.

<sup>7</sup> Disponível em:

<[http://oglobo.globo.com/educação/mat/2008/04/09.apesar\\_de\\_ainda\\_não\\_ser\\_obrigatorio\\_ensino\\_de\\_música\\_e\\_levado\\_a\\_serio\\_por\\_muitas\\_escolas](http://oglobo.globo.com/educação/mat/2008/04/09.apesar_de_ainda_não_ser_obrigatorio_ensino_de_música_e_levado_a_serio_por_muitas_escolas)>. Acesso em 26.set.08.

Em meio ao vozerio das crianças do Ciep Marechal Henrique Teixeira Lott, em Realengo, na Zona Oeste do Rio, distingue-se um som que agrada aos ouvidos. No segundo andar da escola que tem paredes limpíssimas e chão brilhando, percebe-se que a música vem de uma pequena sala, onde alunos de 10 a 17 anos, muitos deles moradores das favelas de Vila Aliança, Batan e Fumacê - controladas por facções rivais - ensaiam "Ode à alegria", da Nona Sinfonia, de Beethoven. Os 18 alunos integram a Orquestra de Câmara do Ciep Marechal Lott, que funciona em tempo integral com 548 estudantes. A diretora, Ana Rita Rocha, que está na escola desde a inauguração, em agosto de 1985, conta que tudo foi feito com muito esforço. Ela comprou os 43 instrumentos aos poucos, com orçamento do próprio Ciep. Primeiro, os violinos. Depois, violas, violoncelos e contrabaixos. Hoje a orquestra é um dos orgulhos de um Ciep que faz escola.<sup>8</sup>

Outra preocupação escolar era com o fracasso escolar. A gestão convidou professores com formações diversificadas para atuar em oficinas específicas com o grupo que apresentava dificuldade de aprendizagem formando uma equipe multidisciplinar: pedagogos, psicopedagogos, psicomotricistas, psicólogos, professores de música, de dança, de educação física, de geografia, de língua portuguesa e estrangeira, de física.

Um grupo de nove crianças apresentava dificuldades de aprendizagem e além das atividades em sala de aula com o seu professor regente, participavam das oficinas junto com os demais alunos da turma e, também, participação das oficinas desenvolvidas pela equipe multidisciplinar para este grupo específico. Como nesta época eu estava cursando a pós-graduação em Psicopedagogia fui convidada para atuar com estas crianças de forma sócio-interacionista na oficina de dança com o suporte da minha formação em Pedagogia e a minha especialização em Psicopedagogia. A gestão escolar estimulava e desenvolvia a ação docente por intermédio da pesquisa-ação. Barbier (2002, p.30) elucida que “a pesquisa-ação orienta-se para uma participação das populações envolvidas. Passa-se de pesquisador a interventor e a agente da mudança”. O CIEP continua construindo histórias de sucesso educacional alicerçada por uma escola pública de qualidade promotora de oportunidades Ana Rita Aragão Rocha<sup>9</sup>, a diretora deste CIEP relata:

E sonhamos grande... com crianças tão musicais e talentosas, por que não se ter neste CIEP, nesta região, neste pedaço esquecido de Realengo, um núcleo voltado para a música clássica, para o *ballet*, para a ópera... Hoje o sonho é realidade, violões, violinos, flauta doce e transversa, violoncelo, contrabaixo, clarinete... a semente está lançada, a orquestra ainda engatinha, mas já tem vida própria. As crianças criaram um vínculo com a arte. Terminam a quarta série, mudam de escola, mas permanecem na orquestra, no *ballet*. E falando de sonhos, também aprenderam a sonhar grande.

<sup>8</sup> Texto disponível no site: << <http://aprendiz.uol.com.br/content/vejevuprew.mmp>>. Acesso em: 26.set.08.

<sup>9</sup> Relato da diretora Ana Rita Aragão Rocha disponível em: < <http://abraceumalunoescritor.org/teixeiralott2.htm>>. Acesso em 26.set.08.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes desafios da Educação hoje é criar vazios, inquietudes, que despertem o desejo pelo movimento, pela busca, pelo ir além, pela vida. Entretanto, insistimos em encher os espaços com conteúdos evasivos que produzem a adaptação do indivíduo num processo de alienação humana que aporta na desumanização.

A essência humana é impregnada por dois movimentos: a emoção e a razão. Cada ser singular é composto por multiplicidades. Enraizados em nossos corpos estão todas as sensações vividas, esquecidas e (re)memoradas. Somos seres sensitivos, motores, transformadores e construtores. Construimos o desejo e a vontade de saber. Somos seres sábios que externamos nossa ansiedade de aprender. Aprender a aprender. Desde os primórdios, mesmo pequenos observamos e imitamos. O movimento impulsivo, posteriormente, intencionado, promovendo o ato de desvendar. Descobrir o outro de outras formas, linguagens e aceitação é um desafio que vale a pena ser vivido. Reconhecer que a educação integral e a ação docente caminham juntas na trajetória da cidadania. Somos cidadãos e como tais, sujeitos de direitos e deveres. Temos o dever de cuidar e formar nossos alunos e o direito de ser reconhecido como sujeitos errantes, aprendentes e autores. O contágio afetivo como outro motiva para ação e a aprendizagem é como o coração emotivo, movimenta-se, de acordo com as sensações que vivencia. A ação docente e a obra de Henri Wallon são contagiantes como a emoção humana.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação. v. 3. Brasília: Plano Editora, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.21, n. 73, dez, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

THUMS, Jorge. **Educação dos sentimentos**. Porto Alegre: Sulina; Ulbra, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa, Portugal: Estampa, 1975. Coletânea.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

\_\_\_\_\_. **Origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. **Origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.



**DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO:  
PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DE UM  
CURRÍCULO MULTIÉTNICO**

Vera Lúcia dos Passos Fagundes<sup>1</sup>

**RESUMO**

O presente texto tem por finalidade apresentar fundamentos históricos acumulados e emergentes com o objetivo de identificar elementos materiais e imateriais, decorrentes da produção cultural manifestadas através de experiências humanas compreendidas no interior de sistemas de relações inter-étnicas, que possam subsidiar uma conduta político-pedagógica de Especialistas e Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) que compõem a equipe gestora nas escolas de Educação Básica da GERED de Blumenau na perspectiva de um currículo multiétnico. Apresenta o termo patrimônio em consonância com a atenção à diversidade cultural como categorias de análise no processo de formação continuada, considerando a busca do entendimento de como se deu a formação do povo brasileiro, ou seja, sobre o desenvolvimento de sistemas de relações interétnicas. Sendo assim, a organização do curso de formação continuada está distribuída em três blocos conectados entre si. Apresenta no primeiro bloco, dados para análise e discussões acerca de questões ambientais entendidas como patrimônio natural ou ecológico, o segundo apresenta dados sobre questões multiétnicas entendidas como patrimônio humano e o terceiro apresenta dados sobre questões de ordem sócio-econômica, por exemplo, a distinção entre patrimônio público e privado. Desse modo, entendido como patrimônio cultural, a síntese dos três blocos apresentados.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Diversidade. Currículo multi-étnico.

**INTRODUÇÃO**

O presente texto tem por finalidade apresentar fundamentos históricos acumulados e emergentes com o objetivo de identificar elementos materiais e imateriais, decorrentes da produção cultural manifestadas através de experiências humanas compreendidas no interior de sistemas de relações inter-étnicas, que possam subsidiar uma conduta político-pedagógica de Especialistas e Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs), que compõem a equipe gestora nas escolas de Educação Básica da GERED de Blumenau na perspectiva de um currículo multiétnico. Apresenta o termo patrimônio em consonância com a atenção à diversidade cultural como categorias de análise no processo de formação continuada, considerando a busca do entendimento de como se deu a formação do povo brasileiro, ou seja, sobre o

---

<sup>1</sup> Gerência Regional de Educação – GERED - Blumenau/SC

desenvolvimento de sistemas de relações interétnicas.

O currículo multiétnico exige, pois, mudanças bastante profundas. Sugere o cultivo de atitudes que vão além de mera tolerância diante da diversidade no sentido de se organizar atividades que as estimulem. Nessa perspectiva de um currículo multiétnico, se exige a mudança dos métodos pedagógicos de modo que seja propiciada outra formação docente, por exemplo, a formação continuada dos envolvidos, de modo que acolha a complexidade da cultura e das experiências humanas. Sendo assim, exige sensibilidade diante de toda e qualquer discriminação no cotidiano, de modo a evitar que os docentes sejam os disseminadores de atitudes e preconceitos que cultivem o desrespeito através da desvalorização da manifestação cultural de determinados grupos étnicos.

### **APRESENTAÇÃO DO CONCEITO**

Segundo a UNESCO (2001) o conceito de Diversidade (Cultural) no contexto atual, possui duas linhas inseparáveis, que é motivo de discussão global, pois estão refletidas nos documentos internacionais. A primeira refere-se ao contexto da diversidade dentro de uma sociedade específica, em que seus indivíduos possuem características culturais heterogêneas que, em conjunto, constroem uma identidade nacional, cuja preocupação é a manutenção dos seus direitos, da democracia cultural, da busca da igualdade de direitos das minorias.

A segunda, a nosso ver tem origem no século XVI (tempo) nas Américas (espaço) quando vários fatores contribuíram para o desaparecimento de alguns povos nativos, por ocasião da invasão dos europeus causando dentre outras situações as epidemias. Entretanto, sendo importante ressaltar que naquele mesmo período diversas novas formas de manifestações culturais surgiram - verdadeiras etnogenesis (BARTOLOMÉ, 2007) – quando do contato de culturas exteriores com as práticas culturais nativas.

Vale citar, por exemplo, que a cultura africana produziu relevantes exemplos dessa diversidade alcançada através da apropriação e transformação por onde passou. Destaca-se a chegada de navios negreiros trazendo escravos ao continente americano, quando surgiu um tipo especial de comunidades etnolinguísticas na América (BARTOLOMÉ, 2007). É citado o caso dos Caribes Negros da Guatemala, resultado da mescla de nativos com descendentes africanos. E essas transformações não criaram apenas novas práticas culturais, mas fizeram surgir até mesmo novas aldeias e territórios, como ocorreram, por exemplo, com os Quilombos brasileiros, definindo uma clara demarcação geográfica e política, existente até os dias de hoje.

O Brasil em relação à formação do seu povo apresenta um mosaico étnico com uma

identidade caracterizada por tradições diferenciadas, embora em se tratando do povo brasileiro, se identificam pelo idioma português. Na sua gênese, a formação do povo brasileiro teve início com o processo de colonização no século XVI, com a chegada dos portugueses a um território ocupado por povos indígenas. Do mosaico étnico constam também os povos africanos (obrigados à imigração ao Brasil). Portanto, da sua gênese consta três grupos básicos: o indígena, o branco e o negro.

A intensa miscigenação (cruzamentos) ocorrida entre esses grupos deu origem aos numerosos mestiços ou pardos (como são chamados oficialmente), cujos tipos fundamentais são o mulato (branco + negro), o mais numeroso; o caboclo ou mameluco (branco + índio) e o cafuzo (negro + índio), o menos numeroso. Além do já citado, consta outros imigrantes de diversos países europeus e também os árabes, os japoneses, os judeus e tantos outros povos de diferentes regiões do mundo.

Considerando-se o exposto se apresenta a Diversidade com sentido cultural UNESCO (2001) como o eixo estruturante da análise sobre a formação do povo brasileiro a ser processada no Curso de Formação Continuada na perspectiva de um currículo multiétnico com vagas oferecidas aos Especialistas e Assistentes Técnicos Pedagógicos que atuam na Educação Básica das escolas da GERED de Blumenau.

### **PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

Na busca do entendimento de como se deu a formação do povo brasileiro, ou seja, do entendimento sobre o desenvolvimento de sistemas de relações interétnicas, a proposta da formação continuada está distribuída em três blocos conectados entre si. Apresenta no primeiro bloco, dados para análise e discussões acerca de questões ambientais entendidas como patrimônio natural ou ecológico, o segundo apresenta dados sobre questões multiétnicas entendidas como patrimônio humano e o terceiro apresenta dados sobre questões de ordem sócio-econômica, por exemplo, a distinção entre patrimônio público e privado.

Desse modo, entendido como patrimônio cultural, a síntese dos três blocos apresentados. O termo patrimônio se apresenta em consonância com a atenção à Diversidade com sentido cultural UNESCO (2001) como o eixo estruturante da análise sobre a formação do povo brasileiro a ser processada no Curso de Formação Continuada na perspectiva de um currículo multiétnico.

### **FUNDAMENTOS HISTÓRICOS ACUMULADOS E EMERGENTES**

Considerando o contexto histórico originário, é importante ressaltar que, os excessos

na utilização do patrimônio natural e o aumento populacional ocorridos nos séculos XIX e XX, cujas conseqüências devastadoras se atribuem ao desenvolvimento sem a devida sustentabilidade estão em vias de possibilitar a transformação da maneira de visualizar a utilização dos recursos provenientes da natureza. Sobre isso, Pellegrini Filho (2001) conclui que esse modelo de desenvolvimento se encontra superado, e precisa ser modificado, portanto, motivando propostas de mudança no modelo em falência.

Vale ressaltar que a partir de meados da década de 80 e o início de 90, tem sido incessante, porém ainda insuficiente, a busca de alternativas muitas vezes referidas como uma tecnologia limpa, que não degrade o meio-ambiente e conserve as condições ideais dos lugares. Por isso, necessitando uma evolução no conceito de ecologia, que passou a ser mais amplo, deixando para outro momento as questões pura e simplesmente biológicas, passando então o conceito a ser pensado em termos legais, morais, socioeconômico, políticos, entre outros.

Quanto ao que se refere ao patrimônio cultural, Barreto (2001) afirma que o conceito vem sendo ampliado à medida que se revisa o dinâmico conceito de cultura. Seguindo à linha de pensamento do antropólogo Darcy Ribeiro apresentamos um conceito de cultura que diz o seguinte: é tudo o que é feito pelos homens, ou resulta do trabalho deles e de seus pensamentos. Por exemplo, uma cadeira está na cara que é cultural porque foi feita por alguém. Mesmo o banquinho mais simples, que mal se coloca em pé, é uma coisa cultural. É cultura, também, porque feita pelos homens, uma galinha, pois sem a intervenção humana, que criou os bichos domésticos, as galinhas, as vacas, os porcos, os cabritos, as cabras não existiriam. Só haveria animais selvagens.

Segundo outros exemplos de alguns autores, dizem respeito ao conjunto de regras sociais, instituições, tecnologia, tradições, língua e religião. Os traços culturais, sejam eles quais forem, são transmitidos de geração para geração, podendo ser transformados no movimento histórico. Entre os mais marcantes elementos de uma cultura considerando-se, por exemplo, os mundos oriental e ocidental, destacam-se a arte, a religião e a língua.

No tema central: Diversidade com sentido cultural UNESCO (2001), o termo etnia está fortemente enraizado. Vale ressaltar que o seu significado, segundo alguns autores, não é totalmente rigoroso, isto é, exato, igual para todos os grupos étnicos em todo o mundo. Ele varia muito de acordo com a sociedade. No Brasil mesmo, os grupos étnicos podem ser definidos tanto pela origem das pessoas (os descendentes de africanos, italianos, alemães, espanhóis, japoneses, etc.) como por indivíduos que tem em comum alguns traços físicos (a cor da pele, geralmente) ou até mesmo uma ou várias culturas, como as diversas sociedades

indígenas.

Ao observarmos certa população nota-se que nela existem vários grupos diferentes, que possuem traços comuns (físicos ou, principalmente, culturais) e um sentimento de identificação, de pertencer a um mesmo grupo. Tomemos por exemplo a população brasileira: os negros ou afro-brasileiros, os diversos grupos indígenas, os descendentes de portugueses, de italianos, de alemães, de japoneses, e outros. Podemos utilizar o termo etnia para cada um desses grupos ou minorias étnicas, pois uma etnia quase sempre é um grupo minoritário de uma população nacional.

Consideramos então que o conceito de etnia é antes de mais nada cultural e, como qualquer outra forma de identidade dos grupos humanos, depende muito de fatores subjetivos, ou seja, do sentimento de pertencer a um grupo relativamente diferente, da idéia de um nós diferente dos outros. A cultura não apenas preserva a identidade, mas também a alteridade. Entretanto, não se trata de uma questão da identidade apenas, mas da afirmação de que existem outros com tais ou quais qualidades.

Uma questão cultural bastante importante para a reflexão, diz respeito à relação do homem com a natureza, por exemplo, quanto a sua preservação. No Brasil, desde o seu descobrimento, o grupo étnico indígena é o que ainda hoje vive em contato permanente com a natureza: a floresta, os animais selvagens, a água dos rios e seus peixes. Por tudo isso mesmo e muito mais, o índio consegue viver em contato com ela sem destruí-la, o que aprendeu em muitos anos de estreita convivência com a natureza. É um conhecimento que ele começa a ter desde criança, em contato direto com os adultos, sem necessidade de escola. O índio sabe que a natureza é a garantia de sua vida, que o mal que fizer a ela estará fazendo a si mesmo e a seus filhos.

Retomando questões que se referem à mudança no modelo atual de desenvolvimento, motivados a partir de meados da década de 80 e o início de 90 buscando alternativas muitas vezes referidas como uma tecnologia limpa, que não degrade o meio-ambiente e conserve as condições ideais dos lugares, o presente texto pontua a discussão de uma alternativa ecologicamente correta e economicamente viável para os conflitos entre desenvolvimento econômico e proteção ao meio-ambiente.

Nesse sentido a reflexão recai sobre a exploração sem limite, da natureza em decorrência de que hoje, busca-se novas maneiras de convivência com ela. Sendo assim podemos admitir que urge à humanidade a necessidade de reconstruir a forma da sua relação com a natureza e conseqüentemente uma nova cultura como resultado da nova relação estabelecida com ela, a começar, por exemplo, por pequenas ações no cotidiano. Admitamos,

a crise ecológica é uma crise cultural e o inverso também é verdadeiro.

Tem-se observado que, reciclando, evita-se a utilização de recursos naturais – madeira para fazer papel, petróleo para fazer plástico, areia para fazer vidro, minério para fazer metal. No caso do papel, por exemplo, cada tonelada de papel reciclado salva cerca de vinte árvores e que só por isso, a reciclagem já valeria a pena. É importante lembrar que trinta anos atrás, quando a revolução da informática ainda estava engatinhando, os visionários previam que os computadores iriam limpar as mesas dos escritórios.

Entretanto, mais recentemente, a explosão do e-mail e da internet deu para alguns a ilusão de que o papel se tornaria um artigo quase invisível no escritório. Pois bem: nos últimos cinquenta anos, o consumo de papel cresceu seis vezes. O consumo de papel de escritório cresceu 110% nas últimas duas décadas. E, em geral, pode ser reciclado de 3 a 5 vezes. O problema é que essa explosão de consumo está gerando montanhas de papel que se acumulam nos aterros sanitários das cidades.

Afinal, o papel corresponde a 40% do lixo urbano. O consumo também aumenta a pressão sobre as florestas do mundo, pois 19% das árvores derrubadas são para fabricar celulose. A conscientização dos indivíduos nos espaços onde o papel é um dos instrumentos de trabalho, por exemplo, nas escolas, depende de uma simples tomada de decisão em torno do correto e funcional e podem desencadear ações benéficas não só para a instituição, em economia e facilitação do trabalho, mas para o meio ambiente, à humanidade e à economia do País.

Sobre patrimônio, aponta Barreto (2001) que tem muitos significados, e, segundo a autora o conceito mais comum diz respeito ao conjunto de bens, os quais uma pessoa ou entidade possuem, explica ainda que, se transportado o conceito a um determinado território, patrimônio se torna o conjunto de bens que estão dentro de seus limites de competência administrativa, afirmando ainda, que patrimônio pode ser classificado em duas grandes divisões: natural e cultural.

A primeira, patrimônio natural, são as riquezas que provém do solo ou do subsolo, podem ser, por exemplo, as florestas ou jazidas minerais. Para Barreto (2001) até a primeira metade do século XX, patrimônio cultural foi sinônimo de obras monumentais, obras de arte, propriedades luxuosas de personalidades da sociedade, relacionando principalmente aos aspectos arquitetônicos.

Pellegrini Filho (2001) aponta que a noção moderna de patrimônio cultural vai além da questão arquitetônica, incluindo produtos do sentir, do pensar e do agir humanos, manifestadas também por meio de inscrições de povos pré-históricos, sítios arqueológicos e

objetos nele pesquisados, peças de valor etnológico, dentre outros. Desse modo entendemos que faz sentido o que aponta Barreto (2001) [...] o patrimônio passou a ser um mediador entre o passado e o presente, ou seja, um referencial capaz de permitir a identificação com uma determinada nação.

A citação de Gilberto Gil, por ocasião em que foi Ministro da Cultura, em entrevista concedida a Patrimônio - Revista Eletrônica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) enfatizou a importância da política de patrimônio imaterial do IPHAN, com ênfase ao que caracteriza o conceito de patrimônio humano. Sendo assim, citamos as palavras de Gil (2005) para melhor explicar o significado de patrimônio humano:

O patrimônio imaterial se inscreve na corporalidade, o seu suporte é o corpo humano. É uma herança a ser passada, de geração em geração, pelas pessoas. Por isso, é delas das pessoas que se deve cuidar [...] o primeiro grande patrimônio de um povo, inserido em uma comunidade, num conjunto humano e com sua dimensão cultural, é esse próprio povo. Os indivíduos, as pessoas, o conjunto humano em si mesmo. Por quê? Porque toda a cultura advém daí. A cultura é produzida para ser revertida como enriquecimento desse povo. Toda a cultura produzida pelo homem, desde a pedra lascada - a construção dos instrumentos para a caça, para sua sobrevivência, a descoberta do fogo, a agricultura, tudo isso - é produzida para o bem-estar do próprio povo. Então, ele [o povo] é a origem e o destino da manifestação cultural. Hoje em dia, aliás, toda a produção, e, portanto o homem, do ponto de vista do sistema produtivo, é vista como capital humano. Assim, dentro do próprio capitalismo, o homem é o grande patrimônio. Mas o que é patrimônio? Tudo o que é produzido por esse homem, pelo ser humano, para ele próprio, ao longo da história, material e imaterialmente. Essas duas dimensões, aliás, são necessariamente interligadas e articuladas. A arquitetura, por exemplo, a engenharia, são artes e técnicas e, portanto, dimensões imateriais, mas que se manifestam a partir da própria natureza, a partir da dimensão material existente em torno do homem. Os materiais da natureza, os materiais para construir, enfim, uma casa, um prédio, uma estrada, um barco, um avião, o que quer que seja, tudo feito a partir dessa relação, dessa interação necessária entre homem, cultura e natureza. Quase tudo é resultado desse patrimônio. Vejo, assim, o estabelecimento de um campo conceitual a respeito do que é cultura e do que é patrimônio [...] São estratégicas, fundamentais, estruturantes, importantes, porque elas deslocam o foco de interesse do patrimônio histórico construído, que foi a motivação básica, original, de criação da instituição, privilegiando-se os acervos materiais e os conjuntos arquitetônicos. Ao longo do tempo, desde a década de 1930, isso veio evoluindo para a incorporação de outras dimensões da importância patrimonial, inclusive essa mais recente, da intangibilidade e imaterialidade dos patrimônios simbólicos, expressivos, que se dão através das manifestações artísticas, científicas, técnicas etc. É uma vertente importantíssima. Não é à toa que, recentemente, a Unesco proclamou a Convenção Internacional do Patrimônio Imaterial para dar abrigo a essa importância internacional de todos os quadrantes do planeta, todos os continentes, na África, nas Américas, na Ásia, na Europa, enfim, dessa dimensão imaterial. O Brasil agora vem buscando educar sua sociedade, o seu povo, nessa direção, no sentido de reconhecer e valorizar, preservar e conservar seus patrimônios históricos imateriais.

Com o entendimento acerca da citação, consideremos que o conceito de patrimônio se refere exatamente ao que concerne entendê-lo como sendo tudo aquilo que é produzido pela humanidade, sendo que essa humanidade não é outra senão ela mesma construída por si

mesma, envolvendo diversas dimensões, ressaltando-se a imaterial citada por Gil (2005), a qual se constitui na identidade cultural de um povo. Nesse contexto, enfatizamos a importância de estudos acerca da formação do povo brasileiro, podendo-se identificar várias etnogênesis (BARTOLOMÉ, 2007), sob a hipótese de manifestações culturais multifacetadas.

Desse modo, os três blocos referenciados como fundamento histórico acumulado e emergente apresentado neste texto com a proposta de formação continuada correspondem aquilo que se tem como objetivo, identificar elementos materiais e imateriais, decorrentes da produção cultural manifestadas através de experiências históricas acumuladas por uma determinada sociedade, no caso a do povo brasileiro. Como efeito exemplificador da amplitude do entendimento sobre patrimônio que foi acima apresentado, servimo-nos de sua definição legal proposta pela Constituição Federal de 1988, que expressa em seu artigo 216:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Ao citarmos este artigo da constituição, referente ao patrimônio cultural, busca-se demonstrar a amplitude que o mesmo assume e, priorizando neste momento os incisos I,II,III e IV, que tratam do que denominamos como noção de patrimônio humano material e imaterial e o inciso V que trata do que denominamos de patrimônio natural ou ecológico, podendo conjugar em sua envergadura de análise, desde os elementos perscrutados nas entranhas da terra, à da noção de patrimônio cultural produzida historicamente criando um sentido tanto aos elementos naturais, como aos elementos, por exemplo, referentes aos personagens do folclore, construídos pelas diversas sociedades humanas, bem como aos personagens cujas influências contribuíram para a formação política do Brasil.

Nesse contexto, citamos José Souza Martins que traz em uma de suas obras, no livro intitulado: “O Poder do Atraso - ensaios de sociologia da história lenta.”, questões que identificam a origem frágil da base política brasileira, considerando-se a inabilidade brasileira de distinguir o âmbito público do privado. Segundo o autor, [...] o primeiro sinal histórico de confusão entre a esfera pública e a privada no Brasil, começou com as capitanias hereditárias quando o Rei com o objetivo pessoal de manter o controle sobre as terras e seu poder, doou bens públicos brasileiros a portugueses que também tinham interesses privados sobre o



território.

Nota-se então, uma relação contratual na qual não havia outra regra que não fosse à vontade do rei. A questão da terra no Brasil, desde então, é tema polêmico, pois é um bem público que deveria ser usado para os cidadãos, no entanto é subordinada a interesses individuais e capitalistas.

Nesse ínterim, a incapacidade dos brasileiros de reivindicarem seus direitos de cidadão se encontra exatamente em não conseguir identificar tais direitos. Na ditadura Militar, por exemplo, foi necessário anos de repressão para que o povo saísse às ruas. O brasileiro, então, está inserido em uma dinâmica onde um pequeno depende dos favores de um grande e assim por diante. É uma política baseada em concepções morais do tipo tradicional, a política da "troca de favores".

Entretanto, no Brasil é a política que os brasileiros têm como legítima, havendo uma relutância em enxergar a ilegalidade em atos envolvendo patrimônios públicos a favor de interesses privados. A cidadania brasileira, por exemplo, não foi conquistada por um movimento social como deveria ter sido, e sim imposta por uma república, pelo populismo de Vargas, por uma elite, e conseqüentemente não teve uma definição clara na mente popular.

José de Souza Martins (1994) explicita que tradicionalmente o brasileiro encara o favor político (clientelismo, mandonismo, oligarquias) como algo natural, pois sem distinguir claramente o público do privado, e o conceito de cidadão, é muito fácil utilizar bens públicos para realizar interesses pessoais.

Segundo Martins (1994)

[...] no Brasil a distinção entre o público e o privado nunca chegou a se constituir, na consciência popular, como distinção de direitos relativos à pessoa, ao cidadão. Ao contrário, foi distinção que permaneceu circunscrita ao patrimônio público e ao patrimônio privado. Portanto, uma distinção relativa ao direito de propriedade e não relativa aos direitos da pessoa [...] A tradição de um sistema político baseado na confusa relação do patrimônio público e do patrimônio privado tem sido a base a partir da qual essa relação foi dando lugar a procedimentos que começam a ser classificados como corruptos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando o termo patrimônio em consonância com a atenção à diversidade cultural como categorias de análise no processo de formação continuada, considerando a busca do entendimento de como se deu a formação do povo brasileiro, ou seja, sobre o desenvolvimento de sistemas de relações interétnicas, a noção de patrimônio humano, de patrimônio natural, e patrimônio econômico com a distinção entre patrimônio público e privado ao considerarmos o contexto político brasileiro surge a historicidade como referência

na qual a ação e efeito de investigação, conhecimento e narração dos fenômenos históricos passados, se tornam presentes através do livre exercício humano pelo cruzamento de duas temporalidades infinitas, o passado e o futuro, consubstanciando-se no nosso presente efêmero.

Assim, se concebe patrimônio cultural como algo não estático e produzido pela humanidade, sendo que essa humanidade não é outra senão ela mesma construída por si mesma, envolvendo diversas dimensões, ressaltando-se a imaterial citada por Gil (2005), a qual se constitui na identidade cultural de um povo. Nesse contexto, enfatizamos a importância de estudos acerca da formação do povo brasileiro, podendo-se identificar várias etnogênesis (BARTOLOMÉ, 2007), sob a hipótese de manifestações culturais multifacetadas. Neste sentido, as manifestações culturais estão no campo tanto do material, real e concreto, através do vivido pelos homens nas relações interétnicas e que por estarem inseridos num campo rico em simbologia, concebem o patrimônio material e imaterial, e à medida que é assim entendido, concebem um currículo escolar multiétnico.

Mediante o exposto, encaminhamos a proposta de formação continuada que tem como objetivo subsidiar a atuação **político-pedagógica** de Especialistas e dos ATPs que compõem a equipe gestora, das escolas de Educação Básica da GERED de Blumenau, a ser executado em 2009, mediante aprovação pela SED, do projeto com a mesma intitulação apresentada no presente texto.

## **REFERÊNCIAS**

BARRETO, M. **Turismo e legado cultural**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CHOAY, F. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: UNESP, 2001

PELLEGRINI FILHO, Américo. **Ecologia, cultura e turismo**. Campinas: Papyrus, 2001

MARTINS, J. de S. O poder do atraso. **Ensaio de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

UNESCO. **Anteprojeto da Convenção sobre a Proteção da Diversidade de Conteúdos Culturais e Expressões Artísticas**. LT/CPD/2004/CONF.201/2, Paris, julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Declaração Universal da UNESCO sobre a Diversidade Cultural. Paris, 02 nov. 2001.

# O USO PEDAGÓGICO DAS TIC NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS: UMA DÉCADA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Lucília Collares Ipiranga<sup>1</sup>

Cláudia Maria Francisca Teixeira<sup>2</sup>

Roberta Fantin Schnel<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo procura descrever alguns aspectos da trajetória composta de desafios, estratégias e escolhas dos educadores que constituíram este Núcleo de Tecnologia Educacional de Florianópolis - NTE na constante busca em promover processos permanentes e colaborativos: de aprendizagem, de repensar o espaço escolar e as relações estabelecidas em seu interior, de inclusão digital e de construção da cidadania de crianças, jovens e por adultos. Bem como, apresentar as abordagens teóricas e metodológicas norteadoras das ações voltadas à implementação do uso das TIC como elemento co-estruturante nos processos de aprendizagem, pesquisa, colaboração, cooperação e produção de conhecimento por intermédio de um Programa de Formação Continuada em Mídia-Educação para educadores da rede de ensino daquele município promovido por este Núcleo desde sua implantação.

**Palavras chaves:** mídia-educação; projetos de aprendizagem; tecnologia de informação e comunicação

De que formas os computadores e a Internet devem ser usados para garantir um bom aprendizado? De que formas o lápis pode ser usado? De tantas formas que não podemos fazer uma lista. Ele foi incorporado, tornou-se parte de tudo. Assim é com o computador e com a internet.

*(Seymour Papert)*

## CONTANDO UMA HISTÓRIA

A resposta de Papert numa entrevista parece óbvia, pelo menos a todos que nas últimas décadas têm se dedicado à pesquisa e trabalho nas diferentes áreas das ciências humanas no que tange à relação tecnologias e educação. Contudo, um processo de inserção de tecnologias consideradas novas pela sociedade no espaço criado por esta mesma sociedade, cuja característica primordial é de garantir o repasse dos saberes historicamente produzidos e socialmente legitimados às novas gerações e, portanto, essencialmente conservador, demanda intensos desafios desde redefinições das políticas educacionais à revisão de estratégias,

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação - UFSC

<sup>2</sup> Mestranda em Educação - UDESC

<sup>3</sup> Mestranda em Educação - UDESC

metodologias, formação de educadores, aparatos técnicos e ambientes físicos. Nas palavras de Belloni:

a escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação – TIC porque elas estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando (BELLONI 2005 p.10)

Portanto, este “novo lápis” deve permear os processos de ensino e aprendizagem, como acontece com a escrita nos espaços escolares. Bastante debatida e questionada as chamadas novas tecnologias tem tido seu uso na educação por muitos repudiado e por outros até mesmo idolatrado. Como nos alerta Umberto Eco<sup>4</sup>, não sejamos nem “apocalípticos” e nem “integrados”, não depositando nas TIC toda a responsabilidade de modificar profundamente a relação pedagógica, mas alertas às possibilidades de mudanças nas relações entre a pesquisa individual e coletiva, o intercâmbio de professores com professores, de alunos com alunos, de professores com alunos e, principalmente a forma de acesso e divulgação da produção docente e discente em todos os níveis e modalidades de ensino. É fácil, num rápido passeio no “mar” da internet, encontrar blogs de estudantes, profissionais de diferentes áreas e faixas etárias, sites com os mais variados fins, comunidades de relacionamentos, dentre outros. Recursos para produção individual e coletiva, como os blogs, wikis e fóruns, cuja criação, alimentação e ferramentas podem ser manipuladas por “navegantes” incipientes ou experientes, não importando a idade, assim como repositórios para músicas, vídeos e documentos tiveram um grande crescimento nos últimos anos ampliando o fenômeno da cibercultura.

Tal desafio foi assumido por um grupo de cinco educadores do município de Florianópolis<sup>5</sup>, no ano de 1998, ao assumirem a função de multiplicadores<sup>6</sup> no recém criado Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, da Secretaria de Educação daquele município.

## **BREVE HISTÓRICO DOCENTE E OBJETIVOS DA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES**

---

<sup>4</sup> ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva. 1987

<sup>5</sup> Saiba mais em <http://www.pmf.sc.gov.br>.

<sup>6</sup> Os profissionais da educação que trabalham nos NTE do Brasil são assim chamados por terem como função primeira multiplicar aos professores e coordenadores dos laboratórios de informática o conhecimento adquirido ao longo dos Cursos de Especialização em Informática Educativa oferecidos pelo MEC em parceria com os Estados e prefeituras.

Cabe aqui esclarecer serem os NTE parte do Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo, do Ministério de Educação criado com o objetivo de introduzir as tecnologias de informática e telemática nas escolas da rede pública do país, mediante a implantação de laboratórios de informática em unidades escolares com mais de 150 alunos. Este programa não foi o primeiro voltado para o uso dos computadores nas escolas públicas, outras ações já haviam sido implementadas, como o Educom, Formar<sup>7</sup> e PRONINFE, este último, como primeira versão do ProInfo, foi criado em outubro de 1989 com o objetivo de preparar os professores para o uso da informática com os alunos e, já contando com a criação de núcleos de informática na educação em algumas regiões do país. Contudo, uma das causas do seu fracasso foi a ausência de uma política que garantisse a informatização das escolas. Nesse sentido, analisa Shui a partir da pesquisa de Quartiero,

se num primeiro momento a necessidade para implantar uma política de informatização educativa era a de criar centros de pesquisa e capacitação nessa área, e num segundo, estruturas descentralizadas de atuação nos estados e municípios, a proposta do ProInfo seria, finalmente, trazer o computador para dentro do espaço escolar continua a mesma pesquisadora ser o ProInfo organizado basicamente por meio de NTE estaduais, contudo, em Santa Catarina, por influência política dos prefeitos, os municípios de Florianópolis e Jaraguá do Sul conseguiram obter seus próprios Núcleos municipais, possibilitando a estes uma certa autonomia em relação à coordenadoria do ProInfo Programa Estadual de SC (apud SHUI, 2002, p. 56).

Assim como ocorrera no âmbito nacional, o processo de implantação de informática educativa no município de Florianópolis também abarcou algumas iniciativas que em caráter geral privilegiaram o uso pelos alunos, no contra-horário de suas aulas regulares, com professores contratados para este fim e sem capacitar os professores das escolas, onde foram instalados os Laboratórios de Informática. Esta política adotada pela Secretaria de Educação do município gerou tanto uma acomodação na grande maioria dos professores, que por não terem sido capacitados não se sentiam responsáveis em participar deste processo de uso pedagógico da informática, quanto uma resistência e um certo descrédito, por parte dos educadores dessas escolas, para com o uso da informática na educação.

Neste sentido, o primeiro desafio da equipe do NTE seria reorientar a política de implantação dos computadores nestas escolas, implementando um processo de sensibilização

---

<sup>7</sup> O Projeto Educação com Computadores (EDUCOM) criado em 1983, a partir de um convênio entre o Centro de Informática do MEC (CENIFOR) e a Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ), participaram do projeto as Universidades que já desenvolviam pesquisas na área da informática aplicada à educação, dentre estas, as Universidades Federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), Minas Gerais (UFMG), Pernambuco (UFPE), Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por intermédio da criação de cinco centros-piloto com foco na disseminação e discussão de resultados. Concomitante ao EDUCOM, foi criado em 1986 o Projeto FORMAR, responsável pela operacionalização de cursos de especialização em informática na educação, em nível de pós-graduação *lato sensu*, atingindo um total de 150 professores das escolas públicas estaduais e das escolas técnicas federais. (SHUI, 2003, p. 53 - 54).

e capacitação dos professores, com ênfase na conexão da informática com o trabalho pedagógico e não como disciplina de caráter técnico-informativo e/ou meramente recreativo. Bem como, atingir o maior número possível de educadores atuantes em sala de aula, especialistas educacionais, diretores e educadores lotados na SME.

Sendo o Brasil um país de dimensões continentais, um programa como o Proinfo, ao propor a democratização e a integração das TIC na sociedade e, mais especificamente, na educação, certamente deparou-se com desafios proporcionais às dificuldades que estas dimensões podem produzir e que se desdobram nas diferentes regiões, estados e municípios do país. Os multiplicadores do NTE, ao se responsabilizarem pela formação continuada para o uso pedagógico das TIC na educação, visando preparar educadores para atuarem criticamente com estas tecnologias buscaram estabelecer parcerias com outras instituições da sociedade, tais como: universidades, associações de classe e outras entidades representativas de diferentes segmentos da sociedade catarinense nesse processo, com vistas a atingir os objetivos do programa no âmbito do município.

No programa de Formação Continuada, assim denominado o conjunto de cursos, encontros, palestras e demais ações voltadas ao estudo, reflexão e aperfeiçoamento dos profissionais da RME, subsidiados pelo município e promovidos pela SME, a equipe do NTE, desde 1998 tem desenvolvido uma proposta de trabalho que visa a reflexão e prática das possibilidades de uso de ambientes informatizados na produção de conhecimento, com base num processo de trabalho cooperativo centrado na pesquisa de alunos e professores.

Tornar real uma formação inicial com os fundamentos teóricos de uma educação voltada para os meios de comunicação, posto que as mídias vêm sendo pouco a pouco incorporadas no nosso cotidiano, ainda que de modo desigual, integrando espaço-tempo e modificando as nossas formas de ser, pensar e apreender o mundo equivale a dizer, que mais do que um processo de instrumentação os cursos e oficinas visam romper com o medo que o novo possa desencadear nos educadores, sem, contudo promover uma certa fascinação com a tecnologia, ou estabelecer práticas pedagógicas reféns de um tecnicismo ou de um conformismo mecânico no uso não reflexivo das TIC nos espaços da educação - presencial ou a distância.

### **PROJETO: UM CAMINHO NOVO OU UM JEITO NOVO DE CAMINHAR**

O trabalho com projetos de aprendizagem sugere cooperação, envolvimento, sociabilidade, participação e empenho em todas as etapas do processo, cujo objetivo básico é que os alunos apresentem suas descobertas.

No início do século XX, Dewey já apontava a premente necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas. Com o mesmo intuito, outros educadores, cada um em seu tempo, buscaram um sentido novo à atividade de aprender, ancorados na idéia de pesquisa e projetos - Hernández, Bagno, Almeida, Fagundes e Magdalena & Costa, cujas pesquisas evidenciam que a metodologia de projeto distingue-se por ser uma atitude pedagógica intencional, pois estimula a resolução de uma problemática e tem um caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos.

No seu programa de formação continuada, os multiplicadores do NTE de Florianópolis, optaram inicialmente, pela metodologia de projetos cooperativos de aprendizagem, no intuito de dar visibilidade e reconhecer o potencial da TIC. A idéia de usar esta metodologia surgiu quando um grupo de quatro multiplicadores do NTE concluiu a especialização oferecida pelo ProInfo, na cidade de Jaraguá do Sul - SC, no ano de 1999. Naquele momento eles tomaram conhecimento do trabalho original que já estava sendo realizado pelo Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O grupo do NTE não adotou a idéia do LEC na íntegra, mas sim, procurou criar adaptações necessárias ao perfil dos educadores da RME de Florianópolis.

A opção de trabalho com uma metodologia de projetos surgiu da necessidade de aplicar uma metodologia que valorizasse a participação do educando e do educador no processo de aprendizagem. Da proposta metodológica do LEC, os educadores do NTE mantiveram as etapas de elaboração e aplicação: tema, problematização, levantamento de dúvidas e certezas, pesquisa, sistematização e socialização.

A escolha do tema, a partir dos interesses de alunos, motivados pelo professor aciona o projeto com a formação de equipes e elaboração da questão problema. O levantamento de dúvidas e certezas é a fase em que os alunos irão expressar suas idéias e conhecimentos sobre o problema a ser pesquisado. Esse passo é fundamental, pois dele depende todo o desenvolvimento do projeto. São dessas hipóteses explicativas e concepções sobre o mundo que a intervenção pedagógica precisa partir, resgatando as experiências do educando, auxiliando na identificação de problemas e nas reflexões sobre eles, pois dependendo do nível de compreensão inicial dos alunos, o processo toma um ou outro rumo. Nesta fase se define o caminho a ser percorrido pelo grupo.

No desenvolvimento do projeto se criam as estratégias para buscar respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização. É importante que os alunos se defrontem com situações que os instiguem a confrontar pontos de vista, rever suas certezas. Na pesquisa há uma busca de respostas às dúvidas levantadas e confirmação de suas certezas. Para isso, é

preciso que se criem propostas de uso da biblioteca, experimentos em laboratórios, saídas de campo a pesquisa na Sala Informatizada. O acesso a bases de dados, aos sites selecionados com orientação de educadores, a organização da pesquisa no software previamente escolhido ou o mais adequado (para os arquivos de imagem, sons, vídeos, etc) e, a presença de especialistas, no tema, convidados à escola, entre outras ações podem enriquecer as sistematizações a serem elaboradas. Nesta etapa há metamorfose da informação em conhecimento. Os ambientes informatizados, mediados pela tecnologia digital podem contribuir para a escola articular sua função social, conferindo um novo significado à informação e à construção do conhecimento.

A metodologia descrita aproxima-se das idéias dos autores anteriormente citados pela sua intencionalidade na aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos, vivenciando situações-problema, refletindo sobre elas e promovendo um movimento transversal por entre diferentes áreas do conhecimento. É o conhecimento fazendo conexões, muito mais do que tecer uma rede de conhecimento, os saberes são desterritorializados com a questão problema da pesquisa. Os campos de saberes não possuem uma hierarquia, uma centralização, assim sendo, o mapa traçado a partir dos projetos estão em constante constituição e produzindo devires. Logo, os saberes se desterritorializam e se remetem uns aos outros, produzindo novas abordagens conceituais e cognitivas (IPIRANGA, 2006, p.81).

Uma metodologia de projetos intermediada por dispositivos midiáticos não pode prescindir da performance de um educador mediador. Como nos ensina Deleuze “Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem faça comigo” para ser um educador que não só anuncia a possibilidade do novo, mais que mostra um mundo novo vivendo as situações e dentro destas situações procura produzir a possibilidade do novo, do diferente, da luta diária. Uma luta que é travada em diversos ângulos e níveis, ou seja, no cotidiano da sala de aula, no ambiente de trabalho, na sociedade de forma geral. Assim, ao estruturar os cursos na metodologia de projetos cooperativos de aprendizagem a equipe do NTE procura aproximar-se das idéias do filósofo francês.

Nos cursos propõe-se aos professores vivenciarem as etapas de um projeto, enquanto alunos, a partir de questionamentos, levantamento de dúvidas e certezas, pesquisa e socialização do conhecimento construído com o objetivo de promover uma apropriação significativa, prazerosa e contextualizada do aplicativo ou mídia utilizada e dos objetos das pesquisas. Também são promovidos momentos de leitura e discussão de textos, análise de



filmes, entre outros objetivando uma constante articulação teórico-prática da metodologia de projetos com o fazer pedagógico de cada educador participante.

“No erro também se aprende”.

“Refleti muito sobre como usar o computador, como pode ser feito isso com os alunos e ouvi dicas interessantes que vou tentar aplicar”.

“Descobri que existem outras maneiras de acessar ao conhecimento, diferentes do que eu estava acostumada a fazer”.

“Não tem mais como ficar sem usar a sala da tecnologia digital. O mundo está globalizado e o computador é uma ferramenta fundamental hoje no século XXI”.

“Acho que foi muito importante para a nossa prática pedagógica, pois nos abriu caminhos para explorar mais esses recursos nas nossas aulas”.

(NTE- relatório anual de 2004)

Os depoimentos acima foram retirados de formulários de avaliação respondidos sem identificação do educador ao final do curso e exemplificam resultados da proposta metodológica aplicada.

Durante todo o processo de formação os professores são orientados e motivados a utilizar a metodologia de projetos de aprendizagem com seus alunos e buscar a parceria do coordenador da sala informatizada e demais educadores de sua unidade escolar no desenvolvimento de seu trabalho. A intenção é estender a concepção de cooperação, tradicional quesito de avaliação de trabalhos de grupos, à cooperação concebida como “estar com”, pelo “fazer e ser” parte ativa da construção de seu próprio conhecimento, de cada um e de todos ao mesmo tempo. Em geral, há um isolamento dos professores no seu fazer pedagógico e ao desenvolver uma metodologia de projetos há uma percepção da necessidade de se estabelecer parcerias, que muitas vezes extrapolam os muros da escola. Este movimento pode ser percebido no crescimento do agendamento de uso, presentes nos relatórios das dos coordenadores das salas informatizadas, que em alguns casos serve de impulso para que os professores de diferentes disciplinas desenvolvam projetos em parceria.

## **AVALIANDO O CAMINHO PERCORRIDO E REFAZENDO PLANOS**

Os desafios advindos da implantação de espaços informatizados e implementação de seu uso contextualizado ao trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito das salas de aula por professores e alunos, numa rede municipal de educação, posto ao NTE de Florianópolis no ano de sua inauguração foram ao longo deste período em parte atingidos, alguns reformulados e muitos ampliados. A realidade da época de quatro escolas da rede municipal com salas informatizadas compõe-se nos dias de hoje de 28 escolas de Educação Fundamental, 12 núcleos de Educação de Jovens e Adultos e uma unidade de Educação Infantil, num total aproximado de 15.066 alunos 700 educadores. O que naquela ocasião era definido como

informática educativa, hoje numa cultura forjada no ciberespaço e no movimento sem retrocesso da convergência digital, reformula-se a todo instante e apresenta mais incertezas que certezas. Há necessidade constante de informação, formação e atualização tanto dos profissionais responsáveis pelos cursos oferecidos pelo NTE, quanto por todos que se pretendem educadores na atualidade. Recordando a advertência de Belloni (2005, p. 89) uma simples introdução de um suporte tecnológico não significa inovação educacional. Esta só ocorrerá quando houver transformação nas metodologias de ensino e nas próprias finalidades da educação.

Em um contexto de mudanças aceleradas destaca-se a mídia-educação como uma destas respostas possíveis à necessidade de integrar os meios de comunicação à escola, tanto como instrumento, quanto como objeto de estudo, considerando a nova linguagem e forma de expressão que eles introduzem no universo de crianças e jovens. Como nos alerta Silverstone (2002, p. 9) “Não podemos escapar à mídia”, uma vez que “está presente em todos os aspectos da vida cotidiana”. Nessa perspectiva, educadores e pesquisadores do tema precisam cada vez mais compreender o modo como a mídia atua, produz significados, gera experiências, e, acima de tudo, como são preparados os significados dos textos midiáticos para efetivamente implementar uma mídia-educação numa compreensão desta como educação com, sobre e através das mídias. Fantin (2006 p.37) apresenta a partir dos estudos de Rivoltella (2002), a compreensão de mídia-educação “como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis”. Assim constata-se que sempre surgirão desafios aos educadores dispostos a consolidar ações mídia-educativas nos diferentes espaços escolares.

Se “os jovens de hoje são criados numa sociedade digital, educar para os meios de comunicação é educar para a cidadania. Daí emerge a urgência de a escola se integrar a essa realidade”. (RIVOLTELLA, 2007) Pode-se dizer então, que o que se espera de uma proposta de mídia-educação é a formação de professores que compreendam a necessidade de integrar no seu fazer pedagógico tanto a discussão conceitual como a utilização e a produção dos meios numa dimensão crítica e criativa.

No decorrer desta década de cursos, oficinas, seminários estudos realizados ainda permanecem algumas questões relativas à contribuição da escola para a formação de cidadãos utilizadores e consumidores críticos e criativos das mídias e sua inclusão na sociedade do conhecimento, vencendo o precipício da exclusão digital/social. Embora sem respostas, as buscas por estas vêm provocando, para professores e alunos, mudanças no trabalhar em equipe, no transitar com facilidade em muitas áreas disciplinares e no romper o isolamento da

sala de aula convencional, assumindo funções novas e diferenciadas. Ainda há necessidade de ações como: parcerias com as universidades e centros de formação e pesquisas com vistas à formação contínua dos multiplicadores do NTE, e críticas necessárias ao aprimoramento do trabalho por estes realizados; investimento constante em equipamentos e suportes técnicos, inclusive melhoria da velocidade da conexão à internet; continuidade da formação em serviço para os educadores, tendo em vista o grande número de professores anualmente contratados para prestação de serviços temporários.

Na produção deste artigo optamos por não dar ênfase a dados estatísticos. Estas informações encontram-se nos relatórios produzidos anualmente pelo NTE, coordenadores das SI e relatos de experiências veiculados em eventos da SME e outras instâncias educativas. Pensamos em ressaltar as questões teórico-metodológicas que perpassam diferentes ações dos multiplicadores do NTE quando fundamentam seu trabalho com o suporte das tecnologias de comunicação digital.

Neste trabalho não há a intenção de se fazer a crítica a nenhuma das propostas metodológicas com projetos em educação, e sim, mostrar dentre outras, as várias maneiras de tornar mais intenso o trabalho pedagógico motivando alunos e professores a empreenderem ações voltadas à pesquisa, potencializando o ser-aluno, estimulando a curiosidade e a criatividade. Muito menos, descrever um processo homogêneo, linear e sem conflitos de inserção das TIC em espaços escolares. Portanto, observa-se que os trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas salas informatizadas, educadores, alunos e demais membros da comunidade escolar sejam objetos e sujeitos de pesquisas da comunidade acadêmica, possibilitando uma avaliação contínua e por vezes pontual do processo de implementação das tecnologias de comunicação digital como suporte aos processos de aprendizagem e produção de conhecimento nas escolas públicas municipais de Florianópolis deflagrado no ano de 1998.

## **REFERÊNCIAS**

ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes Digitais e a metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Florianópolis: Autores Associados, 2001a.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**. São Paulo: Loyola, 2000.

FAGUNDES, Léa da Cruz. **Projeto? O que é? Como se faz?** In: Aprendizizes do Futuro: as inovações começaram. Cadernos de Informática para a mudança em educação. MEC/ SEED/ ProInfo, 1999.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação:** conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleo de Tecnologia Educacional. Florianópolis**, 2004/2005. Boletim.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Tecnologia Educacional.** Florianópolis, 1999.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Monteserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNANDEZ, Fernando. **Pesquisar para aprender** (entrevista). Revista Nova Escola. 154 ed., ago. 2002.

IPIRANGA, Lucília Collares. **A metodologia de projetos cooperativos de aprendizagem mediados pela tecnologia de comunicação digital na promoção da aprendizagem**, 2006. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Editora 34 Ltda, 1998.

QUARTIERO, Elisa Maria. **As tecnologias de informação e de comunicação no espaço escolar:** O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em Santa Catarina, 2002. Tese (Doutorado) - Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RIVOLTELLA, Píer Cesare. **Revista Nova Escola.** Ed.200. março de 2007.

SHUI, Deyze Aparecida Turnes. **Ambientes informatizados e formação continuada de professores:** um estudo sobre a implementação do ProInfo e do Núcleo de Tecnologia Educacional nas escolas públicas municipais de Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis.

**Eixo Temático – O Processo de alfabetização  
(letramento) e a criança de 06 (seis) anos**

**A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO ANOS PARA NOVE ANOS: UM OLHAR VOLTADO PARA A GESTÃO DOS SABERES E A ATUAÇÃO DOCENTE<sup>1</sup>**

Jucemara Antunes<sup>2</sup>

Elisiane Eich Ilha<sup>3</sup>

Rosane Carneiro Sarturi<sup>4</sup>

**RESUMO**

O presente estudo tem a pretensão de fomentar uma discussão a partir do processo de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, tendo em vista os desafios afetos a gestão do currículo bem como a atuação dos profissionais da educação para garantir a qualificação do Ensino Fundamental. O objetivo deste estudo é analisar os documentos legais que fundamentam a proposta de ampliação do Ensino Fundamental, discutindo a gestão curricular e atuação do docente como fatores propulsores das mudanças educacionais. A abordagem metodológica é qualitativa, utiliza como instrumento de coleta de dados a análise dos documentos legais que orientam a política de ampliação do Ensino Fundamental. O texto está estruturado em cinco pontos. No primeiro, o texto apresenta uma sucinta exposição sobre a temática em questão. No segundo, aborda as ampliações do Ensino Fundamental de oito para nove anos com ingresso obrigatório da criança aos seis anos de idade realizando um breve comentário acerca das políticas públicas que promoveram as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96. O terceiro componente apresenta uma pequena explanação acerca da gestão educacional como uma área fundamental na organização escolar. O quarto item realiza uma reflexão acerca da gestão do currículo como agente que mobilizará recursos e ações para uma nova construção curricular, que repense a atual organização espaço-temporal para provocar transformações efetivas no tradicional modelo da educação. O quinto momento traz para a discussão a atuação docente como fator decisivo e fundamental nas mudanças sinalizadas pela política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Na sexta e última etapa apresenta as considerações relevantes sobre as ponderações realizadas ao longo do texto. Consideramos a gestão curricular e a atuação dos professores como ponto central para a implementação, pois acreditamos que as mudanças somente ocorrerão se, efetivamente, estes profissionais visarem os mesmos objetivos, que são sinalizados pela legislação, ou seja, a busca da qualidade na educação.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Ensino Fundamental. Gestão Curricular.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Maria.

<sup>2</sup> Professora, pedagoga e Mestranda do programa de Pós Graduação em Educação/CE/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: (jucemaraantunes@bol.com.br).

<sup>3</sup> Professora, Pedagoga e Especialista em Criança e Adolescente em situação de risco. E-mail: (lisiilha@yahoo.com.br).

<sup>4</sup> Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria; Professora do Programa Pós-Graduação em Educação da UFSM; Coordenadora do curso de Pedagogia (diurno) da UFSM. E-mail: (rcsartuir@gmail.com).

## **PRIMEIRAS PALAVRAS**

O presente estudo tem a pretensão de fomentar uma discussão a partir do processo de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, tendo em vista os desafios afetos a gestão do currículo bem como a atuação dos profissionais da educação para garantir a qualificação do Ensino Fundamental.

A Lei nº 11.274/06, que altera a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, tem provocado desafios no espaço da escola, que perpassam os discursos e as práticas cotidianas dos profissionais da educação, onde a gestão dos saberes e a atuação do educador são considerados propulsores para as mudanças que os documentos legais vem apontando.

Embora o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001, prever a elevação do nível de escolarização da melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis da educação, da eliminação das desigualdades sociais e regionais para o acesso e permanência e o sucesso na educação pública, ainda precisa estar na pauta das ações dos diretores, supervisores, professores coordenadores e demais profissionais da educação envolvendo assim a gestão do tempo, dos espaços e dos recursos humanos da escola para favorecer as mudanças efetivas na prática educativa.

Desta forma, O objetivo deste estudo é analisar os documentos legais que fundamentam a proposta de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, discutindo a gestão curricular e atuação do docente como fatores propulsores das mudanças educacionais.

## **A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO PARA NOVE ANOS**

A educação brasileira passou por grandes transformações nas últimas décadas, destacando a universalização do ensino. Como resultado, obteve-se uma ampliação significativa no número de pessoas que têm acesso às escolas. No entanto, estas transformações não são suficientes para colocar o país no patamar educacional necessário, tanto do ponto de vista da equidade, isto é, da igualdade de oportunidades, como também da qualidade que ela deve proporcionar a todos os cidadãos.

A princípio, com o objetivo de atender essa demanda, o governo brasileiro propõe a Lei nº 11.274/06, que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, tornando obrigatória a inclusão das crianças de seis anos de idade na escola, pois acredita reafirmar a implantação “da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social

para todas as crianças.” (BRASIL, 2006). Segundo o governo, esta é uma oferta que atende especialmente as crianças pertencentes às classes populares, uma vez que as crianças das classes média e alta já se encontram incorporadas no sistema de ensino.

A implantação desta proposta, no Brasil, também foi justificada pelo fato de muitas das crianças, com seis anos, já estarem freqüentando a Educação Infantil, sendo que algumas já estavam ingressadas no Ensino Fundamental.

Para atender a tais propósitos, as escolas, sob a determinação da Lei nº. 10.172/01, meta dois do Ensino Fundamental, as instituições escolares terão de implementar, progressivamente, o Ensino Fundamental de nove anos. Torna-se importante enfatizar que a inclusão das crianças de seis anos de idade, no Ensino Fundamental, tenciona oportunizar as crianças de classes menos favorecidas, seu ingresso o mais cedo e um tempo maior de aprendizagem objetivando que estas crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2006).

Para tanto as escolas terão até 2010 para implementar progressivamente a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e ainda manter em consonância a oferta de ensino de oito anos.

## **GESTÃO EDUCACIONAL**

Com a implementação das propostas legais da Lei nº 11.264 de (06) seis de fevereiro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de (9) nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos (6) seis anos. Dessa forma a Resolução CNE/CEB-nº 03/05 que define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, fixando como condição de ingresso (matrícula) que a criança tenha seis (6) anos completos ou a completar no início do ano letivo em curso. Dando continuidade destaca-se o Parecer CNE/CEB, nº 6 de 08 de junho de 2005 que faz um reexame do Parecer CNE/CEB nº 24 de 15 de setembro de 2004 que visa estabelecer normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para (9) nove anos de duração.

A instituição escolar passa a enfrentar desafios em âmbito organizacional com vistas a criar formas de gestão que ultrapassem os modelos vigentes na história da educação, para que se alcance os atuais objetivos esperados.

A gestão, por ocupar um papel determinante na instituição escolar, passa a ter um novo conceito, mais amplo, superando o enfoque limitado de administração, como Lück



(2006, p.25), define:

A gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

Partindo-se desse pressuposto, sem a orientação viabilizada pela gestão, os esforços direcionados para a escola seriam gastos, muitas vezes, sem sucesso. O desempenho das práticas educativas implicam em ações coletivas dos profissionais da educação visando os mesmos objetivos.

As novas demandas que a escola enfrenta são também desafios afetos à gestão educacional. Muitos destes desafios já se situam no cotidiano escolar, sendo que o ingresso de crianças com seis anos implica em mudanças em toda a estrutura organizacional.

De acordo com Lück (2006), a gestão educacional constitui uma área fundamental da educação, pois a partir dela observa-se a escola, inferindo-se sobre as questões educacionais, mediante visão de conjunto, buscando-se uma abrangência pela orientação com visão estratégica e ações interligadas visando-se o alcance dos objetivos.

A gestão, partindo-se dessas considerações, orienta as ações educativas, mobiliza esforços e recursos para garantir as mudanças que competem à escola responder. Da mesma forma que a gestão do currículo mobiliza-se a serviço dos objetivos almejados pela educação.

Ressalta-se, de acordo com Libâneo (2007), a organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem, onde se compartilha valores e práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição.

A partir dessa concepção, é preciso a participação dos profissionais da educação, sendo que a tarefa de definir objetivos e estratégias de ação fundamentada no papel da escola é coletiva, requerendo autonomia e participação de todos para garantir mudanças qualitativas no ensino escolar.

Faz-se necessário enfatizar, mais uma vez, as idéias de Libâneo (2007), nas quais ele destaca a adoção de uma gestão participativa para a comunidade de aprendizagem e para o compartilhamento de significados e de cultura, sendo que todos devem estar envolvidos com os objetivos e os processos de gestão, em que cada um possui papel e função distinta para que a escola funcione a serviço dos objetivos da aprendizagem.

Em conseqüência, a gestão da educação tem um sentido mais amplo do que apenas uma ação administrativa, visto que a escola constitui-se em uma organização específica, com

dinâmica própria e vem substituindo a perspectiva puramente administrativa pela perspectiva de gestão que envolve aspectos administrativos, físicos, pedagógicos e sociais.

Sob a concepção, de que um dos desafios da gestão escolar na atualidade é o de promover as mudanças pelas quais o sistema de ensino vem passando, tal como a ampliação obrigatória do Ensino Fundamental e, ainda, garantir qualidade na educação, visto que a gestão é um processo político-administrativo contextualizando, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos encontra-se em fase de adaptação por várias instituições e, se torna um desafio a toda a comunidade escolar, pois além de proporcionar as mudanças necessárias com o ingresso da criança com seis anos, aumentando seu tempo de escolarização, acredita-se, também proporcionará um ensino de qualidade.

### **GESTÃO DO CURRÍCULO: AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

A partir da ampliação obrigatória do Ensino fundamental, a educação e a escola encontram-se frente a grandes desafios que colocam alunos e professores diante de novas exigências. Considerando-se que a escola não permanece alienada frente a tais exigências infere-se que é preciso repensar as práticas vigentes.

A ampliação da escolarização obrigatória implica em novas concepções que exigem novas reflexões, novos questionamentos e discussões e, conseqüentemente, novas ações. Desta forma, entendemos ser urgente pensar a gestão do currículo para garantir as ações conjuntas dos profissionais. Nesse ínterim, questões como oferecer um ensino de qualidade e quais as mudanças necessárias para tal, refletem, atualmente, na organização curricular da escola.

Diante disso, as instituições escolares terão de se adequar às novas leis, e tal adequação provoca modificações na estrutura atual da escola, especialmente no que diz respeito ao currículo.

A partir desta perspectiva, pensar a gestão curricular como um recurso efetivo e dinâmico a serviço da aprendizagem dos alunos se torna fundamental, pois, é necessário pensar a organização espaço - temporal desse currículo para uma educação que respeite ritmos diferentes.

No que diz respeito à organização do tempo escolar os documentos legais tem provocado reflexões ao colocar que, “Os currículos e os programas tem sido trabalhados em unidades de tempo e com horários definidos, que são interrompidos pelo toque de uma

campanha. Assim, a escola acaba reproduzindo a organização do tempo advinda da organização fabril da sociedade”. (BRASIL, 2006, p. 10).

Assim, torna-se necessário pensar uma gestão curricular que viabilize ações pedagógicas para minimizar essa reprodução de modelos pré-definidos, onde todos os alunos precisam aprender ao mesmo tempo e no mesmo ritmo.

A escola carece de se desprover de modelos epistemológicos tradicionais que acreditam na transmissão pura e simples de conhecimentos e conteúdos que são organizados de forma rígida e linear determinando os espaços e os tempos vividos no cotidiano escolar.

Deste ponto de vista, a gestão do currículo mobilizará recursos e ações para uma nova construção curricular, que repense a atual organização espaço-temporal para provocar transformações efetivas no tradicional modelo da educação.

Partindo dessa idéia, convida-se a escola a pensar em um currículo que venha a contemplar a singularidade de cada aluno, respeitando o tempo de aprendizagem, as suas limitações, seu processo de desenvolvimento integral. Tais pressupostos são evidenciados no terceiro Relatório do programa de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos quando aponta que:

É, assim, imprescindível debater com a sociedade um novo conceito de currículo e escola, com novos parâmetros de qualidade. Uma escola que seja um espaço e um tempo de aprendizados de socialização, de vivências culturais, de investimento de autonomia, de desafios, de prazer e de alegria, enfim, do desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões (BRASIL, 2006, p. 11).

Concomitantemente, a política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos poderá, a partir da gestão do currículo, rever as práticas educativas, os planejamentos, as propostas pedagógicas, os processos avaliativos, os objetivos dos diferentes elementos que compõem a escola, impulsionando uma efetiva renovação pedagógica.

Pois se percebe que os documentos legais têm apresentado o currículo como o principal objeto de seus estudos, a ser observado na educação nos países em desenvolvimento como no caso do Brasil que vislumbra uma mudança qualitativa na educação. Desta forma, o currículo é visto como a essência do processo educacional, por onde perpassam as idéias transformadoras, ou não, desse processo.

Acredita-se no currículo como ponto chave para qualquer inovação na educação, assim como a mudança do pensamento de alguns professores e suas práticas educativas, ainda ancoradas em modelos tradicionais, que acreditam no mito da transmissão do conhecimento, o que já não pode ser aceito no atual momento histórico em que vivemos. De acordo com Freire

(2003), o conhecimento não é algo que possa ser transferido ou transmitido a alguém, mas construído por esse alguém.

Para tanto, é necessário que a gestão dos saberes coloque em ação um currículo que considere a realidade e as necessidades locais, que seja democrático, flexível, permeado de cultura, que atenda a diversidade, respeitando as especificidades de cada aluno, bem como o seu tempo de aprendizagem, pois é preciso entender que os alunos não necessariamente precisam realizar as mesmas tarefas todos ao mesmo tempo. Essa afirmação fica evidenciada quando Gimeno Sacristán fala que:

O currículo é regulado, geralmente, de forma a permitir a flexibilidade e sua interpretação no momento de elaborar textos e materiais para os estudantes ou quando os professores elaboram seus planos de aula e os desenvolvem. Essa flexibilidade, todavia, fica praticamente anulada no último passo de seu desenvolvimento: quando as aprendizagens seqüenciadas são idênticas para os estudantes, que são submetidos a tarefas idênticas e a algumas mesmas exigências de ritmo e de tempo para a realização do trabalho (2001, p.80).

Assim, acredita-se que uma mudança educativa que tenha por meta real a transformação social, não poderia deixar de perpassar pela mudança no currículo educacional, o qual pode ser pensado e repensado acerca da organização do tempo escolar, porque essa ampliação não significa apenas um aumento de ano, mas sim pensar na organização do Ensino Fundamental como um todo.

### **ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Pressupõe-se que qualquer tentativa de mudança em educação esteja atrelada efetivamente à atuação docente, pois, não são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação nem tão pouco as políticas públicas voltadas para a educação que irão promover as modificações para garantir a qualificação no processo educativo, mas sim as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores. Pois são estes profissionais que, cotidianamente vivenciam as práticas educativas no atual sistema de ensino.

Em razão disso, torna-se fundamental manter o diálogo constante com os profissionais que atuam no Ensino Fundamental, com o objetivo de refletir acerca das concepções de aprendizagem nessa modalidade de ensino, do planejamento das atividades, da organização do tempo escolar, para efetivamente garantir uma aprendizagem de qualidade.

Nessa perspectiva, para o exercício profissional do professor, Libâneo salienta que, “compreende ao menos três atribuições: a docência, a atuação na organização e na gestão da escola e produção de conhecimento pedagógico” (LIBÂNEO, 2007, p.310).

Sob esse enfoque, torna-se indispensável uma formação que possa dar conta dessa especificidade que o profissional docente necessita para sua atuação na prática cotidiana. Pois já é uma realidade para os cursos de Formação inicial em Pedagogia, a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do educando, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Sendo assim, fica claro, que a atuação docente não se limita ao ambiente de sala de aula, mas que vai muito além, pois ele precisa dominar os conteúdos específicos, acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno e elaborar procedimentos de avaliação. Bem como a participação em todas as atividades que envolvem a organização escolar, sendo que se faz necessário a aquisição de conhecimentos com relação a diferentes questões pedagógicas e organização curricular.

Diante disso, atuação docente é fator decisivo e fundamental nas mudanças sinalizadas pela política de ampliação do Ensino Fundamental, pois a tarefa de definir objetivos e estratégias de ação, fundamentada no papel da escola é coletiva, requerendo autonomia e participação de todos para garantir mudanças qualitativas no ensino escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisarmos tais documentos, consideramos importante destacar dois elementos: a gestão curricular e a atuação docente, como pontos centrais para a implementação da reforma de ampliação.

Com relação à gestão, esta poderá ser um recurso efetivo e dinâmico a serviço da aprendizagem dos alunos como também viabilizar ações pedagógicas objetivando uma nova construção curricular, que repense a atual organização espaço-temporal para provocar transformações efetivas no tradicional modelo da educação.

A política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos poderá, a partir da gestão do currículo, rever as práticas educativas, os planejamentos, as propostas pedagógicas, os processos avaliativos, os objetivos dos diferentes elementos que compõem a escola, impulsionando uma efetiva renovação pedagógica.

Quanto à atuação docente pressupõe-se que as mudanças elencadas em educação estejam atreladas efetivamente à sua atuação profissional, pois não são as Legislações que irão suscitar as alterações para garantir mudanças efetivas na prática educativa, mas sim as ações pedagógicas desenvolvidas pelo educador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº. 11.274/2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 set. de 2008.

BRASIL. Leis, decretos, etc. **Lei nº. 9.394/1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 set. de 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº. 10.172/2001**. Brasília, 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 set. de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 24/2004, de 15 de setembro de 2004**. Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 set. de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 18/05**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Artigos. 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 set. de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 06/05**. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Artigos. 6º, 32 e 87 da Lei nº. 9.394/1996. MEC: Brasília, 2005. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 15 set. de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. BRASIL.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜCK, Heloísa. Gestão Educacional. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SACRISTÁN, Gimeno J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Tradução por Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

## **PROJETO ALUNOS RESIDENTES DOS CIEPs : REDESCOBRINDO HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RISCO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO NOS ANOS 80**

Rejane Honório de Sant'anna<sup>1</sup>



“Foi início da minha formação, da minha carreira, da minha essência enquanto pessoa [...] foi parte da minha vida. Foi um exemplo de educação”.

Tatiana Stefânia<sup>2</sup>

*(aluna residente na década de 80)*

Durante os anos 80 foi criado no estado do Rio de Janeiro um conjunto de escolas públicas de tempo integral (CIEPs), funcionando a partir de concepções administrativas e pedagógicas próprias. A implantação do Programa Especial de Educação em 406 CIEPs e cinco CIACs, foi um trabalho complexo realizado em um período curtíssimo de tempo, que só foi possível graças à orientação do Professor Darcy Ribeiro, ao esforço e dedicação de mais de 200 professores do Estado e Município, responsáveis pelas Coordenações do Programa, sob responsabilidade do Estado.

Para a implantação do projeto dos CIEPs foram criadas coordenações, que ficaram responsáveis pelas obras, pelo trabalho pedagógico e pela administração. Além disso, foram criadas equipes pedagógicas que coordenaram e desenvolveram os seguintes programas: material didático, treinamento de pessoal, cultura e recreação, assistência médico-odontológica, projeto alunos-residentes (PAR), educação juvenil, estudo dirigido, biblioteca e alunos-resentes (Ribeiro, 1986). O objetivo da Comissão era formular e orientar a execução de toda a política educacional do estado.

Optamos por privilegiar a formação dos alunos residentes, propiciando entendimentos através do resgatar das falas e memórias da representação historicamente do projeto, não somente como aplicativo, mas como uma proposta educacional realizada nos Centros

---

<sup>1</sup> Universidade do estado do rio de janeiro - Programa de pós-graduação em educação - Mestrado em educação - Linha de pesquisa: educação, prática educativa e história.

<sup>2</sup>Aluno Residente do CIEP Tancredo Neves do CA a 4ª série na década de 80. Formação em curso superior como Tecnóloga. Hoje com 27 anos.

Integrados de Educação Pública (CIEPs), com um olhar de projeto de nação e, o impacto social desse projeto junto aos militares da Polícia Militar e do Corpo de Bombeiros, pontuando um olhar ousado, com princípios significativos na caminhada ao fortalecimento da escola pública. Esse marco histórico, de forte conteúdo social e democrático foi expresso no atendimento a crianças socialmente desiguais, tratadas a partir de suas próprias características de vida. Como consta nos relatos das entrevistas, dos alunos, responsáveis, professores, casais sociais e diretores que participaram do projeto.

O Projeto PAR, mesmo tendo sido responsável por algumas incompreensões, ensejou teorizar sobre a função social da Escola pública, contrapondo com preconceitos cristalizados que entendiam que as crianças mais “desiguais socialmente” eram casos para órgãos assistenciais e não para a Escola.

A escolha da educação como a prioridade fundamental respondeu, essencialmente, contrariando uma prática antiga de descaso em matéria de instrução pública, nos deu a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileira e, sobretudo, a ousadia de enfrentá-lo com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir.

O Projeto de Aluno Residente, objetivava assistir especialmente as crianças ou adolescentes em situação de carência ou abandono, gerada pela inteira ou parcial impossibilidade dos pais, seguramente da maior importância nas áreas mais carentes, cuidou do acolhimento, nas residências construídas nos CIEPs, de grupos de no mínimo 15, no máximo 24 crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos. O aluno residente é a criança que, diante de uma situação social crítica, precisava de apoio para que pudesse frequentar a escola como é seu direito. O projeto previa, ainda, um trabalho junto às famílias, sempre que algum vínculo familiar existisse, de forma que a residência no CIEP não fosse definitiva e, solucionado o problema, a criança possa retornar ao convívio dos seus.

Tínhamos 298 CIEPs, em 1994, atendendo a alunos residentes com 332 residências em funcionamento (algumas unidades que abrigavam até 24 crianças possuíam duas residências) em setenta e quatro municípios do Estado. O trabalho nesses municípios foi articulado com outros órgãos oficiais e não-governamentais, reunindo: Ministério Público, Juizado da Infância e Juventude, Conselhos de Defesa (Tutelar e Municipal), Secretarias Municipais etc.

De modo geral, a tradição histórica que trabalha com documentos textuais, argumenta que o testemunho oral não é confiável, pela influência das versões coletivas e retrospectivas do passado. Contudo, como bem observa Bosi (1994) também o registro em documentos pode apresentar lapsos, dependendo da perspectiva com a qual se examina a realidade. E considerando esse viés, para Bosi, a história oficial está carregada de omissões. A revisão do



*estado da arte* relativo a determinados períodos históricos desvela lacunas importantes (FARIA, 2007).

Logo, as mudanças de mentalidade, muitas vezes *cristalizadas*, poderá se dar através da tomada de consciência das rupturas e esquecimentos ocorridos no passado. E, paralelamente, da identificação dos *lugares de memória*, o que pode ocorrer com a ajuda do relato oral, daqueles que ocuparam/ocultaram os espaços escolares, no momento de execução das políticas educacionais fluminenses (FARIA, 1991).

Tratando-se de uma investigação que intenta contribuir para o estudo da história das escolas em tempo integral e, mais precisamente a representatividade do Projeto Aluno Residente no espaço educacional, à luz dos escritos dos educadores Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História Oral: A Experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

BIGNOTTO, N. (Org.), **Pensar a República**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FARIA, L. **CIEP: A Utopia Possível**. São Paulo: Tatu, 1991.

FARIA, L. **Ecos e Memórias da Educação Fluminense**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

GONDRA, José Gonçalves & MAGALDI, Ana Maria. **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

NORA, Pierre. O retorno do fato. In: **História novos problemas**. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1979.

POURTOIS, J.P.; DESMET, H. **A educação pós-moderna**; São Paulo: Loyola, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. RJ: Bloch, 1986.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. **O livro dos CIEPS: Educação – Rio de Janeiro (Estado): Centros Integrados de Educação Pública**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. M.; (Org.). **Desafios da Educação Municipal:** Rio de Janeiro: DP&A , 2003.

# O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SEIS ANOS: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA<sup>1</sup>

Elisiane Eich Ilha<sup>2</sup>

Jucemara Antunes<sup>3</sup>

Rosane Carneiro Sarturi<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente estudo explicita algumas reflexões teóricas acerca do processo de alfabetização da criança que está ingressando no Ensino Fundamental de nove anos, bem como algumas discussões no que concerne a implicação dessa ampliação para o processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste estudo é provocar uma reflexão a partir das orientações presentes nos documentos legais que promoveram as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96, considerando a infância e a epistemologia da construção do conhecimento para compreender o processo de alfabetização. A abordagem metodológica é qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico de pressupostos teóricos no que diz respeito às teorias de aprendizagem, do processo de alfabetização e dos documentos que orientam a política de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. A estrutura do texto está organizada em seis momentos. No primeiro, o texto apresenta uma breve exposição sobre o tema. No segundo aborda a questão da proposta da política de ampliação do Ensino Fundamental, trazendo uma discussão sobre o significado dessa proposta. A terceira parte traz algumas reflexões acerca da infância, colocando alguns momentos históricos, elencando a importância desta fase para a aprendizagem significativa da criança. A quarta etapa do trabalho explicita um pouco a respeito da construção do conhecimento pela criança de seis anos a qual está ingressando no ensino de nove anos, enfocando as teorias de aprendizagem para a construção de habilidades básicas na criança. A quinta parte apresenta reflexões no que concerne ao processo de alfabetização pela criança de seis anos, considerando a importância do respeito e valorização do lúdico no caminho percorrido pela criança para alfabetizar-se. Na sexta e última parte as considerações sobre as reflexões realizadas ao longo do texto, concluindo que é imprescindível que a escola entenda a política de ampliação como uma proposta de qualificação do ensino, trazendo possibilidades de valorizar a infância como etapa fundamental para a construção da identidade da criança, de diferentes conhecimentos, e para o desenvolvimento de habilidades básicas utilizando como ferramenta de trabalho a ludicidade permanentemente.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Ensino Fundamental. Alfabetização.

---

<sup>1</sup> Instituição de Ensino Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>2</sup> Professora, Pedagoga formada pela UNIFRA, Especialista em Criança e Adolescente em situação de risco.

<sup>3</sup> Professora, Mestranda do programa de Pós Graduação em Educação/CE/Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>4</sup> Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria; Professora do Programa Pós-Graduação em Educação da UFSM; Coordenadora do curso de Pedagogia (diurno) da UFSM.

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho surgiu da necessidade de uma reflexão teórica acerca do processo de alfabetização da criança ingressante no Ensino Fundamental de nove anos a partir da política de ampliação na rede de ensino.

A Lei de Ampliação do Ensino Fundamental vem trazendo diversas discussões que estão imersas na escola, dentre elas, a questão do caminho percorrido pela criança para se tornar um indivíduo alfabetizado, o que envolve não só a alfabetização em si, mas também outras questões que são fundamentais para a sua concretização.

Desta forma, o objetivo desse ensaio é provocar uma reflexão a partir das orientações presentes nos documentos legais que promoveram as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96, considerando a infância e a epistemologia da construção do conhecimento para compreender o processo de alfabetização.

Portanto, consideramos que, a ampliação do Ensino Fundamental pode apresentar diferentes possibilidades para compreender o processo de ensino-aprendizagem da criança, uma vez que isto implicará em aumentar o tempo de ensino, podendo ser esta uma oportunidade para o educador organizar e planejar suas atividades considerando a etapa infantil como fundamental na construção da identidade do sujeito, da sua autonomia e na construção dos seus conhecimentos, já que a criança é um ser em desenvolvimento permanente.

## **A PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Inicialmente, o governo brasileiro propõe com a Lei nº. 11.274/06, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, colocando como obrigatória à inserção das crianças de seis anos de idade na escola, pois acredita estar implantando “a construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade para todas as crianças” (BRASIL, 2006b). De acordo com o governo, esta é uma proposta que tem como foco principal as crianças que pertencem às classes menos favorecidas, já que as crianças com seis anos de idade das classes média e alta já estão inseridas no universo escolar.

Essa política de ampliação desafia a escola a repensar as práticas de forma diferente, sob outro enfoque, demonstrando uma preocupação com a etapa infantil, pois é também a partir da convivência na escola paralelamente com suas experiências de vida que a criança terá possibilidades de ampliar sua visão de mundo, de se desenvolver e principalmente terá mais tempo para construir suas aprendizagens.

Perante a essas questões, entende-se então que cada instituição de ensino deverá repensar um novo currículo, com práticas que levem em consideração cada aluno bem como cada realidade encontrada. Pois segundo o 3º Relatório do programa de ampliação do ensino fundamental para nove anos:

[...] é preciso que haja, de forma criteriosa, com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo (BRASIL, 2006, p. 9).

Acerca disso, acredita-se que a ampliação do ensino fundamental de oito anos para nove anos vem acrescentar na melhoria do ensino no Brasil, uma vez que, a criança terá mais tempo, possibilidades e oportunidades para ampliar seus conhecimentos e enriquecer suas aprendizagens, embora o tempo seja importante isso não determina a qualidade da aprendizagem e sim o que é feito nesse tempo.

De acordo com as informações contidas no documento elaborado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE), chamado *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*:

a aprendizagem não depende apenas do aumento de tempo de permanência na escola, mas também o emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2006, p. 7).

Sendo assim, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2006), ao prever a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, no Brasil, como uma política pública conferida pelo governo Federal a partir do Ministério da Educação (MEC) assume o compromisso com a possibilidade de inclusão de alunos, na maioria das classes sociais menos favorecidas economicamente, mais cedo na escola com o objetivo de minimizar as dificuldades de aprendizagem na alfabetização, todavia se faz necessária uma atenção especial, para que tal determinação não seja utilizada apenas para atender as determinações dos organismos internacionais e ao Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

## **UMA REFLEXÃO ACERCA DA INFÂNCIA**

Ao falar em infância, dificilmente não se lembra dos momentos inesquecíveis e mágicos, onde tudo é possível e se tem uma pitada de imaginação. Normalmente, estas recordações fazem bem, renovam e trazem a felicidade consigo; configurando uma viagem à própria meninice.

Reportando-se ao período em que essa etapa não recebia atenção específica, percebe-se uma caracterização limitada, enfocando a criança como um adulto em miniatura, sem valor próprio como ser humano, como um ser social na sua particularidade. Para Áriès (1981), as concepções acerca da infância começaram a ter um novo rumo, sendo que a partir da Idade Média elas passaram a ter nomes, sobrenomes, idade. Passaram de certa forma, a existir.

As palavras de Pilotti e Rizzini (1995, p. 7) conseguem uma noção de como essa fase era vista na época, pois deixam claro que:

No decorrer do tempo, a infância foi tratada de muitas e diversas maneiras. As relações sociais com a Família, com a Igreja, com o Estado e com os outros estamentos da sociedade perpetuam valores morais, religiosos e culturais, reproduzindo dominadores e subjugados em seus papéis.

Embora pareça contraditório, diz-se que essas crianças tinham infância. Apesar do seu significado para a sociedade, esses adultos pequenos estavam “conquistando” espaços, eram vistos como seres delicados, frágeis (filhos da elite), mesmo sendo formas de divertimento dos adultos.

Essa afirmação está bastante visível nas condições de vida das crianças escravas naquela época, pois eram “comprometidas” com os seus Senhores, e sua infância foi fortemente marcada por momentos tristes, muito embora devesse representar a fase mais bonita e prazerosa, quando se pensa em uma perspectiva mais humana.

De acordo com Pilotti e Rizzini (1995, p. 20):

Enquanto pequeninas, as crianças escravas serviam como brinquedos dos filhos dos senhores (a quem inclusive eram doados como presente) e divertimento das visitas, ou seja, eram consideradas animaizinhos de estimação (cavalinhos, macaquinhos). Os filhos dos escravos cedo deixavam de ser criança para entrarem no mundo do trabalho.

Até os sete anos de idade, a criança era considerada criancinha, “inocente”. Após, ela passava a assumir papéis de adultos perante o trabalho que desenvolvia para os soberanos. Destaca-se que em nível mundial havia crianças desvalidas, sem ninguém para se responsabilizar por elas, gerando um grande impasse entre os setores públicos e privados, sobre quem daria assistência necessária a esses indivíduos à margem da sociedade.

Quanto à educação nesse período, o que se sabe é que junto à assistência à infância, os representantes da Corte e da Igreja Católica deram início à “escolarização”, tendo em vista que o objetivo dos jesuítas era catequizar os índios, primeiramente para exercer fortes influências na vida desses indivíduos. Para isso, seria necessária a estruturação de um novo sistema educacional, dando abertura para intervenções e, conseqüentemente, à liberdade de

moldá-los de acordo com os padrões estabelecidos pela Igreja.

Destarte, considerando o processo histórico é possível perceber que houve um progresso quanto à concepção acerca da infância, pois se pensava na criança como um adulto em miniatura, sem voz, sem vontades próprias, como um ser sem direitos e nem deveres. O tempo foi passando e novos olhares foram lançados sobre as crianças, o que veio transformando os cenários da infância que antes não recebiam nenhuma atenção especial e hoje é ferramenta de estudos para elaborar projetos que se tornam políticas públicas para a proteção da infância.

O próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 2003) é prova disso, ao passo que traz esta preocupação quando fala tanto da criança quanto do adolescente como um ser em desenvolvimento, garante-lhes direitos e deveres enquanto tais. A sociedade tem o dever de priorizar estes direitos, para que possam ser exercidos, pois são eles que dão a criança e ao adolescente o direito à vida, alimentação, saúde, educação, cultura, dignidade, ao respeito e tantos outros direitos cabíveis.

Nessa perspectiva, Shore (2000), coloca que a chegada do século XXI traz consigo a necessidade da criação de políticas direcionadas aos primeiros anos de vida de uma criança levando em consideração a sua importância.

Sendo assim, a infância precisa ser aproveitada ao máximo, pois é nela que o brincar se transforma em momentos reais fantasiados, onde elas extrapolam seu mundo imaginário dando vida ao que para outros não existe. Concomitantemente, aprendem e passam a construir conhecimentos uns com os outros, em suas próprias brincadeiras.

## **A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO PELA CRIANÇA DE SEIS ANOS**

No que concerne às questões da infância, é necessário destacar o papel fundamental que o adulto tem de ser mediador da aprendizagem inicial da criança, haja vista que, o seu desenvolvimento depende da qualidade da interação entre a criança e o adulto. Ou seja, para que a aprendizagem aconteça é indispensável construir relações com o mundo em que vive.

Destarte, surgem então algumas teorias da aprendizagem entre elas, a Epistemologia Genética de Jean Piaget, a qual vem a contribuir de forma significativa para compreender a aprendizagem humana. Na visão de Becker (2001) a aprendizagem é constituída pela ação do sujeito com o meio a sua volta.

O sujeito age sobre o meio em que vive, constrói relações com o mundo que o cerca, muda o que acredita ser necessário de acordo com as suas necessidades. “O sujeito epistêmico constitui-se pela sua própria ação” (BECKER, 2003, p.35). Ou seja, o conhecimento é

construído a partir da interação do ser humano com o mundo, sendo que Dolle (2001) coloca que não há conhecimento pronto, mas que ele é uma construção constante.

Nessa perspectiva, é imprescindível que a infância seja carregada de amor, de carinho, de confiança, de segurança, de momentos lúdicos, de espaços para aprendizagem, e, impreterivelmente, de relações afetivas permanentes.

Não se pode falar em aprendizagem sem entender que o afeto é o alicerce de tudo, porque nas relações afetivas naturalmente trocam-se olhares, sorrisos, toques, palavras de afeição, experiências e idéias. Conseqüentemente, o processo ensino-aprendizagem também depende destes fatores para sua efetivação, pois a origem do conhecimento depende da afetividade, isso porque, “o gatilho de uma ação é a afetividade” (BECKER, 2003, p. 20).

Entende-se que os laços afetivos são extremamente importantes para o desenvolvimento infantil, mas é preciso deixar claro que isso não é uma responsabilidade única e exclusiva dos pais, mas também das demais pessoas com quem a criança estabelece relações, já que são nessas relações que se consolidam os momentos mais importantes e significativos na fase infantil, onde ela terá condições cada vez mais elaboradas para ir se constituindo enquanto sujeito um ser com sua autonomia, capacidades e potencialidades.

Por isso, persiste-se em esclarecer acerca do valor que é preciso dar a infância, do cuidado com essa etapa inicial do ser humano, do quanto se pode promover um desenvolvimento adequado levando-se em consideração os aspectos físicos, psicológicos, neurológicos e afetivos individuais.

De acordo com uma pesquisa realizada acerca da importância dos primeiros anos da vida de uma criança, (SHORE, 2000) coloca que a infância traz influências no desenvolvimento do cérebro da criança, sendo preciso muito cuidado com a forma com que a tratamos; podendo resultar positiva ou negativamente, dependendo das experiências vividas nas diferentes etapas da vida da criança.

Shore (2000, p. 11) afirma: “como o cérebro tem a capacidade de mudar, há muitas oportunidades para se promover e apoiar o crescimento e o desenvolvimento saudáveis das crianças, desde os anos iniciais”. Ainda nesse foco Ramires e Schneider (2007, p. 43), reforçam tal posicionamento dizendo que:

Enfim, pode-se afirmar que a qualidade dos cuidados recebidos na primeira infância é decisiva para o desenvolvimento saudável da criança. A capacidade de percepção, a memória, o desenvolvimento da linguagem, da atividade simbólica e das estruturas de pensamento, todas essas são dimensões sensíveis à qualidade de desses cuidados.

Considerando a relevância da primeira infância para o processo ensino-aprendizagem,



acredita-se numa pedagogia do brincar, sendo a ludicidade uma ferramenta fundamental para desenvolver conhecimentos, atitudes, valores e melhorar relacionamentos, tanto entre crianças quanto entre adultos; pois, no ato da brincadeira, a criança sai do mundo real, não se preocupa com suas condutas e atitudes. Para Kishimoto (1996, p. 24) “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo da imaginação”.

Diante da teoria da aprendizagem nota-se o quanto é importante saber sobre a construção da inteligência, independe de condição financeira, de hereditariedade e do meio físico ou social em que a criança vive. Mas sim do tipo de interação que esta tiver com o meio e com as pessoas a sua volta, ou seja, o que faz a diferença é a qualidade da interação, a qual precisa estar constantemente conectada com afetividade.

Na visão de Piaget (2003, p. 36), a questão da inteligência está relacionada com a afetividade quando afirma que “as transformações da ação provenientes do início da socialização não têm importância apenas para a inteligência e para o pensamento, mas repercutem também profundamente na vida afetiva”.

Assim, fica claro que a infância é um período que precisa ser respeitado e valorizado, pois é uma etapa fundamental para a vida de todo ser humano, pois já é na infância que o indivíduo se constitui enquanto sujeito um ser de conhecimento, de potencialidades, capacidades, assim como um sujeito de limitações, uma vez que, cada indivíduo possui as suas próprias características e singularidades.

## **O INGRESSO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL E O SEU PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

A proposta de ampliação do Ensino Fundamental traz consigo inúmeras discussões acerca dos elementos que compõem a escola, dentre elas, a alfabetização desta criança que está ingressando na escola ensino de nove anos. Já que esta temática é bastante pertinente e importante para o contexto escolar.

É preciso ter claro que, o processo de alfabetização, não se restringe saber ler e escrever apenas, mas de fazer os diferentes tipos de relações destas práticas com o cotidiano vivido, pois isto é o que se chama de leitura de mundo que conforme Freire (2001) coloca sobre a importância da valorização do conhecimento de mundo construído pelos sujeitos antes mesmo de inserirem-se no mundo letrado, dizendo que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

No entanto, o que se percebe é que a escola preocupa-se muito com a alfabetização da criança querendo que ela saiba ler, escrever, decodificar, e tantos outros processos mesmo

antes dela estar preparada para isso. Ou seja, as práticas pedagógicas da escola muitas vezes desconsideram o processo de desenvolvimento do aluno, exigindo dele aquilo que ele não pode oferecer ao professor.

Diante dessas concepções de aprendizagem, fica claro a necessidade do professor buscar subsídios teóricos para compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, embora isso não seja suficiente, pois mais do que dar embasamento teórico é preciso relacionar a teoria com a prática, já que uma depende da outra para dar sentido a sua práxis. De acordo com Soares (2003, p. 22), ela acredita que:

[...] nesse contexto de falsos pressupostos sociais, culturais e lingüísticos, a escola atua, na área da alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos, a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, de construção do saber e meio de conquista de poder político.

O que se entende é que a concepção de analfabeto tem sido atribuída àqueles indivíduos que não sabem ler nem escrever. Porém, essa nomenclatura vem tomando outras formas, pois se sabe que mesmo a pessoa não tendo a habilidade da leitura e da escrita, ela tem condições de fazer relações com práticas que envolvam a escrita. Ser alfabetizado, não quer dizer que a pessoa possui condições de desenvolver atitudes mais complexas da lecto-escrita. Dessa maneira Soares (1998, p. 45), especifica que:

As pessoas se alfabetizam aprender a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem a competência para a leitura e da escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração.

A partir dessa afirmação, entende-se que antes mesmo da criança ser alfabetizada ela pode ser considerada letrada, ou seja, que as próprias experiências cotidianas lhes dão possibilidades de compreender o mundo das letras, por exemplo, a criança que ouve histórias é vista como alguém letrada, pois tem condições de relacionar o conteúdo da história com o seu cotidiano vivido.

Da mesma forma, isso acontece com a sua oralidade, a qual vai se aprimorando ao longo do tempo sob influência do ambiente em que está inserida, por isso salienta-se a importância de dar oportunidades para que a criança conviva e se habitue a que envolvam a leitura e a escrita.

O mundo da escrita precisa ser explorado pela criança, desde sua concepção e a leitura já deve fazer parte da sua vida. Pois, ao escutar histórias, ao explorar os livros, ao assistir filmes, assistir peças de teatro, a criança está desenvolvendo a sua imaginação, curiosidade e

criatividade, e se torna mais perspicaz para ampliar a sua visão e leitura de mundo.

Desta forma, acredita-se que a política de ampliação do ensino fundamental vem ao encontro de uma proposta que oportunize a criança desde cedo de estar em contato com o mundo letrado, já que a escola pode propiciar a criança momentos de lazer, de brincadeiras, de aprendizagens, desde que estas práticas estejam correlacionadas com as vivências desses alunos.

A alfabetização vai além da aquisição da leitura e da escrita, da decodificação de símbolos e letras, ela precisa ser desenvolvida por meio de práticas pedagógicas lúdicas, prazerosas, dentro de um contexto real, e, portanto significativas para a criança. Concomitantemente, o aluno consegue fazer relações do seu mundo vivido com as aprendizagens construídas na escola.

Para Soares (1998) alfabetização e letramento são dois processos que andam juntos, ao passo que a criança precisa ser alfabetizada dentro de um contexto letrado, ou seja, não basta saber ler e escrever, mas sim compreender as reais funções da lecto-escrita no seu cotidiano.

Assim, a escola precisa pensar em práticas pedagógicas diferenciadas que leve em consideração o processo de desenvolvimento das crianças, respeitando as singularidades e limitações de cada um, favorecendo a construção de seus conhecimentos de acordo com o seu tempo de aprendizagem, tendo como ferramenta de trabalho atividades e espaços lúdicos na busca de uma construção significativa, pois desta forma, a escola estará evitando os altos índices de reprovação e evasão escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer do texto, procuramos provocar algumas reflexões que permeiam o contexto da escola, pensando a ampliação do Ensino Fundamental como uma porta de acesso a novas discussões teóricas no que diz respeito à promoção da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Tendo em vista que esse aumento de tempo com mais um ano, não significa simplesmente ter um ano a mais, e sim uma possibilidade de pensar novas metodologias de trabalho que levem em consideração a própria infância para entender o processo de construção de conhecimentos, bem como a construção da lecto-escrita dentro das capacidades de cada criança. Ao pensarmos a proposta de ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, percebe-se que ela visa oportunizar a criança desde cedo de estar mergulhada num mundo de conhecimentos, num espaço em que ela possa brincar, se socializar, aprender, desenvolver a linguagem, construir conhecimentos, enfim, de desenvolver as diferentes

habilidades básicas que são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir dessa concepção, Corsino (2006, p. 61-62) afirma que:

Diante dessa breve abordagem sobre a importância de um planejamento cuidadoso, que assegure o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva.

Assim, fica claro que é imprescindível que a escola entenda a política de ampliação como uma proposta de qualificação do ensino, trazendo possibilidades de valorizar a infância como etapa fundamental para a construção da identidade da criança, de diferentes conhecimentos, e para o desenvolvimento de habilidades básicas utilizando como ferramenta de trabalho a ludicidade permanentemente.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução por Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **A origem do conhecimento e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**: Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990. 4. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, 2006b.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

DOLLE, Jean-Marie. **Para compreender Jean Piaget**. Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Guanabara, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 41. ed.

São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, Tizuco Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p.13-43.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução por Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene. (Org.). **A arte de governar crianças: a história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil**. Rio de Janeiro: IIN/EDUSU/ Amais, 1995.

RAMIRES, Vera Regina; SCHNEIDER, Alessandra. **Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública**. Brasília: UNESCO, Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro**. Tradução por Iara Regina Brazil. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

## LER ENSINA A LER E A ESCREVER

Itaese de Fátima Deon<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Linguagem oral. Escrita. Leitores. Produção de textos.

### INTRODUÇÃO

A participação em concursos literários permite dispor do tempo de uma forma flexível, pois este tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. São ocasiões em que os alunos podem decidir sobre muitas questões: controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial, etc. São situações em que a linguagem oral e escrita, a leitura e a produção de textos se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam esses diferentes conteúdos. São situações linguisticamente significativas, em que faz sentido, por exemplo, *ler para escrever ou escrever para ler*. Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque *ler ensina a ler e a escrever*.

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará, escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Além disso, é alguém que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, suas experiências ou opiniões.

Valendo-se disso, desde 2004 - 1ª participação no Concurso Literário da Câmara Catarinense do Livro - alunos da nossa escola têm a oportunidade através da leitura e da produção de textos de:

- Ampliar a visão de mundo.
- Querer outras leituras.

---

<sup>1</sup> Autora; Professora da Escola de Educação Básica Paulo Blasi. Rua Coronel Pedro Carlos, 803, Centro, Campos Novos – SC. E-mail: (itaessedeon@yahoo.com.br).

- Viver emoções, fantasias da imaginação.
- Compreender o funcionamento comunicativo da escrita.
- Expandir o conhecimento a respeito da própria leitura.
- Aproximar-se dos textos e os tornar familiares — condição para leitura fluente e para produção de textos.
- Produzir textos orais, escritos e em outras linguagens.
- Compreender a relação que existe entre a fala e a escrita.

## DESENVOLVIMENTO

### Convite a participar do 7º Concurso Literário da Câmara Catarinense do Livro.

A 7ª edição do Concurso Literário da Câmara Catarinense do Livro foi lançada na 2ª Bienal do Livro de Santa Catarina, no dia **20 de junho de 2007**, em Lages, com o tema “Amigo Livro”. O concurso foi divulgado nas Unidades de Ensino de toda Santa Catarina. Foi dividido em 03 categorias: “Mini-conto” para alunos do 5º ano (4ªsérie) do Ensino Fundamental, “Poesia” para alunos do 9º ano (8ªsérie) do Ensino Fundamental e “Crônica”, para alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para a categoria “Crônica”, o aluno deveria utilizar a temática de um ou mais livros indicados para leitura no Vestibular 2008 da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: **Dom Casmurro**, Machado de Assis; **Dois Irmãos**, Milton Hatoum; **Encontro de Abismos**, Júlio de Queiroz; **Menino de Engenho**, José Lins do Rego; **Bagagem**, Adélia Prado; **O Ateneu**, Raul Pompéia; **O Santo e a Porca**, Ariano Suassuna; **Relato de Sonhos e Lutas**, Amílcar Neves.

Qualquer instituição de ensino pública ou particular de Santa Catarina pôde participar com no máximo 09 trabalhos, 03 de cada categoria. Foram recebidos **450 trabalhos**, oriundos de **166** escolas de diversos municípios catarinenses. Estudantes que acreditaram, usaram seus talentos e colocaram no papel suas idéias e impressões sobre “O livro”. Os textos passaram por uma banca avaliadora que selecionou os 03 melhores de cada categoria para premiação e os 50 melhores de cada categoria para publicação.

## COMISSÃO JULGADORA

- **Irene Rios da Silva** (presidente da comissão) – Professora, graduada em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e pós-graduada em Metodologia de Ensino pela UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina).

- **José Vilmar da Silva** – Presidente da CCL e empresário
- **José Carlos Debus** – Diretor Social da CCL, professor e empresário.
- **Reynaldo César Dib** – 1º Secretário da CCL e empresário
- **Zélio Miranda** – Vice-presidente da CCL e empresário
- **Revisão e organização:** Irene Rios da Silva

Os autores dos trabalhos premiados em cada categoria receberam: 3º lugar-R\$ 100,00 em vale-livros; 2º lugar – R\$ 200,00 em vale-livros; 1º lugar – R\$ 300,00 em vale-livros. Os professores de Literatura dos alunos premiados receberam vale-livros no valor de R\$ 200,00. As escolas dos alunos premiados receberam vale-livros no valor de R\$ 500,00.

A entrega das premiações e o lançamento do livro com os melhores textos aconteceram durante a VII Feira do Livro de Florianópolis & 1ª Feira Catarinense do Livro, no dia 8 de maio de 2008. Além disso, livros foram enviados às escolas, que tiveram a publicação dos textos de seus alunos, e às bibliotecas públicas de Santa Catarina.

## **REALIZAÇÃO NA ESCOLA**

O trabalho teve início no mês de julho. Foram muitas aulas de discussões, leituras, análises e produções escritas.

**Despertar o desejo pela leitura:** Os alunos escolheram o que desejavam ler, levaram o material (poesias e crônicas selecionadas pela professora) para casa por um tempo e se revezavam para fazer a leitura em voz alta na classe (**Roda de Leitores**). No dia combinado, uma parte deles relatou suas impressões, comentou o que gostou ou não, o que pensou, sugeriu outros títulos do mesmo autor e contou uma pequena parte da história para “vender”, aos colegas, o livro que o entusiasmou. Além disso, a leitura em voz alta foi feita muitas vezes pela professora a fim de servir de modelo aos alunos.

Quanto ao Ensino Médio, foi trabalhado em sala de aula o gênero textual: Crônica, para que pudessem organizar suas idéias quanto às análises que seriam feitas nas obras solicitadas pela UFSC.

Foi um trabalho muito gratificante, a maioria dos alunos mostrou-se interessada ao assunto e a participar do concurso.

Todos redigiram um texto de acordo com a sua categoria. Mostraram aos colegas para que uma segunda revisão fosse feita. Ainda, depois da entrega e da correção feita pela professora, houve mais correções coletivas (textos dos próprios alunos foram reproduzidos para análise textual) e a escolha feita pelos alunos dos melhores textos. Após a seleção em



cada classe, os três textos, por categoria, foram escolhidos por uma comissão interna da escola (professores, direção) e enviados a:

Câmara Catarinense do Livro – CCL

CNPJ: 79.255.667/0001-95

Endereço: Av Pref. Osmar Cunha, 183 – Bl. B – Sala 1010

Centro – Florianópolis – SC – Cep: 88015-900

Fone: (48) 224-5135 – [comunica@cclivro.org.br](mailto:comunica@cclivro.org.br)

[www.cclivro.org.br](http://www.cclivro.org.br)

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O pensamento de vários estudantes da Escola de Educação Básica Paulo Blasi é um exemplo para quem não valoriza a leitura. Em prosa ou em verso eles transformaram o livro num rei, num herói, num amigo. **Vale à pena Conferir!**

### **REFERÊNCIAS**

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**. São Paulo: Saraiva, 2008.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

## **EDUCANDO PARA A CIDADANIA: NOVOS INSTRUMENTOS DE APRENDIZAGEM**

Terezinha Lisabeth Becker Coelho<sup>1</sup>

A Escola de Educação Básica Pero Vaz de Caminha foi fundada em 05 de abril de 1961, na administração do Governador Celso Ramos. Atende em média 800 alunos do Ensino Fundamental, distribuídos em 14 turmas de 1ª à 4ª série e 11 turmas de 5ª à 8ª série e funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno. A faixa etária varia de 06 anos a 16 anos, aproximadamente. Os alunos pertencem aos Bairros próximos da Escola, como: Monte Cristo, Santa Terezinha, Nova Esperança, Chico Mendes entre outros.

Economicamente, grande parte da clientela escolar apresenta um baixo poder aquisitivo, sendo que muitos deles têm na Escola as principais refeições do dia. A Escola ainda atende duas turmas de supletivo de segundo grau noturno. Conta atualmente com: 17 professores efetivos; 11 professores. ACTs; 01 Diretor Geral; um Assessor de Direção; 01 Administrador Escolar; 01 Supervisor Escolar; 01 Assistente de Educação; 02 Assistentes Técnicos Pedagógicos. Possui ainda projetos de inclusão atendendo alunos com necessidades especiais e o Projeto Escola Aberta que iniciou em 04 de junho de 2005, atendendo a comunidade aos sábados e domingos com atividades diversificadas, desenvolvidas pelos voluntários da própria comunidade.

A E.E.B. Pero Vaz de Caminha vem se destacando em sua caminhada educacional pelas propostas inovadoras de inclusão e de ações presenciadas no enfoque da construção de uma educação para a cidadania, pautada em: igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática, autonomia, valorização da docência e com foco principal de ensino-aprendizagem na valorização do educando, dando **vez** e **voz** ao aluno.

Este processo de transformação positiva que iniciou com a Escola Aberta e a inclusão de alunos com necessidades especiais, foi motivo para a escola ser indicada para participar do projeto Liderança nas Escolas, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação (CONSED) e Conselho Britânico em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Sendo que, o objetivo da cooperação entre os parceiros é fortalecer o intercâmbio

---

<sup>1</sup> Diretora da EEB Pero Vaz de Caminha. E-mail: (lisabethbc@yahoo.com.br). EEB Pero Vaz de Caminha, Rua Irmã Bonavita nº 954, Bairro Capoeiras - CEP 88090150. Florianópolis – Santa Catarina. E-mail: (perovaz@sed.sc.gov.br).

de experiências, promover iniciativas, dinamizar os mecanismos na área da educação e implementar uma Parceria pela Educação que tem como objeto o planejamento, a execução e a avaliação das ações que serão desenvolvidas.

Nossas semelhanças nesta parceria são maiores que nossas diferenças, pois criança é sempre criança em qualquer lugar, em qualquer país, independente da diversidade cultural e etnia.

Neste intercâmbio, a escola foi agraciada com a visita da Diretora parceira do Reino Unido Avrill Newman, juntamente com a Representante do CONSED Heloísa Lück e representante do Conselho Britânico Ivone Dezaneti. Durante a visita, além das observações realizadas, elaborou-se o plano de ação para nortear as mudanças a serem implementadas, como: a otimização do tempo, ferramentas de observação de aula e feedback das ações; instrumentos estes, muito utilizados no Reino Unido.

Toda atuação educacional deve ser pautada em metas a serem atingidas, com planejamentos bem elaborados e planos de ações definidos com objetivos claros. Sendo assim, a previsão de tempo e a definição dos instrumentos de acompanhamento são imprescindíveis.

Entendendo-se que a sala de aula é o espaço e ambiente onde se processam as experiências, as orientações e a dinamização das aprendizagens dos alunos, a observação das aulas pelo gestor e equipe pedagógica, constitui-se em uma condição básica e indispensável para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. A gestão do tempo na sala de aula é uma dimensão fundamental da qualidade do processo de ensino, pois tempo é vida e o bom uso do tempo é pedagógico. Criar condições para que o aluno aprenda a usar bem o tempo, faz parte da construção do conhecimento, além de formar bons hábitos.

A escola é um âmbito, cujas políticas são redefinidas e a instrumentalidade de pensar uma proposta diferenciada em sala de aula, requer do professor um esforço extra, uma mudança de postura, numa perspectiva inovadora. Professor que fecha suas portas e faz o que quer dentro da sua sala de aula, sem uma cultura de colaboração docente no contexto escolar, não compartilha das transformações educativas. Para que a mudança ocorra, conforme este projeto de parceria é primordial que o gestor faça a observação das aulas em todas as séries, com o intuito de dar apoio pedagógico e orientação para as dinâmicas elaboradas pelo professor. Esta prática de observação é uma ação constante dos diretores no Reino Unido.

Após a visita em nossa escola, dos representantes já citados, foi a nossa vez de também conferir e observar como se processa o ensino-aprendizagem no Reino Unido, mais especificamente em Londres. Este intercâmbio foi acompanhado pela Diretora Operacional do

Conselho Britânico no Brasil Cristina Dale, da coordenadora do Projeto em Santa Catarina Valda Maria de Mendonça Jacques Dias e dos diretores das escolas participantes deste projeto em Santa Catarina:

- Escola de Educação Básica Giovani Pasqualini Faraco – Joinville;
- Escola de Educação Básica Professor Honório Miranda – Gaspar;
- Escola de Educação Básica Senador Francisco Benjamin Galotti – Tubarão;
- Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl - Águas Mornas;
- Escola de Educação Básica Pero Vaz de Caminha – Florianópolis.

Foram realizadas visitas em cinco escolas com características distintas de ensino fundamental, uma especificamente de atendimento às crianças portadoras de necessidades especiais, principalmente autistas (com 102 crianças autistas), outra somente de meninas e as outras três de ensino regular mistas. Observou-se que o Sistema de Educação Estadual Governamental do Reino Unido é de qualidade, trabalhando muito com estatísticas e com apresentação de índices. A avaliação é constante, com base nas políticas públicas vigentes no Reino Unido, sendo norteador para que as escolas mantenham índices de desempenho escolar satisfatório e positivo.

As reuniões pedagógicas têm o foco nas possibilidades de aprendizagem e não nas limitações do educando. Trabalham com interdisciplinaridade, ou seja, os temas abordados abrangem todas as disciplinas, mais especificamente 6 temas ao ano. A ênfase é na língua materna, Matemática e Ciências; as outras disciplinas se interligam ao longo do processo. Os alunos são responsáveis pelo cuidado e organização do espaço escolar.

A criança passa maior tempo na escola das 09h00min horas às 15h00min horas, num ambiente motivador, percebido não só na organização dos espaços, mas nas legendas expostas com mensagens incentivadoras.

Com relação às verbas, há descentralização orçamentária, contemplando a democratização, ficando a cargo do Diretor a aplicação destas verbas, inclusive para contratação de professores, pois não há concurso público. Os professores são sindicalizados; quando existe vaga em alguma escola, a divulgação é feita na imprensa e os professores então, enviam seus currículos, fazem entrevistas e são nomeados pelo Diretor. Os professores trabalham todas as áreas de conhecimento, são multidisciplinares, desenvolvendo trabalho em grupo dentro da escola e também com outras escolas. Os dias letivos são 195 e cinco dias para treinamento dos professores, 22 horas semanais dos quais 10% são destinados para planejar semanalmente. Há também parcerias com empresas privadas e multinacionais, como

a UNILEVER, que tem cunho e responsabilidade social e investe na educação. O acesso às tecnologias é um facilitador do processo e as mesas de trabalho dos educandos são coletivas, o que propicia o trabalho em grupo, sempre respeitando a diversidade.

Outra intenção nesta parceria, é que as crianças em nossas escolas, se beneficiem com a troca de experiências fazendo conexão virtual (através do programa “Connecting classrooms”, que será lançado em 2009) onde os alunos destas escolas parceiras no Reino Unido e os alunos desta unidade escolar trocarão informações pelo e-mail.

O objetivo bem específico para a educação na Inglaterra é a internacionalização.

É de suma importância salientar que este Projeto Liderança nas Escolas motivou-nos nas mudanças de postura acerca do trabalho pedagógico, pois toda mudança começa internamente. Percebe-se que as mudanças ocorridas vêm de dentro para fora onde o foco principal é o aluno e todas as ações são direcionadas para melhoria e sucesso no ensino-aprendizagem. Com isso elevam-se a auto-estima de todo o corpo docente e comunidade escolar.

Para valorizar as conquistas das nossas crianças é preciso analisar o progresso individual de cada aluno, de como ele chega e como ele sai da escola, escutá-los, perguntar o que estão achando das aulas. Os professores devem perguntar como eles gostariam de ter as disciplinas, pois quando se trabalha junto, trabalha-se melhor. Uma escola se transforma pela integração com a comunidade. As mudanças não poderão ser somente no espaço interno da escola, mas sim do entorno, no nível de todas as escolas da rede, que só se fortalecem quando essa rede de escolas se une para o desempenho positivo e experiências compartilhadas com o nível escolar. Essa mudança-transformação para inovação pode ser uma realidade, mas para isto, a auto-avaliação é um ponto muito importante na garantia de padrões qualitativos em nossos sistemas.

A escola é avaliada e avalia-se constantemente, mas fica o desafio de tentar-se valorizar as superações individuais e priorizar-se o acréscimo e não o desmerecimento.

Enfim, esta visita proporcionou fazerem-se comparações entre as escolas brasileiras e as britânicas e surpreendentemente foi possível perceber que Santa Catarina já tem um caminho. Muitas das ações vivenciadas já estão contempladas no PROGESTÃO e na PROPOSTA CURRICULAR DE SC, onde se tem a fundamentação teórica; porém uma das fragilidades, ainda é a conscientização dos docentes na interpretação e responsabilidade da práxis educativa.

Portanto, vale destacar que, estas visitas, vêm a contribuir no ensino-aprendizagem dos alunos e profissionais da escola alicerçando ainda mais esta parceria.

Essa troca de experiências foi e está sendo de grande importância, primeiramente pelas avaliações constantes. A EEB PERO VAZ DE CAMINHA muito tem a aprender com os grandes projetos desenvolvidos nas Escolas do Reino Unido. Um grande exemplo é de que esses grandes projetos se iniciam de pequenos incentivos e de boa vontade de quem os idealiza. Dentre esses objetivos a alcançar temos que enfatizar princípios básicos que já está em fase de implementação como a rotina da escola, otimização do tempo (como reorganização do tempo de trabalho de forma planejada, reuniões mais claras e objetivadas), avaliação do professor e do aluno do ponto de vista pedagógico, instrumentos de feedback, integralização aluno X professor, respeitando sempre a diversidade da região e dos alunos.

# **CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO LIDERANÇA NA MELHORIA DO PROCESSO DE GESTÃO E DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Mário Fernandes<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O Projeto Liderança nas Escolas, atividade em que são parceiros a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o Conselho Britânico e o Conselho Nacional de Secretários da Educação e da qual participam 5 estados brasileiros – Santa Catarina, São Paulo, Pernambuco, Tocantins e Goiás. De Santa Catarina participam 5 escolas, entre as quais a que dirijo, a Escola de Educação Básica Coronel Antônio Lehmkuhl está inserida.

O Projeto tem a intenção de trabalhar três aspectos relacionados a gestão escolar, sempre com foco na aprendizagem. As ações têm sempre como meta principal melhorar a aprendizagem dos alunos, pois em última instância este é o papel de cada ação e de cada ator na escola.

Os principais aspectos são:

- Gestão Escolar;
- Avaliação Escolar (incluindo auto-avaliação);
- Desenvolvimento e Capacitação de Educadores.

O Projeto, no nosso caso, veio para reforçar, aperfeiçoar e trazer novos elementos às ações já desenvolvidas pela escola contribuindo em diversos aspectos para o crescimento da gestão escolar.

Na questão da gestão algumas questões estão merecendo a atenção contínua dos diretores de escola: O planejamento da escola (em todos os aspectos: administrativo, pedagógico); a atuação direta do diretor no processo ensino-aprendizagem; a mudança de perspectiva de avaliação da aprendizagem; o registro e documentação de práticas; a preocupação com resultados de aprendizagem (nossa maior meta). Poderíamos citar ainda outros, mas vamos nos ater a esses.

---

<sup>1</sup> Diretor da EEB Coronel Antônio Lehmkuhl, Águas Mornas – SC. E-mail: (mario62@brturbo.com.br).

## **PLANEJAMENTO**

O planejamento da escola, como de qualquer outra instituição, tem a função de dar rumo ao trabalho, de fazer com que os objetivos definidos sejam alcançados. Assim, a escola através de discussão coletiva e orientada pela diretora inglesa, definiu seu plano de ação com elementos que possibilitassem a sua execução de forma eficiente. No planejamento, vários componentes foram incorporados para dar clareza, medir sua execução e fazer seu acompanhamento. Compõe o plano de ação: objetivos, evidências (indicador de resultados), ações, previsão de tempo, responsáveis, instrumentos de acompanhamento. Como vemos o planejamento tornou-se mais detalhado o que deu a ele maior aplicabilidade.

## **ATUAÇÃO DO DIRETOR NA OBSERVAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

Historicamente o papel do diretor no Brasil tem se limitado a atividades administrativas. O acompanhamento do trabalho em sala de aula é praticamente zero. O diretor normalmente desconhece como andam as aulas: o que é dado e como é dado. A proposta de o diretor, a equipe pedagógica e colegas observarem aulas foi discutida, aceita e compreendida pela escola como uma oportunidade de aprimorar o processo ensino-aprendizagem. A ação é inerente ao trabalho do diretor, sem a qual ele não tem condições de realizar o seu papel de liderança pedagógica para a melhoria dos resultados de aprendizagem.

É fundamental a observação de aulas, identificando, dentre outros aspectos, como os alunos delas participam, como reagem às diferentes atividades orientadas pelo professor, aos métodos utilizados, que alunos menos participam e porque, e analisando que aspectos poderiam ser enfatizados para que todos os alunos pudessem aproveitar da experiência, objetivando a melhoria de sua aprendizagem. Essa avaliação deve resultar em um processo de reflexão pelo professor sobre o que funciona e o que deixa de funcionar e como ele pode melhorar as práticas de orientação da aprendizagem de todos os alunos. Sem o enfoque nesse objetivo, que aponta para a necessidade de envolvimento do professor no processo, a atividade pode ser considerada e ser realizada como burocracia e autoritarismo.

## **MUDANÇA DE PERSPECTIVA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Durante o processo de avaliação da aprendizagem é costume avaliar somente o aprendizado, o aluno, esquecendo-se que a aprendizagem não está descolada do ensino, da estrutura da escola, das condições de trabalho e até mesmo das condições sociais dos alunos. Assim iniciamos a discussão sobre o tema para incluirmos na avaliação todos os elementos



presentes no processo. Isso não significa facilitar a vida de ninguém, nem aluno, nem professor nem da equipe de apoio. Neste processo a cada discussão sobre os resultados da aprendizagem vão-se realizando ajustes para melhorar o processo. A avaliação é tida como orientação e reforço da aprendizagem, em superação às práticas convencionais, mas inadequadas, de aferir, quantificar e dar notas, sem reflexo na mudança de práticas de ensino e aprendizagem.

## **REGISTRO E DOCUMENTAÇÃO DE PRÁTICAS**

É geral o entendimento de que para se poder compreender o efeito dos processos e ações, assim como para se poder melhorá-los, é necessário fazer os registros correspondentes. Essa prática permite a todos, não apenas melhorar os resultados de suas ações, mas também, construir conhecimentos sobre as práticas de gestão e liderança. Precisamos ter o hábito de registrar o resultado de nossas atividades seja para reforçarmos, seja para não repetirmos erros cometidos. A prática do registro nos permite olhar para a história, repensar ações, detectar falhas, enfim é um excelente instrumento de para o sucesso da escola. O registro realizado sem clareza de seus objetivos corre o risco de passar a funcionar burocraticamente e com um fim formal, como se tivesse valor em si mesmo. A fim de superar essa tendência que destrói o valor pedagógico do registro é necessário que, ao envolver-se nessa prática, se faça tendo por objetivos: Sistematizar o acompanhamento das práticas profissionais, apoiar processos de monitoramento e avaliação das ações, analisar as condições de sucesso e os aspectos que demandam revisões, apoiar processos de reflexão e estudo das práticas profissionais, definir estágios mais avançados de ação, aprimorar o desempenho e construir conhecimentos profissionais.

## **PREOCUPAÇÃO COM RESULTADOS DE APRENDIZAGEM**

Muitos diretores já indicaram que estão desenvolvendo a consciência da relação entre as ações praticadas e a melhoria da aprendizagem dos alunos. Tudo na escola deve estar relacionado com o sucesso dos alunos: ações administrativas, compras, etc. É fundamental, para que haja resultados positivos, objetivamente verificáveis, que sejam feitas especificações, de modo a se definir objetivamente os aspectos que receberão intervenção e quais os resultados específicos de melhoria de aprendizagem pretendidos. A escola passa a se preocupar mais com o rendimento dos alunos e para realizar o acompanhamento produz gráficos, tabelas, acompanha resultado de provas como ENEM, Prova Brasil, enfim, usa todos os meios para acompanhar os resultados dos alunos e fazer dele mais um instrumento a

auxiliar no resultado da escola. É a partir da análise destes dados que a escola planeja e desenvolve ações que estão ao seu alcance para minimizar os resultados negativos.

Como percebemos o sucesso de uma escola depende de vários fatores. Poderíamos ainda incluir o processo democrático, transparência, confiança, entre tantos outros necessários para a implementação de uma proposta que venha a colher resultados positivos. Estamos cientes de que ainda temos muito a fazer mais, com certeza, estamos construindo um ambiente propício para a realização de um trabalho vitorioso.

# A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL E A RETOMADA DAS DISCUSSÕES SOBRE O CURRÍCULO ESCOLAR

Rosane Fronza Purim<sup>1</sup>

Neide de Melo Aguiar Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Com a promulgação da Lei 11.274, de fevereiro de 2006, muitos municípios brasileiros iniciaram processos, estudos e reflexões sobre as questões curriculares para o ensino fundamental, agora com mais um ano de duração. A inclusão efetiva da criança de seis anos no ensino fundamental e a ampliação da permanência no espaço escolar para nove anos anunciou aos educadores a possibilidade de repensar o currículo para este segmento da educação, partindo da premissa que a escola de ensino fundamental constitui-se como um espaço privilegiado da infância. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a infância vai até os doze anos de idade. Logo, seis anos desta fase são vivenciados pela criança no espaço escolar, reforçando a necessidade de ampliar discussões acerca do referencial curricular a ser desenvolvido em tal etapa. Tendo a infância como categoria social, este estudo busca identificar representações sociais que norteiam o processo de (re)elaboração de referencial curricular para turmas do ensino fundamental ampliado compostas por crianças na faixa etária de seis anos. Toma como locus de pesquisa um município catarinense de médio porte, cujos movimentos de (re)elaboração de referencial curricular para o primeiro ano do ensino fundamental ampliado se desenvolvem em um programa específico, definido por políticas locais de formação continuada. A proposta em questão envolve os coordenadores pedagógicos. Tais profissionais são, em sua totalidade, pessoas do sexo feminino e constituem-se como os sujeitos desta investigação. Os encontros de formação continuada do grupo são quinzenais, com acompanhamento de professor formador designado para tal. Como instrumento de investigação têm-se um questionário e o acompanhamento sistemático dos referidos encontros de formação continuada, permitiu também apontamentos e registros de movimentos de circulação de saberes sociais especificamente relacionados a questões curriculares. O estudo, ainda em andamento, aponta para uma representação social sobre referencial curricular centradas, neste grupo, em conceitos de infância, escolarização, aluno e processo de ensino-aprendizagem. A re(elaboração) de referencial curricular em questão faz parte do processo de implementação de políticas nacionais de educação; porém, é possível observar através da representação social condutas específicas do grupo social, assim como encaminhamentos consonantes com o contexto e a realidade sócio histórica dos envolvidos. Nesse sentido, a compreensão da representação social de currículo pode contribuir também na condução de outras questões relacionadas à diversidade e aspectos sociais locais.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental Ampliado. Infância. Currículo.

---

<sup>1</sup> FURB - E-mail: (rosane.fronza@hotmail.com).

<sup>2</sup> FURB – E-mail: (nmelo@furb.br).

## **INTRODUÇÃO**

O campo educativo é um espaço privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais. Representação social aqui entendida como uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e compartilhado, tendo uma intenção prática e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Este estudo visa compreender em que representação social está fundada a concepção de currículo das coordenações pedagógicas que atuam diretamente no espaço escolar e cuja função é de articulador/mediador das discussões no âmbito das políticas educacionais e dos processos pedagógicos.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos a secretaria municipal de educação deste município disponibilizou profissionais e espaço para a formação continuada visando a elaboração de um referencial curricular às turmas de alfabetização.

Esta ação despertou o interesse para o estudo, pois a proposta desta Secretaria trouxe novamente à discussão a questão curricular articulada com as orientações do Ministério da Educação (MEC/SEB) para criação de uma nova turma no ensino fundamental.

Com a ampliação do ensino fundamental, nesta rede em 2007, as coordenações pedagógicas desempenharam um papel relevante do ponto de vista da articulação das políticas e das propostas discutidas no grande grupo e posta em prática no espaço da escola.

Num primeiro momento apresentamos os movimentos sociais, políticos e econômicos da história da educação brasileira que levaram à universalização do ensino fundamental e posteriormente à sua ampliação. Em seguida fazemos menção à massificação do ensino fundamental, onde a escola deixou de ser privilégio de poucos para ser obrigatória a todos. Com estas mudanças as questões curriculares voltaram à pauta das discussões impulsionadas pela diversidade cultural, social e econômica e o baixo desempenho dos alunos. Por fim apresentamos a metodologia adotada na pesquisa explicitando o aporte teórico das representações sociais, contexto, sujeitos e os dados analisados.

## **UNIVERSALIZAÇÃO E AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Os movimentos sociais, políticos e econômicos na história da educação brasileira podem ser divididos em quatro períodos, segundo Gadotti (1997), assim destacados:

- a) Primeiro período: do descobrimento até 1930 – predomínio da educação tradicional, centrada no adulto e na autoridade do educador, marcadamente religiosa, e o ensino privado.
- b) Segundo período: de 1930 a 1964 – depois de uma fase de confronto entre o ensino privado e o ensino público, predominam as idéias liberais na educação com o surgimento da “escola

nova”, centrada na criança e nos métodos renovados, por oposição à educação tradicional. c) Terceiro período: pós 1964 – iniciando uma longa fase de educação autoritária dos governos militares, em que predominava o tecnicismo educacional. Depois de 1985 tem início uma transição que dura até 1995, revelando o enorme atraso em que o país se encontrava em matéria de educação. d) O quarto período, pós LDB/96 vem mostrando que o Brasil tem conquistado expressivos avanços no setor educacional, com destaque ao aspecto quantitativo em razão da premência de se garantir o acesso.

Assegurar o acesso e a permanência com sucesso, garantir a melhoria das condições de ensino-aprendizagem, ampliar a participação social e o financiamento, compuseram, parte da pauta das políticas públicas educacionais do país na década denominada “Década da Educação” - 1996 a 2006.

Ao final desta década, a educação básica, segundo os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), necessitava qualificar ainda mais a aprendizagem dos alunos. A repetência, a evasão, a distorção idade-série, demonstraram através do censo escolar a urgência de se investir no processo de melhoria da educação oferecida.

Surge então a Lei 11.274, de 06 fevereiro de 2006, que amplia o ensino fundamental para nove anos de duração. Segundo o Ministério da Educação (2006), o objetivo de ampliar o período de escolaridade obrigatória, que assegura o acesso da criança de seis anos de idade ao ensino fundamental, consiste em possibilitar à criança um tempo maior de convívio escolar, na perspectiva de aumentar e qualificar suas oportunidades de aprendizagem.

Com a ampliação do ensino fundamental e a massificação escolar, a instituição escola passa a questionar o currículo que temos e as práticas curriculares e de gestão curricular que desenvolvemos. Com a massificação escolar vem à tona a questão da diversidade dos públicos escolares. Os professores confrontam-se diariamente com as situações de diversidade sociocultural dos alunos e contextos, das políticas, das normativas e de algumas informações teóricas difusas que lhes transmitem a necessidade de uma diferenciação curricular.

O currículo oficial brasileiro inscreve diretrizes através dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1998), procurando adequar o conteúdo curricular à maneira de pensar, sentir e agir. Dos objetivos definidos, pelo MEC para educação básica, mais precisamente para o ensino fundamental, destacamos o desenvolvimento de *atitudes* e a aquisição de *conhecimentos*.

Surge então um questionamento: como atingir tais objetivos, quando a representação de currículo dos educadores está fundada nas teorias tradicionais de currículo? Teorias tradicionais aqui entendidas, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1999) como a educação

organizada por meio de uma metodologia genérica de ensino, fundamentada na transmissão de informações de professores para alunos, onde o plano de ensino é organizado em disciplinas isoladas. Sendo a característica principal deste tipo de currículo a formalidade, que se define por: conhecimentos parcelados em disciplina.

## **CURRÍCULO: CONSTRUÇÃO SOCIALMENTE CONDICIONADA, PLÁSTICA E MUTÁVEL**

O tema da diferenciação curricular surge da necessidade da reconstrução do conceito de currículo escolar hoje. O currículo, construção socialmente condicionada, plástica e mutável, se constitui e problematiza, face à diversidade dos públicos e contextos. A ação docente é orientada no campo conceitual e de gestão para a contextualização e a diferenciação da ação de modo a garantir melhor a aprendizagem aos alunos. (ROLDÃO, p.7, 2003)

Os objetivos estabelecidos pela política nacional para a educação básica, com destaque ao ensino fundamental, estão impelindo os professores e gestores educacionais a (re)discutir o currículo para este segmento, na perspectiva de romper com a concepção formal que detêm, haja vista que esta não responde mais as realidades postas.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos impulsionou as discussões com relação a questão curricular. Estas permeiam os espaços de formação continuada dos professores e dos coordenadores pedagógicos. O coordenador pedagógico aqui reconhecido como um gestor, cuja função está voltada diretamente a articulação de discussões quanto às políticas educacionais e o processo pedagógico no plano escolar.

Este artigo traz para a pauta da discussão o conceito da diferenciação curricular que parte de uma concepção conceitual de currículo como construção social, na perspectiva da obtenção do sucesso escolar, que vai além do acesso já garantido.

Para tanto a questão do currículo aqui discutida assumirá um esquema de análise não binário: (i) currículo como fato, (ii) currículo como prática – fatos e práxis (Young - 1997,2000), mas sim numa visão triádica desenvolvida por Ivor Goodson acerca da mudança educacional, que articula as pressões externa, as dinâmicas internas e a ação e apropriação pessoal dos atores em cada contexto. Goodson (2000) chama a atenção para situarmos historicamente os problemas da educação contemporânea e dessa forma somos possibilitados a entendê-los e controlá-los. Isso quer dizer que devemos compreender os parâmetros anteriores à prática, os conflitos e as lutas em torno da definição pré-ativa de currículo.

Segundo Roldão (2003), estudar o currículo segundo uma racionalidade interpretativa implica, por outro lado, que o colocamos na perspectiva histórica, no sentido em que Ivor Goodson destaca:

Uma história da educação que reflita apenas parcialmente o caleidoscópio da escolarização condena-se a si própria à partida. Precisamos hoje de uma história da educação que contribua para a análise das estruturas e, deste modo, integre o outro lado do enigma da mudança educacional - *o jardim secreto do currículo*. Porque, até o presente ele tem permanecido tão secreto para os historiadores como para todos os outros. (GOODSON, p.56-57, 1988; tradução Maria do Céu Roldão).

Na metáfora do “jardim secreto do currículo”, Goodson procura dizer que é importante entrar no “jardim”, isto é, chegar ao contexto da escola, procurar ver os espaços da vivência da prática de ensino, compreender os percursos individuais de aprendizagem em situação curricular e as dificuldades vivenciadas, tendo presente que o currículo é a arena política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou os poderes que subsidiem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo.

## **A PESQUISA**

### **O contexto**

A Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia de Santa Catarina determinou que as redes subordinadas ao seu sistema passam a ofertar o ensino fundamental de nove anos a contar do ano letivo de 2007, segundo o decreto nº 4.804, de outubro de 2006.

A rede municipal de ensino, do município que foi lócus de nossa pesquisa, aderiu à ampliação do ensino fundamental também a contar do ano letivo de 2007 procurando evitar transtornos advindos de diferentes normativas para um mesmo campo de atuação em um município de médio porte.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos gerou discussões e questionamentos na rede municipal de ensino quanto aos procedimentos a serem adotados pelos docentes no planejamento para esta nova turma do ensino fundamental.

O MEC (2006) destaca que os sistemas de ensino neste momento, têm a oportunidade de rever o currículo, conteúdos, práticas pedagógicas, não somente no primeiro ano, mas para todo o ensino fundamental.

Diante deste quadro, a Secretaria Municipal de Educação deste município elaborou um projeto de formação em exercício para os profissionais (professores e coordenadores pedagógicos) que atuaram em 2007 no primeiro ano do ensino fundamental de nove e na primeira série do ensino fundamental de oito anos. Esta formação continuada, com encontros

quinzenais, deu início as discussões quanto aos conceitos de infância, alunos, escolarização e o processo de ensino-aprendizagem impulsionando assim à (re)elaboração de um referencial curricular para as turmas de alfabetização no ensino fundamental ampliado.

Compreender em que representação social está fundada a concepção de currículo das coordenações pedagógicas que atuam diretamente no espaço escolar é nosso objetivo. A escolha da coordenação pedagógica como sujeito deste estudo se deu por reconhecermos esta como um gestor, cuja função, nesta rede, está voltada diretamente a articulação de discussões quanto às políticas educacionais e o processo pedagógico no plano escolar. Para Spink (1994), o contexto nos interessa porque sem ele não poderíamos compreender as construções que dele emanam e nesse processo o transformam.

Para atingir o objetivo proposto, foram empreendidas: pesquisa exploratória através de questionário estruturado, com questões semi-abertas e observações durante o processo da formação continuada. Os dados coletados são categorizados para a identificação dos elementos constitutivos da representação social.

Participaram deste estudo seis coordenadoras pedagógicas, sendo toda do sexo feminino e com ma faixa etária entre 30 a 45 anos. O nível da formação acadêmica predominante entre as entrevistadas é o superior com especializações diversificadas.

**Tabela 1**

**Formação Acadêmica das Coordenadoras Pedagógicas**

SUJEITO	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO
C1	Pedagogia Séries iniciais	Metodologia do ensino
C2	Pedagogia Supervisão Escolar	Alfabetização e Gerenciamento de Unidade Escolar
C3	Letras/ inglês	Interdisciplinaridade
C4	Pedagogia (incompleto)	-
C5	Pedagogia	Séries Iniciais Integradas
C6	Pedagogia Séries iniciais	Educação Infantil e Séries Iniciais

A função de coordenador pedagógico, nesta rede municipal de ensino, caracteriza-se por ser uma função de caráter gratificado e de livre escolha do poder executivo. A secretaria municipal de educação, em seu regimento interno, estabelece a efetividade no quadro docente



da rede como um dos critérios para a indicação do profissional a desempenhar a função de coordenação pedagógica.

**Tabela 2**  
**Tempo de Serviço na Rede Municipal de Ensino**

SUJEITO	Tempo de Serviço
C1	17 anos
C2	22 anos
C3	30anos
C4	19 anos
C5	19 anos
C6	18 anos

### **COLETAS DOS DADOS**

O questionário, com questões semi-abertas, foi aplicado aos coordenadores em um espaço reservado na escola. Este instrumentos constituiu-se de dez perguntas estruturadas de forma a registrar as evocação relacionadas aos temas (currículo, referencial curricular e escolarização), bem como justificativas para a escolha da evocação mais significativa ao sujeito naquele momento e a ordenação numérica, em relação a concepção de currículo diante de um rol de conceitos. A aplicação do instrumento não ultrapassou o tempo de vinte minutos. Todas foram orientadas a registrar o que realmente lhe vinha à mente frente às expressões destacadas, coibindo assim uma escrita elaborada.

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Para análise dos conteúdos das entrevistas primeiramente se fez uma leitura flutuante deste material a fim de se apreender as primeiras hipóteses ou intuições a respeito do que se lia, tentando identificar algumas regularidades.

Posteriormente foi se ordenando os depoimentos das coordenadoras pedagógicas em tópicos que sintetizavam o do conceito de currículo que as mesmas apreendiam. Estes tópicos foram denominados de categoria. Categorizar, segundo Bardin (1997), é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos sob título genérico, agrupamento este efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

No instrumento adotado para a coleta dos dados identificou-se nas questões, especificamente 2 e 10 a frequência expressiva da opção e conceituação de currículo como um documento que especifica objetivos, procedimento, método, conteúdos disciplinas, visando a obtenção de resultados que possam ser mensurado.

*“O referencial curricular é a proposta construída para o município. Em cima desta organiza-se o currículo para trabalhar com uma determinada turma” (C1)*

*“Currículo lembra disciplina, boletim...” (C2)*

*“O referencial é a sua meta quanto o que se quer ter de currículo dentro de uma proposta” (C3)*

*“Currículo é algo pronto, estabelecido” (C4)*

*“O referencial curricular serve como subsídio para a construção do currículo que vai depender da proposta pedagógica da escola” (C5)*

*“Sistematização de tudo que acontece na escola” (C6)*

Essas formulações agrupadas na categoria **Documento**, onde se concentram o maior número de enunciações, a representação social que se cristaliza nos discursos é a do currículo como **elemento normativo** das ações no espaço escolar.

Ao discutir a criação de uma nova turma para o ensino fundamental, ampliando o tempo de permanência da criança no espaço escolar, os coordenadores enquanto sujeitos mediadores e articuladores do processo pedagógico reportam-se as questões primordiais das teorias tradicionais do currículo, ou seja, questões de organização *“o quê? e como?”*

A nova turma do ensino fundamental abarcou as crianças de seis anos, antes matriculadas no segmento da educação infantil. Este dado merece destaque, pois o currículo para educação infantil tem toda uma discussão pautada no desenvolvimento integral da criança através das interações, respeito a diversidade, individualidade e as culturas infantis. (RCNEI, 1998)

No espaço da escola estas crianças enquadrar-se-ão ao processo de escolarização, representando pelas coordenadoras, na questão 9, como o ato de aprender *“a ler e escrever”*. Sendo este o objetivo desta nova turma as discussões em torno do currículo giram em torno do *como* fazer para atingir este objetivo nesta nova turma.

## CONSIDERAÇÕES

As coordenadoras pedagógicas, mediadoras e articuladoras das políticas educacionais, têm um desafio significativo. A ampliação do ensino fundamental retoma as discussões e

estudos, quanto à função da instituição escola no atual contexto sócio-econômico de um país em desenvolvimento.

A criação desta nova turma e a inclusão das crianças de seis anos no espaço escolar oportuniza aos educadores a retomada das discussões quanto às questões curriculares.

Esta ampliação se deu no Brasil pela pressão dos países que constituem o MERCOSUL, bem como o baixo rendimento destes identificados pelas avaliações do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). As avaliações identificaram que nossos alunos apresentam dificuldades expressivas na linguagem escrita e matemática.

A política de ampliação do ensino fundamental visa suprir esta deficiência possibilitando aos alunos agora dois anos para se alfabetizar e sete anos para se intensificar o processo de letramento de nossas crianças e adolescentes.

Diante desta política nacional os profissionais da educação estão envolvidos por uma gama de questionamentos principalmente no quesito *como fazer* para se atingir as metas propostas.

Para se responder ao *como* e subsidiar os professores, os gestores educacionais expressam a necessidade de investimento na formação continuada destes profissionais. E, é neste espaço que se potencializa os estudos com relação ao desenvolvimento do aluno como ser biológico e social. O “*o quê?*” e “*o como?*”? Trabalhar está acompanhado de outros questionamentos como o “*por quê?*” e “*com quem?*” estamos trabalhando.

A educação brasileira e seus educadores têm uma oportunidade ímpar de redimensionar seus objetivos, potencializando sua função social com vistas ao desenvolvimento pleno do cidadão e da nação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13/07/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20/12/1996**. Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB).

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09/01/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 3, de 03/08/2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental.  
Brasília:MEC/SEF,2006

GADOTTI, Moacir. **Educação Brasileira Contemporânea – 1997**: Evolução do Ensino Fundamental- Brasília: Significado e Desafio da Educação Básica. Disponível em: <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>. Acesso em: 13/9/2007.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Currículo em Mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora. 2000.

ROLDÃO, M.C. **Os Professores e a gestão do currículo**: perspectiva e práticas em análise. Portugal: Porto, 1999.

SILVA, T.T. Teorias de Currículo: O que é isto? In **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. pp.11-17.

SPINK, M.J. **Desvendando as teorias implícitas**: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P e JOVCHELOVITCH (orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994

**Eixos Temáticos – “Gestão da Educação Básica  
e os desafios do processo de avaliação  
institucional” e “A Gestão do Currículo Escolar  
e a formação do profissional da Educação  
Básica”**

## **A PARTICIPAÇÃO DA EEB IRMÃO JOAQUIM NO PRÊMIO NACIONAL DE REFERENCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2008**

Maira Mari Vidmar<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Educação ambiental. Projetos. Leitura.

### **INTRODUÇÃO**

É dentro da visão de união, escola família e comunidade, que a Escola de Educação Básica Irmão Joaquim trabalha, respeitando as diferenças e as dificuldades, objetivando que o aluno se torne cidadão consciente, crítico, reflexivo, responsável, atuante, inserindo-se no mundo do trabalho.

A função social da escola está para além dos conteúdos elencados nas disciplinas e que são trabalhados no decorrer do ano letivo. Como um dos centros de socialização, interação e construção do saber, a Escola tem como função a formação do ser humano como alguém que faz parte da sociedade. Quando se compreende, com clareza, o papel da educação e do ensino para a construção da cidadania em uma sociedade democrática, é possível desenvolver uma gestão democrática, tanto no sistema quanto no interior da escola. A elaboração, implementação e acompanhamento da proposta pedagógica, com a participação efetiva da comunidade, constituem-se em uma das condições básicas para a construção dessa compreensão, por promover uma discussão permanente dos caminhos a serem percorridos pela escola e pelo sistema, na procura de uma gestão autônoma e democrática.

### **DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR**

A Escola de Educação Básica Irmão Joaquim, situa-se na Rua São José, 157, centro de Ibicaré (SC), tem hoje 301 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 98 de Ensino Médio. Também temos o Projeto Escola Ambiental com 100 alunos. Temos 30 funcionários entre Professores, Corpo Diretivo, Serventes e Merendeiras. O município possui aproximadamente 3.300 habitantes, descendentes de Alemães e Italianos, de fator sócio econômico baixo clientela de produção agrícola, e em sua maioria de pequenos agricultores que produzem para sua subsistência; hortifrutigranjeiros.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar pela UFSC. Diretora da Escola de Educação Básica Irmão Joaquim. Rua São José, 157, Centro, Ibicaré-SC. CEP: 89640-000. E-mail: (mairavidmar@sed.sc.gov.br).

Nossa escola conta com Projeto Escola Ambiental, onde os alunos permanecem em tempo integral na escola, realizam atividades diversificadas dentro de quatro áreas: Esporte, Iniciação a Pesquisa Científica, Arte e Cultura, Linguagem. O que tem contribuído muito mais tempo na escola com maiores oportunidades de aprendizagem aos nossos educandos. Recebem três refeições diárias: Lanche matinal, almoço e lanche da tarde.

Considerando as defasagens e insucessos percebidos no processo ensino aprendizagem dos alunos da EEB Irmão Joaquim, do município de Ibicaré, SC, constata-se interferências extra e intraescolares que influem na ocorrência dos mesmos. Algumas das situações encontradas referem-se especificamente aos seguintes fatores: alimentação inadequada, higiene precária, saúde preventiva, relacionamento familiar, sexualidade e consumo de drogas. Todos estes temas são abordados de forma direta ou indireta dentro do projeto e contribuem para crescimento tanto da criança, quanto de sua família e comunidade.

Conscientes da necessidade de unir esforços e objetivos comuns para a reversão desta situação que ora se apresenta, os profissionais da E.E.B. Irmão Joaquim acreditam que o Projeto Escola Ambiental pode contribuir muito para uma melhor formação de nossos alunos.

Outro Projeto abordado e trabalhado em nossa escola durante o ano de 2007 foi: “Utilização racional das águas das chuvas”, cujo objetivo era implantar um sistema de captação e armazenamento em cisternas, das águas coletadas das chuvas, preservando e economizando água tratada, além de construir uma consciência ecológica na comunidade estudantil.

A implantação do Projeto iniciou-se em 2007 e a construção da cisterna foi efetuada em regime de mutirão onde participaram agricultores membros das ADMS, membros da APP, Direção e Técnicos da EPAGRI e Microbacias 2.

O sistema de coleta foi instalado no telhado do Ginásio de Esportes da Escola, aproveitando uma estrutura de calhas já existente, utilizando somente 1/4 da área do telhado existente o que equivale a 288m<sup>2</sup>. A capacidade de armazenamento da cisterna é de 20.000 litros e a técnica utilizada para construção da cisterna foi a de ferro-cimento.

Hoje as águas das chuvas coletadas e armazenadas já estão sendo utilizadas nas descargas dos banheiros, limpeza do pátio e rega da horta escolar. No primeiro mês de sua implantação, a despesa para pagamento da conta de água da Escola baixou de R\$ 435,00 para R\$ 288,00 gerando uma economia de 33% de recursos gastos com água. Os alunos também puderam aprender muito sobre a importância de se preservar este recurso natural tão importante para a saúde de todos os seres vivos.

Para enfrentar as dificuldades com relação à aprendizagem dos alunos, que apresentam falta de domínio das habilidades básicas de leitura, interpretação e pouca familiaridade do aluno com os textos literários, o que acaba comprometendo os resultados em todas as disciplinas e gerando índices de reprovação e, às vezes, até abandono escolar, nossa escola tenta aproximar aluno e literatura através do projeto: “A escola focada na leitura” cuja proposta é levar os alunos a compreender e gostar de ler. Para fortalecer ainda mais o Projeto foi realizada a II Mostra Literária, trabalhada com base nos autores catarinenses, o que incentivou ainda mais a prática constante da leitura, aumentando a capacidade de interpretação dos alunos, estabelecendo relação de sentido, causa e efeito nos textos a serem lidos. Essa Mostra foi aberta para toda a comunidade, isso valorizou ainda mais o trabalho dos alunos.

Visando garantir a qualidade de ensino e igualdade de condições de acesso e permanência do aluno na escola, também damos uma atenção especial ao Conselho de Classe. Julgamos que a avaliação deve ser entendida como um processo formativo, interativo e referencial, capaz de colocar informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, para que se possam estabelecer ações conjuntas, que visem o desenvolvimento do aluno, levando-o a progredir e atingir novos patamares do conhecimento científico.

Em suma, Conselho de Classe é um momento para análise dos avanços dos alunos, do desempenho dos professores e da equipe escolar. Logo, as observações, os registros sobre os discentes, a interação docente/discente por meio de diálogos, perguntas, comentários escritos ou orais, aumentam as possibilidades de uma percepção integral do rendimento escolar e torna as decisões mais justas acerca da aprendizagem.

Com o objetivo de analisar, avaliar e mensurar o processo ensino-aprendizagem, utilizamos uma Ficha Avaliativa, que é preenchida durante o Conselho de Classe para que os pais tenham um conhecimento maior da vida escolar de seus filhos, tudo tendo em vista a garantia da qualidade do ensino-aprendizagem. Estes foram os projetos trabalhados pela EEB Irmão Joaquim de Ibicaré no ano de 2007 e que contribuem para garantir a qualidade da educação de nossos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Temos como meta e desafio, assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos, de forma democrática, participativa e principalmente comunitária, num ambiente de



responsabilidade social e individual, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Buscamos assim uma gestão participativa e democrática através da descentralização das ações, onde os vários segmentos que compõe a escola deliberam com autonomia compartilhada. Para eficácia destes desafios são importantes instrumentos, na definição das políticas e das ações da escola, instâncias de deliberação, sejam elas coletivas ou individualizadas consideradas promotoras e incentivadoras: Assembléia de Pais, Conselho de Classe Participativo, Conselho Deliberativo, APP, Grêmio Estudantil, Direção, Professores, Funcionários, Pais, Alunos e demais envolvidos com o processo educacional.

Para materialização exitosa desta proposta, a escola traçou seu plano de ação sob alguns aspectos que passam a ser determinantes para o processo de implantação da estrutura firmada no Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino, e conseqüentemente para melhoria da escola e sua gestão.

“Talvez não tenhamos feito o melhor, mas lutamos para que o melhor seja feito.”

## **REFERÊNCIAS**

DALBEN, A. I. L. F. **Trabalho escolar e conselho de classe**. Campinas: Papirus, 1992.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas: Papirus, 2004.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**: Ranços e avanços. Papirrus. Campinas, 1988.

DIRETRIZES, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (SED), 2001.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA).

FREITAG, **Bárbara**. **Escola x Sociedade**. Moraes. São Paulo, 1986.

LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA (SINEP/SC).

MARCHESAN, Nelson. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

Mudanças ambientais globais pensar mais agir na escola e na comunidade. MEC. Ministério do Meio Ambiente.

PCNS. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1ª a 4ª SÉRIE) MEC/SEF. Brasília.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Temas transversais. Florianópolis: COGEM, 1998.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA IRMÃO JOAQUIM.

# GESTÃO DEMOCRÁTICA X COMUNIDADE PARTICIPATIVA

Alexandra Dallagnol

Andréia Scortegagna

Maristela Rossi

**Palavras-chave:** Gestão Democrática. Gestão Participativa. Gestão Pedagógica. Gestão de Pessoas. Gestão de Serviços e Recursos.

## INTRODUÇÃO

A Escola de Educação Básica José Pierezan<sup>1</sup>, encontra-se situada no meio - oeste catarinense no município de Concórdia, Distrito de Engenho Velho e pertence a VI GERED. O Distrito de Engenho Velho possui aproximadamente 1376 habitantes, na sua maioria de origem italiana. O corpo discente da nossa escola reside, em grande parte, em comunidades rurais pertencentes ao distrito, atuando na agricultura familiar. Os alunos oriundos destas comunidades necessitam de transporte para se deslocar de casa até a unidade escolar. A Escola de Educação Básica José Pierezan inscreveu-se para o Prêmio Referência em Gestão Escolar com o intuito de avaliar suas ações e promover o aprimoramento da gestão escolar, servindo para uma reflexão da prática pedagógica. O trabalho realizado na escola contempla: Gestão de Resultados Educacionais; Gestão Participativa; Gestão Pedagógica; Gestão de Pessoas e Gestão de serviços e recursos.

## GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS

O educando tem na escola, uma ponte entre o conhecimento formal que deseja transmitir e conhecimento empírico que o aluno já dispõe. É na escola que possuem a oportunidade de resolver muitos problemas em contextos práticos: de pensar, descobrir caminhos diversos para a solução de problemas antes de lhes serem apresentada às dicas, regras, fórmulas ou métodos de resolução. Cria-se então a liberdade de pensar e organizar um ambiente favorável a aprendizagem, essencial para que o educando recrie um modelo de ação. Esta gestão acontece nos contatos diários, reuniões pedagógicas, pré-conselhos, conselhos de classe, oficinas pedagógicas com pais, no final de cada bimestre e de cada ano letivo. Em

---

<sup>1</sup> Local de Trabalho: EEB José Pierezan - Endereço: Engenho Velho, s/n, Concórdia, SC - CEP: 89700-000, Correio Eletrônico: (eebjpierezan@cda.sdr.sc.gov.br).

todos os momentos de reflexões e paradas para a reestruturação do ato pedagógico, ela deve servir para orientar tomada de decisões e principalmente nortear novos procedimentos no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. A U.E apresenta também o PPP que é estruturado de acordo com a sua realidade onde estão traçadas suas ações e metas.

### **GESTÃO PARTICIPATIVA**

Cada escola apresenta um perfil diferente e precisa preocupar-se com sua realidade, planejando seu trabalho a médio e longo prazo com a finalidade de construir sua própria identidade. Isso só é possível quando a escola apresenta um PPP embasado e elaborado envolvendo todos os segmentos e também a comunidade onde a escola está inserida.

O PPP torna-se fundamental por ser um elemento norteador da organização do seu trabalho, visando o sucesso do ensino aprendizagem.

Para reformular e redimensionar o PPP usa-se como eixo norteador a Proposta Curricular de Santa Catarina, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais. A escola conta com diversos projetos, um deles é o Planejamento Estratégico que visa na detecção das dificuldades de aprendizagem. Para isso é feito um trabalho paralelo, com aulas de reforço, visando à aquisição do saber e a elevação dos índices de aproveitamentos escolares. É importante citar outros projetos que estão sendo realizados: Melhorias Ambientais, Trânsito e Leitura, os quais vêm de encontro com as expectativas da U.E. A escola atende uma demanda de 148 alunos distribuídos em nove turmas (do pré-escolar a 8ª série), nos turnos matutinos e vespertinos.

A escola tem como grupos colegiados a APP, Grêmio Estudantil e Conselho Deliberativo. São realizadas frequentemente reuniões envolvendo todos os grupos para deliberar sobre assuntos diversos.

Para enriquecer o currículo escolar procura-se envolver todas as pessoas da comunidade e outros profissionais promovendo a interação com o aluno, oportunizando conhecimentos úteis para a vida. Os temas em estudo são contextualizados de acordo com o planejamento escolar tendo resultados extremamente positivos.

### **GESTÃO PEDAGÓGICA**

Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento de seus alunos é importante que todos estejam de acordo sobre a maneira como se desenvolve o processo ensino aprendizagem. A aprendizagem é a peça fundamental

em todas as ações da escola, tudo o que é feito e planejado deve-se levar em consideração o ensino aprendizagem.

A escola oferece oportunidades para os alunos que tem necessidades especiais, para que estes consigam melhorar seus níveis de aprendizagem. Proporcionam um ambiente favorável a fim de compreender e conhecer a criança dando a estas condições que a motive a incluir e a tornar segura. Contudo, essas linhas de ação são metas que visam à melhoria da qualidade do ensino, de acordo com as particularidades de cada indivíduo; tornando este um sujeito autônomo em relação a suas escolhas, crítico, participativo, atuante e criativo.

A escola é uma instituição que representa importante centro de convivência coletiva, espaço de troca de conhecimentos e de socialização, por isso a escola não está isolada. Tem uma relação com a comunidade em que está inserida, com as pessoas que residem em seu entorno, sejam ou não famílias dos alunos.

Portanto, busca parcerias com a comunidade viabilizando o entrosamento escola/comunidade. Neste sentido sempre que possível fazem parte dos projetos desenvolvidos na escola, pessoas da comunidade relatando experiências, projetos municipais com profissionais que não fazem parte do corpo docente, bem como pessoas da comunidade prestigiando eventos desenvolvidos pela escola. Tudo isto desencadeia na criança e no jovem o senso de responsabilidade perante a comunidade, participação no meio social e a troca de conhecimentos.

Para desenvolver a prática pedagógica com sucesso a escola organiza-se de forma acessível e procura manter os alunos e pais informados de possíveis mudanças que possam ocorrer no decorrer do ano letivo para isso temos: Calendário escolar, horários definidos e decididos no início do ano letivo, biblioteca acessível a todos, varal para exposição de trabalhos teatros poesia e quadra de esportes.

## **GESTÃO DE PESSOAS**

Em nossa Cada escola apresenta um perfil diferente e precisa preocupar-se com sua realidade, planejando seu trabalho a médio e longo prazo com a finalidade de construir sua própria identidade. Isso só é possível quando a escola apresenta um PPP embasado e elaborado envolvendo todos os segmentos e também a comunidade onde a escola está inserida.

O PPP torna-se fundamental por ser um elemento norteador da organização do seu trabalho, visando o sucesso do ensino aprendizagem.

Para reformular e redimensionar o PPP usa-se como eixo norteador a Proposta

Curricular de Santa Catarina, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

U.E., o gestor participativo baseia-se no conceito da autoridade compartilhada por meio da qual o poder é delegado a representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas em conjunto.

No decorrer do ano letivo a escola promove dias de estudos bem como reuniões pedagógicas. Sabemos que a formação pedagógica também é um requisito para uma educação de qualidade. Realizam-se, também, dinâmicas, com o propósito de se promover uma mediação entre seus profissionais, aliados ao compromisso ético e solidário.

A U.E. possui transparência no que se refere à observância dos direitos e deveres dos educandos pais educadores e funcionários, são instrumentos utilizados: direitos e deveres de professores previstos no PPP, normas de convivência, registro no livro ponto, caderno de advertências, diários de classe, atestados medico e convocações diversas.

## **GESTÃO DE SERVIÇOS E RECURSOS**

Existe um cuidado com a atualização da documentação, escrituração, registro dos alunos professores, diários de classe, estatística, legislação para que haja um bom atendimento a comunidade escolar e o sistema de ensino. A escola utiliza também o projeto Série escola e Série DH.

A APP realiza promoções com o objetivo de arrecadar recursos financeiros, acompanhados com doações voluntárias, almoços e entre outros eventos. Possui parceria com o Governo do Estado, Governo Federal e prefeitura Municipal com o transporte escolar.

A escola visa à transparência, para isso realiza prestações de contas e exposição a toda a comunidade escolar para quem quiser acompanhar os recursos da APP.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O maior prazer do homem é poder progredir e levar o conhecimento de si mesmo para o mundo. Não há nada mais triste e desanimador do que ouvir um ser humano dizer que o homem e o mundo nunca vão mudar, pois sempre foram assim. É como afirmar que não há mais nada a fazer pelo mundo e igualmente pelas pessoas que o habitam.

No entanto para a “EEB José Pierezan”, é imprescindível na avaliação de toda a práxis, buscando inovações e ações, sem perder de vista a socialização, entre todos os segmentos, na constante reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão da ação.

## REFERENCIAS

ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. B. de. **Liderança, gestão e tecnologias**: para a melhoria da educação no Brasil. São Paulo: s/n, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade/ Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

SANTA CATARINA **Proposta Curricular Secretaria de Estado da Educação e do Desporto**. Florianópolis, 1998.

UNOPAR. Universidade do Norte do Paraná. **Formação de Professores**: guia de percurso. Londrina: Unopar Virtual / CEPC, 2003.

# PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EEB VIDAL RAMOS JÚNIOR

Nerci Salete Galvão Kugelmeier<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional. Planejamento Participativo. Prática Pedagógica.

## INTRODUÇÃO

Atuando a 47 anos na formação de um cidadão crítico e atuante na sociedade, a EEB Vidal Ramos Júnior tem como prioridade atingir a “Excelência em Qualidade de Ensino”. Uma vez que, não basta apenas a transmissão do conhecimento, é preciso que haja a articulação do conhecimento aos valores que tornam o indivíduo capaz de contribuir para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com esse entendimento e após estudo de vários textos sobre Planejamento Participativo e sua importância no compromisso da coletividade, a Proposta Pedagógica 2007 foi construída, amplamente discutida e avaliada no coletivo da escola, de acordo com a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional e com o que prevê a Proposta Curricular de Santa Catarina, referindo-se às questões da melhoria da qualidade da educação e os princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da igualdade de oportunidades e inclusão social.

Num primeiro momento, o estudo e o planejamento envolveram a comunidade escolar (Professores, Funcionários, Assistentes Técnico-Pedagógicos, Assistente de Educação, Especialistas em Educação, Direção e Assessoria) para construção no coletivo das Metas/2007, proporcionando que toda comunidade escolar se envolvesse nas ações definidas no Projeto Político Pedagógico, assumindo o compromisso com a melhoria na qualidade do Ensino e da Aprendizagem, usando como parâmetro para análise a Avaliação Institucional do ano letivo 2006, na qual o segmento dos professores salientou a necessidade de se repensar no coletivo, a prática pedagógica até então desenvolvida na escola, traçando metas, estabelecendo ações que viessem a atender os diferentes olhares pelos quais são vistos o “fazer pedagógico” e numa perspectiva de escola cidadã buscou-se alternativas adequadas e eficazes para a falta de acompanhamento pedagógico para viabilização dos projetos, situações de indisciplina e formação de Professores.

---

<sup>1</sup> Escola de Educação Básica Vidal Ramos Júnior, Rua José Venâncio Finger, 229, Concórdia-SC. E-mail: (nerci.gk@bol.com.br).



Nesse sentido, na construção da Proposta Pedagógica 2007 destacou-se como prioridade a formação de uma equipe de profissionais que atuassem diretamente nas questões pedagógicas, considerando e valorizando, na sua essência, os valores **Respeito - Responsabilidade - Solidariedade - Integridade e Eficiência**; valores estes que identificam a escola na comunidade em torno e justificam a Concepção de Aprendizagem estabelecida no Projeto Político Pedagógico, oportunizando uma Aprendizagem voltada à realização plena do ser humano, alcançada pela convivência de valores e qualificada pelo conhecimento produzido e socializado.

Fez-se então necessário, que as ações desenvolvidas no dia a dia fossem a expressão da intenção do professor em ensinar e o interesse do aluno em aprender, uma vez que ambos devem estar em sintonia, num clima favorável à aprendizagem, pois a vivência desses valores gera compromisso com o coletivo e torna cada um responsável pelo que produz e pela construção do bem comum. Ressalta-se que foi definindo no Calendário anual Formação Continuada para os Professores, Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classes, Reuniões de Pais por Turma, Plantões Pedagógicos, Avaliação Institucional Semestral com o objetivo de estar avaliando constantemente as questões pedagógicas da escola, repensando o Conselho de Classe e aprofundando conhecimentos que embasassem a Proposta Pedagógica.

Neste ano letivo 2008, nos estudos realizados nas Reuniões Pedagógicas, Formação de Professores, Conselho de Classe priorizou-se a fundamentação da PROPOSTA PEDAGÓGICA na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destacando o reconhecimento da importância dos valores na educação escolar, assinalando que o fim último da educação é a formação da cidadania, incorporando nas finalidades da educação básica, princípios e valores fundamentais que dão um tratamento novo e transversal ao currículo escolar e entende-se na leitura do artigo 2º da LDB que a educação em valores dá sentido e é o fim da educação escolar já que, junto com aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, fazem-se necessário a formação de valores básicos para a vida e para a convivência, as bases para uma educação plena, que integra os cidadãos em uma sociedade plural e democrática.

A avaliação Institucional Semestral oportunizou a comunidade escolar rever ações, redimensionando o Plano Estratégico 2007/2008 no sentido de alcançar as metas estabelecidas para o ano letivo em questão.

## DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Tendo consciência que a escola é parte de uma sociedade influenciada pelos meios de comunicação e que é nesse clima adverso, profundamente ambíguo e confuso que precisamos estabelecer diretrizes de trabalho, definindo um rumo no meio desse mar de incertezas em que a escola marca hoje sua trajetória a EEB Vidal Ramos Júnior, traçou metas para atender os diferentes olhares pelos quais são vistos a escola e numa perspectiva de escola cidadã, buscou-se alternativas adequadas e eficazes para a solução de entraves que dificultavam a mesma de cumprir com sua função social de produzir e socializar o saber historicamente acumulado pela humanidade.

Nos momentos de reflexão da prática pedagógica, constatamos que nós educadores, somos pessoas autônomas, com capacidade criativa de pensar e agir: capazes de construir uma escola que crie espaços para alunos, pais, comunidade em torno, possibilitando-os a participação, motivando-os a se engajarem na nossa proposta pedagógica, tornando-a mais consistente e eficaz.

Sabemos que o ato pedagógico precisa de elementos práticos como conteúdo, experimentos, uso das tecnologias e valores. Valores que saltem aos olhos, aos corações dando um significado maior e um motivo mais claro do por que delas, as crianças, os jovens, estarem ali, ao mesmo tempo em que estão sedentos de saber, assumem uma postura descrente e desmotivada na posição de aluno.

Esse espaço e o planejamento que permeia o tempo do aluno na escola precisava de mudanças que dessem um sentido à teoria dos Projetos Pedagógicos. Com base na realidade vivenciada no cotidiano da escola, na clientela atendida e nos estudos e análises realizadas no coletivo, construiu-se a PROPOSTA PEDAGÓGICA 2007/2008.

### ARTICULAR

<b>VIVENCIA DOS VALORES</b> Respeito Responsabilidade Solidariedade Integridade Eficiência	<b>PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO</b> A escola no seu coletivo planeja, Oportuniza, orienta, avalia, produz e socializa o conhecimento.
---	--

Promover uma prática pedagógica coletiva/participativa que, através da vivência dos valores que norteiam a Instituição, oportunize a produção/socialização do conhecimento, propicie o exercício da cidadania alicerce a identidade da escola como “Excelência em Qualidade de Ensino”.

A vivência dos valores Respeito-Responsabilidade-Solidariedade-Integridade e Eficiência, valores estes que identificam a escola na comunidade justificam o compromisso assumido com uma educação de qualidade e a elaboração sistemática do Plano Estratégico, documento norteador da Proposta Pedagógica-2007/2008, a reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola numa ação compartilhada com toda a equipe escolar, co-responsabilizou a todos os envolvidos no contexto educacional a promover o fortalecimento da instituição e a gestão democrática, pois entendemos por trabalho coletivo aquele realizado por todos os segmentos da escola comprometidos com a causa da democratização na Educação Escolar do Brasil, buscando contribuir para assegurar o acesso e permanência do aluno na Escola.

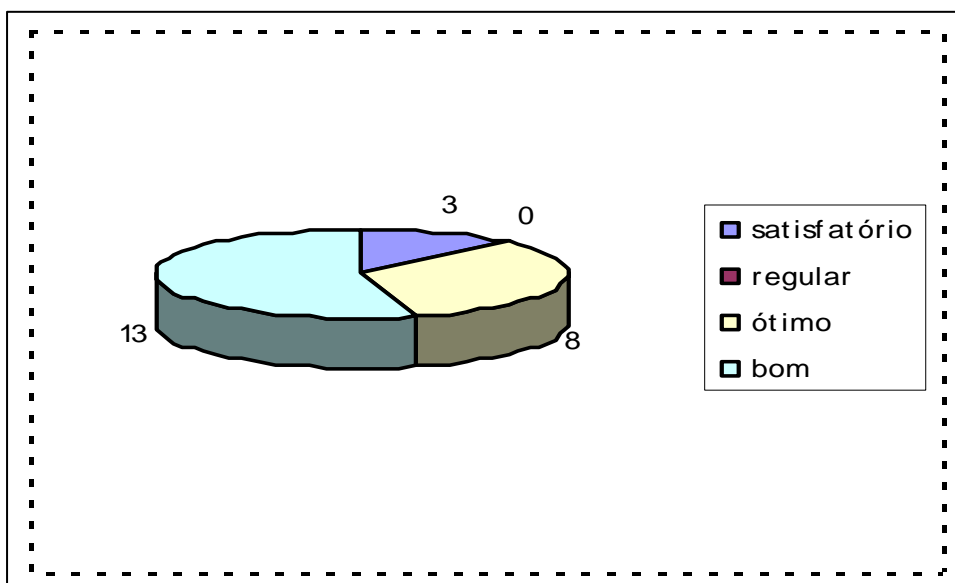
Assim a construção da Proposta Pedagógica 2007/2008 oportunizou que a comunidade escolar acreditasse que construir um trabalho coletivo coerente, articulado e posicionado na Escola é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer. Acreditamos que a fórmula do sucesso está no engajamento e participação nas ações pensadas, planejadas, executadas e avaliadas pelo coletivo.

As ações primeiras foram construídas com os professores por entender que a escola como responsável pela produção e socialização do conhecimento precisa ter clareza do seu compromisso como profissional da educação para depois vivenciar esse compromisso com os alunos, pais e comunidade.

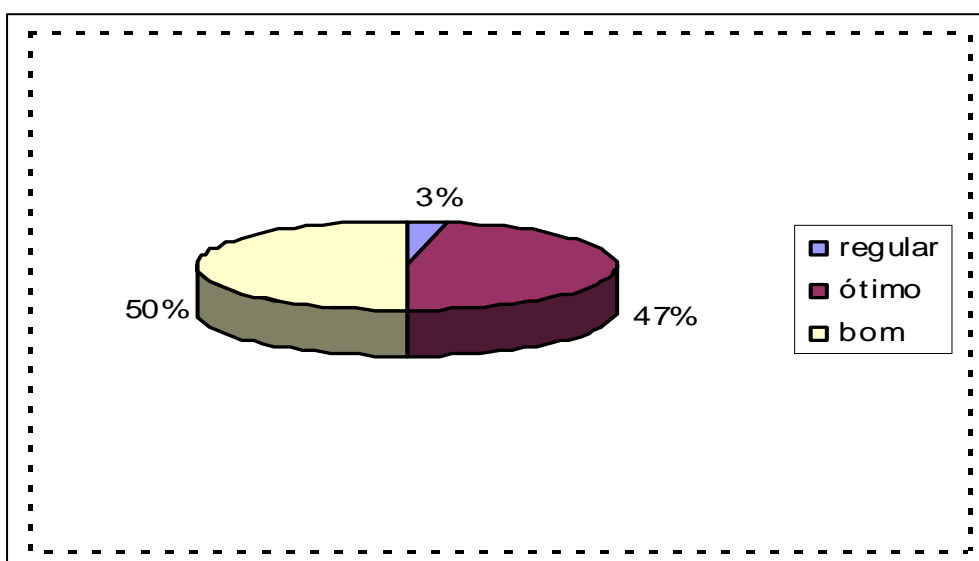
Sob essa ótica, pode-se dizer que essa unidade escolar trabalha com um aluno sujeito do espaço escolar, capaz de construir novos conhecimentos, tendo os professores e dos demais envolvidos no processo educativo como mediadores do diálogo entre os conhecimentos/valores do aluno e o conhecimento científico historicamente sistematizado pela humanidade, respeitando as diferenças de trajetória de cada indivíduo, de acordo com as atribuições da educação e consequentemente a função social da escola, no que se refere aos princípios que constituem os quatro pilares da educação (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI): Aprender a conviver, a ser, a fazer e aprender a conhecer

Através de suas ações estabelecidas no coletivo, a escola vem vencendo dificuldades, destacando-se em qualidade de ensino e vivência de valores através do estabelecimento de metas a serem cumpridas a curto (metas bimestrais) e longo prazo (metas anuais), destacando sempre a necessidade de se desenvolver uma cultura de responsabilidade por uma escola cidadã, assumindo um compromisso maior com a qualidade da Educação Nacional e com a “Educação Escolar” em particular.

Numa pesquisa realizada na Avaliação Institucional 1º semestre 2007 questionamos:

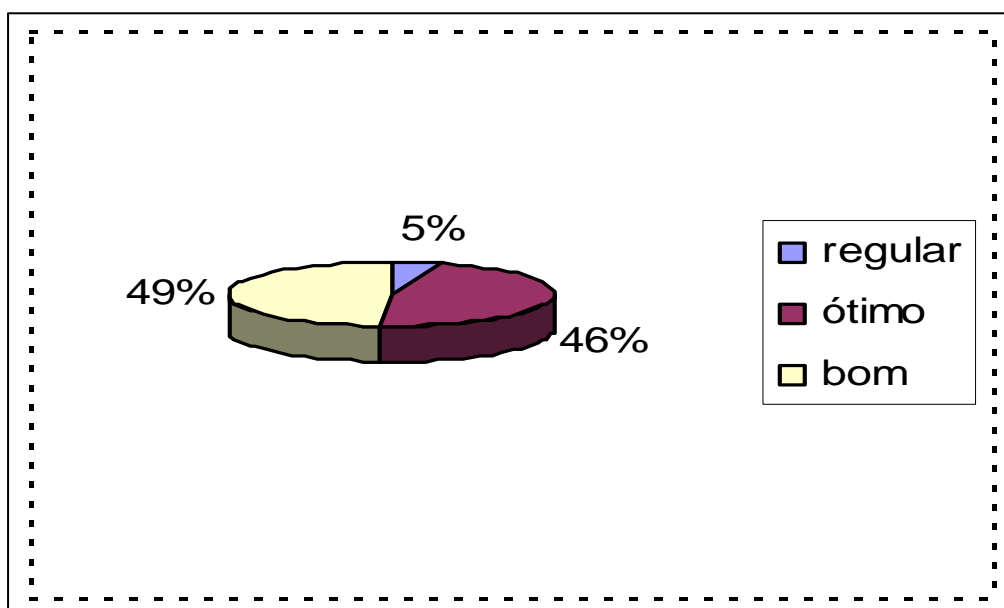


SEGMENTO PROFESSORES: Questionamento - Participação na construção e execução da Proposta Pedagógica/2007.



SEGMENTO ALUNOS: Levantando dificuldades, definindo coletivamente Metas e estabelecendo ações, esta Instituição Educacional constrói sua identidade como ambiente de harmonia, propício ao ensino e a aprendizagem, buscando assim, excelência em qualidade de ensino". Você aluno, que é parte integrante desse processo, como avalia nossa escola nesse 1º semestre?

( ) Bom ( ) Ótimo ( ) Regular

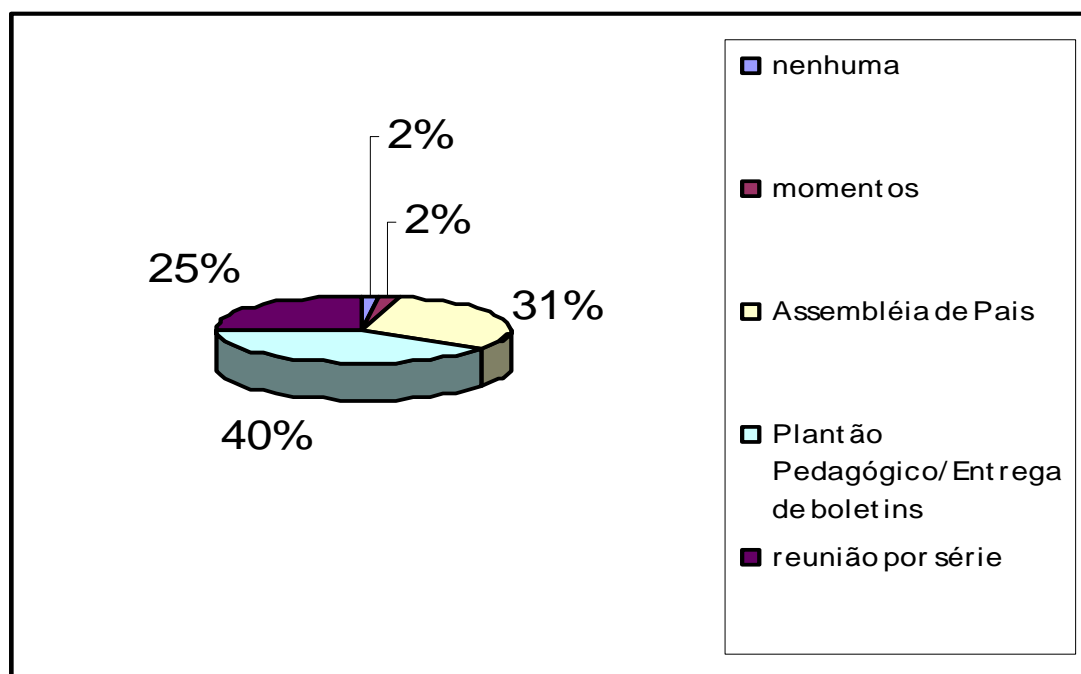


S

SEGMENTO PAIS: Conhecendo a proposta da escola e sendo parte integrante desse processo como a família conceitua a escola?

( ) Bom ( ) Ótimo ( ) regular

Assinatura dos pais/responsáveis: \_\_\_\_\_

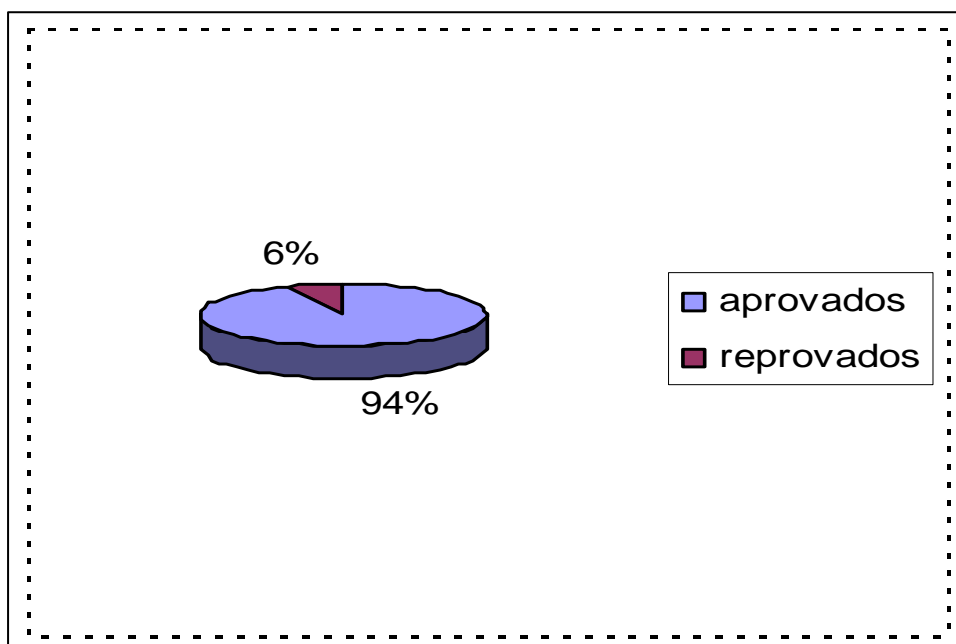


SEGMENTO PAIS – PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES REALIZADAS - A meta construída coletivamente na escola para o Ano Letivo/2007 é articular os valores Respeito, Responsabilidade, Solidariedade, Integridade e Eficiência ao conhecimento

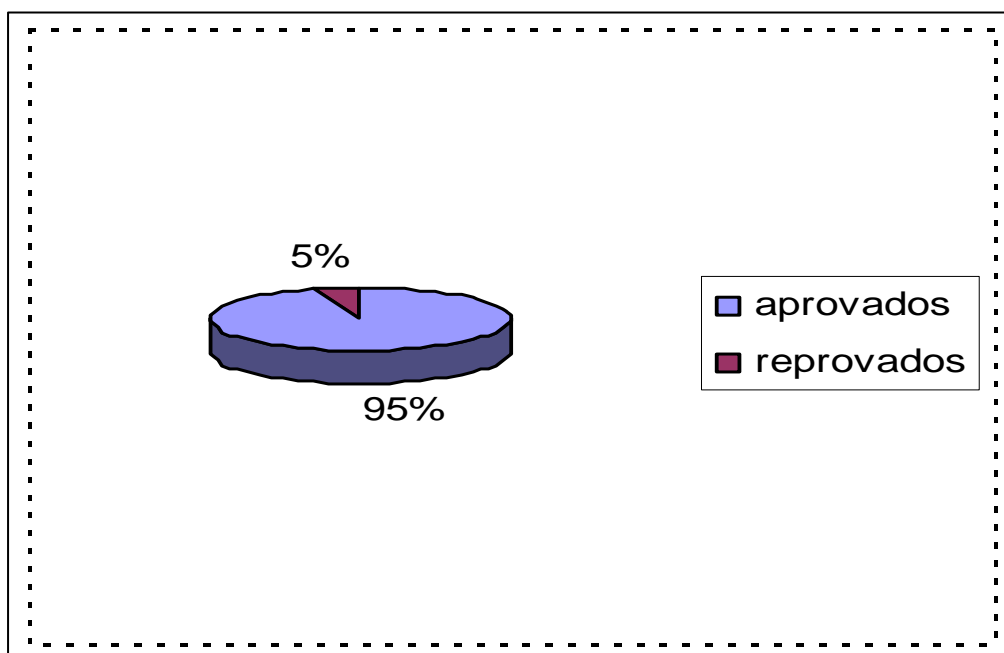
produzido/socializado, e integrar a família nesse processo. Das oportunidades dadas pela escola, (abaixo relacionadas), qual ou quais delas a família/responsável esteve presente, priorizando a aprendizagem de seu (sua) filho (filha):

- ( ) Assembléia de Pais
- ( ) Reunião por série
- ( ) Escola Aberta
- ( ) Plantão pedagógico/Entrega de Boletins
- ( ) Reunião/trabalho Estagiárias Psicologia
- ( ) nenhuma - Total de famílias pesquisadas: 520

Após a realização e correção dos Exames Finais (2007) e analisando os números de alunos aprovados e reprovados num comparativo de Aprovação/Reprovação nos anos letivo/2006/2007, constatamos que reprovaram os alunos que realmente não tinham condições de aprendizagem para os conteúdos das séries seguintes, mesmo tendo esta unidade escolar, oferecido várias oportunidades de avaliação/recuperação no decorrer do ano letivo.



Percentual de alunos aprovados e reprovados no ano de 2006.



Percentual de alunos aprovados e reprovados no ano de 2007.

Nessa análise dos gráficos, 1% para menos no ano letivo 2007, fez grande diferença em ganho real, tendo em vista que nossa preocupação não era número de alunos aprovados ou reprovados e sim qualidade de aprendizagem dos aprovados, uma vez que buscamos “Excelência em Qualidade de Ensino”.

As ações estabelecidas bimestre a bimestre, concretizando a eficácia da Proposta Pedagógica, nos garantiram alunos aprovados por notas, resultado real de aprendizagem, pois analisamos que em 2006, 94% dos alunos foram aprovados, deste resultado, 8% dos alunos foram aprovados pelo Conselho de Classe Final, (51 alunos, 17 Ensino Fundamental e 34 do Ensino Médio) e muitos desses alunos foram “recuperados” no ano letivo 2007 em termos de conteúdos/valores e aprovados por notas, o que consideramos fundamental em dados de aprovação, pois esses alunos conquistaram seus espaços como cidadãos, cresceram em auto-estima e estão em melhores condições de acompanharem as séries seguintes, sem dependerem de um Conselho de Classe Final, que no entendimento da Unidade Escolar hoje, era injusto, uma vez que não tínhamos parâmetros concretos para aprovar uns e reprovar outros.

Nesse sentido concluímos que o Conselho de Classe Final que aprovava aluno que não conseguiu notas no decorrer do ano letivo ou nos Exames Finais não tem sentido na atual Proposta Pedagógica desenvolvida por essa Unidade Escolar.

Também é destacada nas atividades da escola a importância de:

[...] ser cumprido o disposto na Lei Nacional nº9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, condunado com os artigos 70 e 72 da Lei Complementar Estadual nº170 de 7 de agosto de 1998, Lei nº. 8391/91 e Art 2º da Resolução nº23/2000/CEE/SC de 09 de maio de 2000, que estabelece diretrizes no processo ensino-aprendizagem e para a avaliação no Sistema Estadual de Educação, ressaltando: [...] A avaliação deve ocorrer durante todo o processo de ensino aprendizagem, tendo a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, portanto, não se restringe apenas para julgar o sucesso ou o fracasso do aluno, devendo acontecer sempre que o professor propuser novos conteúdos [...] também na proposta pedagógica ressalva-se que o processo de recuperação deve acontecer conforme a Resolução 023/2000, destacando: [...] entende – se por Recuperação de Estudos o processo didático que visa oferecer novas oportunidades de aprendizagem ao aluno para superar deficiências ao longo do processo ensino-aprendizagem [...] será oferecida de forma paralela sempre que for diagnosticada insuficiência durante o processo regular de apropriação de conhecimento e de competência pelo aluno [...] O resultado obtido na avaliação, (nota), após estudos de recuperação, em que o aluno demonstre ter superado as dificuldades, substituirá o anterior, referente aos mesmos objetivos, prevalecendo a maior nota”.

Assim a Proposta Pedagógica 2007/2008 estabelece metas acreditamos que a avaliação precisa acontecer no dia a dia, estabelecendo novas ações e colocando-as em prática no coletivo da escola para que possamos obter os resultados reais, promovendo uma prática pedagógica coletiva/participativa que, através da vivência dos valores que norteiam a Instituição, oportunize a produção/socialização do conhecimento, propicie o exercício da cidadania alicerce a identidade da escola como “Excelência em Qualidade de Ensino”.

Com base nas discussões ficou assim estabelecido o Conselho de Classe:

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<p>Professores, Equipe Pedagógica e Direção da escola, fazem um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e de adaptação dos valores norteadores da ação pedagógica: Respeito-Responsabilidade-Solidariedade-Integridade E Eficiência. Com antecedência, os professores diagnosticam essas dificuldades, descrevem as ações desenvolvidas no bimestre em curso para sanar tais dificuldades e estabelecem ações propostas para possíveis dificuldades do bimestre seguinte. A Equipe Pedagógica copia os dados em questão e prepara o material necessário para a socialização desse diagnóstico. Após a socialização dos dados se estabeleceram no coletivo novas ações que passam a fazer parte do Relatório Final do Conselho de Classe. Esse documento é socializado com alunos, pais e órgãos colegiados.</p>	<p>A comunidade escolar (todos os segmentos) é envolvida na Avaliação Institucional, já definida em calendário. Os dados dessa avaliação são socializados com todos os segmentos da escola, bem como é realizada análise das notas bimestrais, fazendo um comparativo entre os bimestres, (gestão de resultados) possibilitando uma reflexão maior sobre a prática pedagógica e novas ações são estabelecidas, constatando um aumento expressivo na quantidade de alunos que aumentam suas notas e a satisfação das famílias no recebimento do boletim.</p>	<p>Com antecedência cada professor faz um levantamento de alunos, por turma, que ainda não atingiram nota para aprovação. Esses dados são socializados no coletivo e se estabelece novas ações, priorizando a meta maior de integrar a família e escola. Com o objetivo de garantir a aprovação de alunos que ainda apresentam problemas de aprendizagem/atitude/correm riscos de reprovação. Analisa-se a situação do aluno por disciplina, priorizando os dados qualitativos sob os quantitativos, (desempenho do aluno no decorrer do ano letivo, seu crescimento produção e socialização do conhecimento e a articulação desse com os valores: respeito-responsabilidade-solidariedade-integridade e eficiência). Ressalta-se as oportunidades de aprendizagem/avaliação e recuperação que foram oferecidas ao aluno na referida disciplina.</p>	<p>Após a realização e correção dos Exames Finais, conforme decisão no coletivo o Conselho de classe prioriza a análise da situação dos alunos que não atingiram média para a aprovação. No Final do ano Letivo 2007 uma (1) aluna foi Aprovada pelo Conselho de Classe e oito (8) alunos fizeram os Exames finais em fevereiro/2008 por problemas de saúde.</p>



Ressaltamos o trabalho realizado com os alunos sobre a importância do mesmo ser responsável pela produção de seu conhecimento, acompanhando seu desempenho através de uma planilha de notas fornecida pela escola e a decisão coletiva de “[...] **passar pela direção da escola as avaliações e os trabalhos com nota menor que 6,0 (seis).**” As avaliações/trabalhos são analisadas pelo setor pedagógico e direção e encaminhadas as família para tomarem ciência e assinarem. Após é acertada a recuperação de conteúdo e nota com o professor da referida disciplina. Esta ação trouxe bons resultados, alunos que antes tiravam 3,0 -4,0 nas provas e trabalhos passaram a tirar nota 5,0-6,0-7,0.

As reflexões do Conselho de Classe subsidiaram toda prática pedagógica da escola, no sentido de proporcionar aos alunos oportunidades de aprendizagem, considerando suas habilidades, sanando dificuldades, oportunizando os mesmos a construir e socializarem o conhecimento produzido e socializado em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O maior desafio da gestão escolar compartilhada está na conscientização de que uma das exigências do trabalho coletivo é a ampla clareza que os educadores devem ter da situação da Unidade Escolar, de seus problemas, das causas desses problemas e do contexto no qual se manifestam. A partir dessa realidade, estabelecer, executar e avaliar ações que ultrapassem os muros da escola, conquistando parcerias, sejam elas pequenas, relacionadas aos pais, a comunidade em torno ou sejam elas grandes, proporcionando à escola visibilidade a nível Regional, Estadual e até mesmo Nacional, promovendo a “Excelência em Qualidade de Ensino”.

Assim, a gestão da EEB Vidal Ramos Júnior caracteriza a articulação da Equipe Pedagógica em torno da Função Social da Escola, com o objetivo de "democratizar os conhecimentos sobre gestão participativa, Planejamento Coletivo, Plano Estratégico e construir, no âmbito da unidade escolar, um novo conhecimento sobre o assunto, oportunizando cada segmento a participar como parte integrante desse processo de gerenciar a escola.

O trabalho coletivo não supõe apenas a existência de profissionais que atuem lado a lado numa mesma escola, mas sim exige educadores que tenham pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns, muito foi discutido/ refletido sobre elementos curriculares básicos: educador, professor, aluno, escola, sociedade, objetivos, conteúdos, métodos de ensino, avaliação, etc. E para tanto foi preciso também, haver certo

consenso entre os docentes, tendo em vista as diferentes práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, sendo necessário haver uma correspondência entre discurso e prática pedagógica.

Neste contexto as ações estabelecidas, executadas e avaliadas no ano letivo 2007, mudaram posturas, oportunizando que a comunidade escolar acreditasse que construir um trabalho coletivo coerente, articulado e posicionado na Escola é tarefa desafiante, que exige empenho, persistência, paciência e crença naquilo que se quer. A fórmula do sucesso está no engajamento e participação nas ações pensadas, planejadas, executadas e avaliadas pelo coletivo.

Nesse sentido a aprendizagem dos alunos, bem como todos os aspectos que interferem na qualidade da mesma, são dados preponderantes na Avaliação Institucional, portanto as Gestões: de Resultados Educacionais, de Pessoas, e de Serviços e Recursos devem articular o efetivo trabalho de todo processo pedagógico e destacar a necessidade de repensar ações voltadas a Integração Escola/família, não apenas como um desafio a mais, mas como uma oportunidade de levar todos os segmentos a da escola a aprender verdadeiramente a participar e se engajar nas ações. Isso exige principalmente dos professores o querer crescer, mudar, transformar; querer participar do processo de criação de uma nova escola, de uma nova sociedade.

A Proposta Pedagógica da EEB Vidal Ramos Júnior, oportuniza ao aluno desenvolver a organização, autodisciplina, auto-estima, poder de decisão, o convívio com amigos e valores inerentes a formação de um jovem sadio física e mentalmente, assumindo atitudes que possibilitem a construção de uma aprendizagem mais significativa, tendo o professor como articulador entre valores e conhecimento e o aluno nessa interação aprende observando, vivenciando, trocando idéias, ouvindo experiências, sendo desafiado a vencer dificuldades e a fazer uso de suas habilidades e aptidões.

## REFERÊNCIAS

APRENDE BRASIL. Gestão em Rede, Pátio. Disponível em: <<http://www.aprendebrasil.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2008.

BITTENCOURT, Neide Arrias de. **Avaliação Institucional como instrumento da gestão escolar**. [S.l]: [s.n], [entre 1998 e 2008].

BORBA, Amândia Maria de. **Gestão escolar, implicações e desafios**. [S.l]: [s.n], [entre 1998 e 2008].

BRASIL. **Lei nº. 9.394/96 – LDB, DE 20 DEZ. 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Lei Complementar nº. 170/98 (SEE).** Dispõe sobre o sistema estadual de educação.

BRASIL. **Resolução 023/2000.** Homologa o Termo de Convênio nº. 13273/99, datado de 21 de setembro de 1999, celebrado entre a UDESC e o Estado de Santa Catarina, através da Secretaria de Estado da Educação e Desporto, visando a concessão de bolsas de estágio.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais.** Brasília: MEC, 1997. 98 f. BBE. Versão final - Relatório – Fevereiro, 1997. Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC / SEF, 1997.

MARTINS, Vicente. **Valores na Escola:** como praticar. São Paulo: [s.n], [entre 1998 e 2008].

PLANO ESTADUAL DE SANTA CATARINA. 2002. Disponível em:  
<<http://www.sed.sc.gov.br>>. Acesso em: 2008.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA. 2000. Disponível em:  
<<http://www.sed.sc.gov.br>>. Acesso em: 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e do Desporto. **Diretrizes para a organização da prática escolar na educação Básica:** ensino fundamental e ensino médio. Florianópolis: [s.n.], 2000.

# **A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA**

Ivonete Aparecida Ribeiro Pasa<sup>1</sup>

## **RESUMO**

A educação integral da escola resgata a sua função social, dando atenção especial a todas as potencialidades de cada criança, ampliando as oportunidades oferecidas para apropriação do conhecimento historicamente produzido.

**Palavras-chave:** Educação integral. Escola pública. Práticas pedagógicas.

## **INTRODUÇÃO**

A Escola Pública Integrada é um projeto da Secretaria de Estado de Santa Catarina, experienciada por 119 escolas estaduais, cujo objetivo principal é a ampliação progressiva da jornada escolar, e juntamente com essa ampliação “a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem, bem como a ampliação das oportunidades oferecidas pela escola para a apropriação do conhecimento produzido historicamente, e a gestão compartilhada dentro de um processo de construção do Projeto Político Pedagógico”.

Assim merece destaque esse projeto, pois, além de favorecer muitas crianças dentro do estado está de acordo com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e, as Políticas Nacionais para a Educação.

## **A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA - EEB MARECHAL EURICO GASPAR DUTRA**

A Educação Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra, inicialmente criada como Grupo Escolar, pelo Decreto 000796 de 12 de outubro de 1963, passou a Escola Básica em 18 de dezembro de 1990. Situa-se na Rua Florianópolis s/n, bairro São Luís, no município de Curitibanos – Santa Catarina.

Atualmente conta com um quadro profissional de 34 professores de Pré-escola a Ensino Fundamental, um Diretor, um Assessor de Direção, um Supervisor, um Assistente de Educação, dois Assistentes Técnicos Pedagógicos e cinco Agentes de Serviços Gerais. Possui

---

<sup>1</sup> Diretora da Escola Estadual Básica Marechal Eurico Gaspar Dutra - Curitibanos

59 alunos de Pré-escola, 325 alunos de 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. Séries em tempo integral, e 262 alunos de 5<sup>a</sup>. à 8<sup>a</sup>. Séries, em turno regular.

O perfil sócio-econômico dos alunos que freqüentam a escola é em sua maioria baixo. Alguns, considerados muito carentes, são oriundos de famílias sem nenhuma formação e sem qualificação profissional, onde uma grande parte está desempregada ou trabalha como bóias-frias nas lavouras, nos períodos de safra. Tendo em vista a situação econômica e cultural precária das crianças e de suas famílias, a escola foi escolhida para desenvolver o projeto da Secretaria de Educação do Estado, Escola Pública Integrada. Para tanto a EEB Mal. Eurico Gaspar Dutra foi primeiramente reformada e o espaço físico ampliado, e após alguns estudos com professores e equipe diretiva, em setembro de 2005, iniciou-se efetivamente este projeto.

Na Escola Pública Integrada os alunos de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries chegam às 7h45min e saem às 16 horas, é fornecido café da manhã, assim que chegam na escola, bem como o almoço às 12 horas e lanche da tarde antes de irem para casa. Além das três refeições garantidas na escola, o currículo proporciona atividades diferenciadas, envolvendo novas disciplinas: literatura, inglês, artes plásticas, artesanato, dança, cultura e movimento, capoeira, história local, jogos matemáticos, educação tecnológica, ciência iniciação à pesquisa, e essas possibilidades de aprendizagem possuem um objetivo maior, o de ampliar as oportunidades de aprendizagem.

Para garantir o currículo ampliado, semanalmente, os professores reúnem-se para estudar, planejar e organizar atividades que serão desenvolvidas. O Projeto Político Pedagógico tem sido objeto de reflexão constante para todos os segmentos da escola, sempre em busca de metodologias para que as aprendizagens sejam realmente significativas. Assim, a opção por uma postura pedagógica voltada para a pesquisa, para a resolução de problemas, contemplando a diversidade de leituras e escrita, envolvidas pelo prazer de aprender e, principalmente, pelo desejo de transformação da realidade são práticas cotidianas na escola, baseadas nos pressupostos básicos da teoria sócio interacionista de Vygotsky, fazem com que todos acreditem no seu potencial em aprender e, que encontrem na escola o melhor lugar para desenvolver as capacidades intrínsecas de cada criança que freqüenta a escola em seu período integral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A implantação do Projeto Escola Pública Integrada tem sido o grande e importante desafio a todos que vêm a Educação, como um dos fatores fundamentais na constituição de uma sociedade que orienta suas ações para a inclusão social e o bem estar de seus integrantes.

A escola Pública Integrada, em tempo integral, tem por finalidade viabilizar a ampliação das oportunidades de aprendizagem, garantindo uma educação de qualidade, preparando a criança que a frequenta para enfrentar melhor o futuro.

A globalização da economia e a velocidade do desenvolvimento tecnológico, responsáveis pelas mudanças nos modos de produção e distribuição dos bens econômicos e culturais, impõem um estado de alerta e de emergência às sociedades em desenvolvimento, no sentido de se conscientizarem e de se prepararem para as contínuas e incessantes mudanças que o mundo vem experimentando. E que outro caminho há senão o da Educação que assegura e proporciona condições para que as crianças e jovens desenvolvam competências e habilidades intelectuais? Adquiram e produzam conhecimento? Desenvolvam uma consciência crítica?

A Escola Pública Integrada traz um elemento novo importantíssimo, para o processo educacional: a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. Esta ampliação pode permitir uma transformação na qualidade do processo ensino-aprendizagem há muito desejada. Vai depender, além das condições disponíveis, do envolvimento, empenho e criatividade do corpo docente e da direção de cada escola.

Estudo contínuo, discussão e reflexão são necessários para o desenvolvimento de projetos e práticas pedagógicas que repensem a organização desse novo tempo escolar, de tal forma que possam proporcionar aos alunos teoria e prática, conhecimento imbuído de experiências e significados para se transformar na práxis que dará a eles a competência e as referências para agirem no mundo enquanto cidadãos.

## **REFERÊNCIAS**

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Modelos Diferenciados de Escolas**. Florianópolis: IOESC, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular**. Florianópolis: COGEM, 1998.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

# PROJETO ÁGUA NA ESCOLA: ECONOMIZE HOJE, PARA TER AMANHÃ

Elisângela Maria Bruno do Prado<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Cidadania. Sensibilizar. Integrar. Comprometer.

## INTRODUÇÃO

A escola autorizada a funcionar em 29.03.78 pelo CEE, hoje com 47 anos estão matriculados 680 alunos distribuídos nos períodos matutino e vespertino.

A escola tem como função garantir o acesso aos saberes elaborados, historicamente construídos, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento da socialização desses conhecimentos. Estes pressupostos estão fundamentados na universalização do conhecimento e assumindo a valorização da cultura de sua comunidade como parte do patrimônio cultural da humanidade. Os conteúdos devem fazer parte da realidade do educando, recriando uma perspectiva científica para que possa possibilitar o desenvolvimento de competências e consciência profissional para formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade.

Neste sentido, a escola deverá contar com a participação da comunidade em especial os pais, que através do conhecimento das políticas do interior da escola, apresentam propostas, enfim, participam.

Nossa missão é desenvolver uma prática educativa, objetivando a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, capazes de participarem ativamente na construção de uma sociedade mais solidária, autônoma e igualitária.

Objetivando a consolidação do Projeto Político Pedagógico, nas gestões administrativas e nas práticas pedagógicas para a produção e difusão do conhecimento como patrimônio cultural da humanidade, bem como estimular o corpo docente e discente à prática de uma democracia com vistas a:

- Construção de uma escola cidadã;
- Análise e interferência das dificuldades encontradas no processo educativo escolar, visando à elaboração de propostas inovadoras;

---

<sup>1</sup> E-mail: (eebplacidooliveira@sed.sc.gov.br). EEB Plácido Olímpio de Oliveira. R: Dom Bosco, nº. 68, Bom Retiro, Cep: 89222-540 – Joinville – SC.

- A ação reflexiva, crítica e prepositiva sobre o processo educativo aprimorando a qualidade de ensino;
- Superar a dicotomia entre a teoria e a prática na unidade escolar, buscando a participação individual e coletiva no desenvolvimento da comunidade escolar;
- A conquista e o exercício individual e coletivo da cidadania;
- A democratização e socialização do saber como garantia da qualidade do ensino e conseqüentemente melhoria da qualidade de vida

A escola é um local privilegiado para a construção da cidadania. Balizada na justiça e na ética. Cabe a ela rever valores que são essenciais para o bem estar de todos, dando testemunho de fraternidade e justiça. Criando um cidadão autônomo e emancipado.

Segundo Morin (2000, p. 15) “Vivemos num mundo onde há cada vez mais incertezas. A crença no determinismo universal, que era o dogma da ciência no século passado desmoronou. O problema é como enfrentar e rejuntar a incerteza”. Por isso, é preciso saber qual impacto se deseja causar com a sociedade que se tem. Mais do que qualquer concepção constituída é coerente o senso comum que reside e este dita os parâmetros de vida.

A sociedade deve caminhar levando em conta essa crença da sociedade, mas cabe a escola, enquanto instituição formal e sistematizada transformar esse saber advindo do senso comum em um conhecimento científico erudito.

A educação deve exercitar a cidadania enquanto isenta de seletividade e discriminação. Libertadora, crítica, reflexiva e dinâmica, no qual tanto homens quanto mulheres sejam sujeitos de sua própria história.

Urge a necessidade para que a educação trabalhe a forma ética com vistas a tornar o cidadão mais humano e conseqüentemente uma sociedade também mais ética, justa e humana.

Assim, a EEB Plácido Olímpio de Oliveira como “*locus*” deste processo, prepara-se para o grande desafio: “Democratizar e socializar o conhecimento como tarefa construtiva e de engajamento de educadores e educandos”.

À luz deste entendimento, o eixo central será o ensino enquanto prática indissociável da pesquisa, cujo conteúdo contemplará as questões educacionais, ambientais, histórico-culturais, políticas e sociais.

O Projeto Político Pedagógico é instrumento que explicita a intencionalidade da nossa Instituição indicando seu rumo e sua direção. Foi constituído coletivamente e reestruturado sempre que necessário.

Sua construção exigiu um processo longo de muito diálogo, persistência e a



sistematização e avaliação dos dados coletados em todos os seus momentos. Ele retrata a identidade da escola, oferecendo diretrizes gerais quanto ao que a escola precisa desenvolver, visando tornar o trabalho mais agradável, produtivo e voltado para a construção da cidadania dos sujeitos que dela participam e assegurar o sucesso da aprendizagem de todos os alunos da escola.

O trabalho educativo na escola é orientado por metas, constituídas de intenções que perpassam o processo ensino/aprendizagem em todas as suas dimensões, ou seja, a intencionalidade da ação educativa no âmbito escolar se refere aos aspectos administrativos e pedagógicos da escola.

Por considerar que as ações escolares têm sempre um objetivo a ser alcançado, estes devem ser planejados evitando a improvisação e tornando o trabalho da escola responsável.

O planejamento deve orientar-se pelo princípio da democratização das relações do interior da escola, priorizando a participação de todos os que integram a comunidade escolar. É uma organização que concentra esforços e metas a serem alcançados a curto, médio e longo prazo, nas quais as decisões a serem adotadas privilegiarão o coletivo e não determinados segmentos da instituição.

O Projeto Político Pedagógico como instrumento de planejamento é o documento de maior abrangência. Dele emergem os programas voltados para as diretrizes priorizadas pela escola, cuja implementação se dá através de projetos e atividades que irão viabilizar as intenções educativas em ações concretas e objetivas.

## **O PROJETO**

Constatamos a pouca participação dos pais junto à escola e, preocupados com este distanciamento que prejudica o desenvolvimento de questões básicas relacionados à aprendizagem dos nossos alunos, definimos como prioridade criar estratégias para organizar tal situação. Projetos, bem como parceiros, estarão nos auxiliando no processo de busca para compartilharmos responsabilidades e obtermos resultados positivos.

Desta forma, o Projeto Água na Escola Economize Hoje, para ter Amanhã, coordenado pela Professora Elisângela Maria Bruno do Prado vem se destacando.

O mesmo foi implantado num momento crítico da escola, onde o patrimônio público estava sendo danificado, dívidas, livros e espaços escolares disponíveis sendo mal utilizados, dificuldades em aceitar mudanças, enfim teríamos como missão buscar através dos projetos uma mudança na gestão e assim obter o respeito necessário para impulsionar as iniciativas propostas.

A organização não governamental Água e Cidade e GERED em parceria com a universidade local, Univille, realizaram em Joinville no ano de 2004 o programa Água na Escola, capacitando educadores e fornecendo material didático para que estes pudessem sensibilizar alunos de 5ª séries das redes de ensino público e privado. O curso era destinado aos professores de ciências e geografia da 5ª série ou professores sensibilizados com a causa para atuarem de forma transdisciplinar a temática Água.

Ficamos extremamente absorvidos com a idéia, já visualizando futuras transformações.

Reunimos a APP, Conselho Deliberativo, professores e demais funcionários para discutirmos estratégias de implementação. O projeto foi bem aceito e o desafio estava em nossas mãos.

Formamos uma comissão para elencarmos as estratégias e o grupo de professores assumiu o compromisso de atender o objetivo do projeto, “sensibilizar e conscientizar os alunos a respeito da importância e do valor da água” e assim, despertar o interesse dos alunos quanto às formas de se evitar o desperdício da água e promover uma maior percepção para a necessidade de pensar e agir coletivamente.

Revistas (material cedido pela Ong contribuíram com o processo) sendo distribuídos a cada bimestre e recebidos com entusiasmo, pois a cada entrega era criada uma estratégia diferente e através de presente surpresa, passeios ecológicos, tele mensagem, autoridades convidadas fizeram parte da distribuição. Abaixo relatamos as atividades específicas desenvolvidas após o recebimento de cada revista.

#### Programa Água na Escola 2007

#### **1ª Unidade: A água e a Água no Mundo**

(abril) Palestra sobre Dengue / Construção de um filtro

Entrega das Revistas: semana do Dia Mundial da Água

Disciplinas:

- Português: Glossário/ frases;
- Geografia: Mananciais;
- Ciências: Ciclo da água;
- Educação Física: Exame Biométrico;
- Ensino Religioso: declaração da água;
- Matemática: calcular o gasto de água na escola por pessoa.

Curso para os Agentes Comunitários de Saúde do Bairro Bom Retiro.

## **2ª Unidade: A água e o mundo – A água como um bem social**

(junho) A entrega das revistas acontecerá com o Dia Mundial do Meio Ambiente

Disciplinas:

- História: como era usada a água no mundo antigamente;
- Geografia: distribuição de água no mundo;
- Ciências: doenças;
- Matemática: calcular gasto de água com a torneira pingando etc.;
- Artes: confecção de cartões para o dia das mães.

Saída para o Zoobotânico.

## **3ª Unidade: Custo da água**

(agosto) A entrega das Revistas acontecerá após a apresentação palestra e oficina do Projeto Reciclar.

Disciplinas:

- Ciências: Poluição;
- História: uso da água pelas populações atualmente;
- Inglês: trabalhar as palavras.

## **4ª Unidade: Desperdício da água em casa**

(outubro) A entrega das revistas acontecerá com a Oficina de Sucata: confecção de um vaso com caixa de leite.

Disciplina:

- Educação Física: criar normas para o uso da água durante as atividades;
- Ensino Religioso: conscientização;
- História: trabalhar a falta de água no mundo;
- Ciências: painel de desperdício;
- Artes: auxiliar na confecção de cartões ou faixas para a passeata ou pedágio.

Convidar o Sr. Augustinho para apresentar o trabalho sobre o desperdício na escovação.

## **5ª Unidade: Visita a Estação de Tratamento**

Disciplinas:

- Português: montar com os alunos uma enquête para aplicar com os alunos na escola;
- Matemática: tabular o resultado da enquête e transforma-la em gráfico;
- Ciências: fazer simulação da limpeza de uma caixa d'água. Para esse momento será convidada uma agente comunitária de saúde.

## **6ª Unidade: Legislação sobre a água / A preocupação sobre a água**

Serão entregues as revistas durante a visita ao CEPA da Univille em São Francisco do Sul. Como a unidade trata do código e legislação será convidada alguém para trazer uma palestra aos alunos. Cada disciplina fará uma reflexão sobre o programa água na escola, e junto com os alunos produzirá ou resgatará trabalhos confeccionados para expor na mostra cultural.

Alunos e comunidade envolvidos em gincanas, saídas de campo, novos parceiros (Docol, Tigre, Águas de Joinville, Univille) formaram um grande mutirão. A partir das atividades supracitadas as mudanças foram evidentes. O envolvimento foi tão grande que os pais também manifestaram interesse em compartilhar o momento com seus filhos.

Concursos diversos foram organizados pelos alunos para criar a logomarca do projeto que envolveu os alunos do Pré Escolar ao Ensino Médio. Levantamento de dados concretos na comunidade com relação ao nível de conscientização sobre o tema água, criação do mascote “o gotinha” e camisetas estampadas com a logo criada.

Outros projetos foram criando forma, incentivados pelo entusiasmo e boa receptividade construídos em função das atividades propostas.

Outro fator fundamental constatado foi a avaliação dos relatórios das contas de água onde se observou a redução do consumo de água na escola, 86% de redução. Hoje, os agentes de serviços gerais fazem o acompanhamento dos banheiros, bebedouros, cozinhas e todos têm consciência da necessidade e a dependência que a humanidade tem dos recursos naturais.

Paralelo a todas as atividades, realizamos o controle semanal do uso racional da água uma vez que recebemos da Companhia Águas de Joinville torneiras econômicas e hidrômetro para os eventuais registros.

Participamos dos seguintes eventos:

- Curso de voluntários da água;
- Curso de gestores;
- Prêmio Embraco Ecologia;
- Apresentação do trabalho na cidade de São Paulo no Prêmio Água na Escola;
- Apresentação do trabalho em curso de capacitação para os professores.

A culminância dos trabalhos produzidos no decorrer do ano letivo, bem como dados concretos de redução de consumo foi realizado através de uma Mostra Cultural, onde instituições sensíveis à causa, estiveram presentes expondo seu trabalho.

Polícia Ambiental, Corpo de Bombeiros, Docol, Tigre, Caixa Econômica Federal (doaram as camisetas do projeto), Univille (com os cursos de Odontologia, Educação Física,

Medicina, Designer, Proex, Farmácia), Pró – Rim, Posto de Saúde e autoridades locais contribuíram com este significativo evento.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Hoje, conseguimos observar o interesse dos alunos através das suas atitudes, professores motivados e mais doze projetos sendo desenvolvidos. Famílias mobilizadas com testemunho na redução do consumo da água. A escola conta com o apoio da Secretaria da Saúde através dos agentes comunitários de saúde do Bairro Bom Retiro que foram capacitados para sensibilizar a comunidade.

Capacitamos junto com a Ong Água e Cidade vinte escolas das redes estadual e particular para ampliarmos o nosso compromisso e temos como meta a médio prazo capacitar às sessenta escolas da rede estadual que fazem parte da 23º Gered - Joinville e a longo prazo envolvermos escolas de outras regiões.

Podemos concluir que o caminho percorrido nestes últimos quatro anos não foi em vão. Temos o orgulho e a satisfação de dizer que problemas existem para serem solucionados e se faz necessário que continuemos a obra de gestão ambiental, pois, ações promovidas comprovam nosso compromisso com o planeta.

### **REFERENCIAS**

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a Educação do Futuro**. Brasília: Cortez, UNESCO, 2000.

# GESTÃO DEMOCRÁTICA NO FUNCIONAMENTO DE UMA ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL

Adijanes Vitor Zimmermann<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste artigo trata-se sobre a gestão democrática no funcionamento de uma escola de tempo integral. Com base na concepção de sociedade/educação e ser humano, a escola organiza a aprendizagem dos alunos, buscando fundamento na teoria da Atividade de Aprendizagem. A Escola Básica Júlia Lopes de Almeida visa desenvolver um processo pedagógico participativo e democrático, o que se caracteriza como uma proposta nitidamente sócio interacionista, que enfatiza a atividade do aluno no processo de inclusão, seja tecnológica, social ou econômica. O conhecimento, o qual se espera que o aluno tenha se apropriado, deve constituir a base para uma ação transformadora. Sendo a escola um espaço social de interação e participação de sujeitos, cabe ao gestor o papel de fomentar organizações participativas para a superação de problemas e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Em parte, conclui-se que, quanto ao objetivo de demonstrar a importância para formação de uma gestão democrática, dinâmica e coletiva, como já visto é possível congregando muitas pessoas ao mesmo tempo, possibilitando respostas e ações mais rápidas aos problemas que surgem no dia-a-dia da escola, além de recursos financeiro e pedagógico.

**Palavras-chave:** Escola de Tempo Integral. Ação Transformadora. Gestão Democrática.

## INTRODUÇÃO

A Escola de Educação Básica Júlia Lopes de Almeida passou a participar do Projeto Escola Pública Integrada (EPI) em 2001 como escola piloto e em 2002 oficialmente, após ter ganhado, em 2000, o Prêmio Referência em Gestão Escolar devido à sua proposta inovadora fundamentada na teoria de aprendizagem de Leontiev, considerado um desafio para a época.

Com o ganho, a equipe de professores foi desafiada mais uma vez a desenvolver uma proposta para elaboração do Projeto Escola de Tempo Integral – pioneiro na região de Blumenau – que iniciou em 2001, sendo oficializado pela SED (Secretaria da Educação) no ano de 2002, quando estiveram presentes autoridades de âmbito estadual e regional com a participação da comunidade escolar.

A partir do ano de 2003, a SED implantou oficialmente a EPI (Escola Pública Integrada) em escolas das 29 regiões do Estado de Santa Catarina, quando a EEB Júlia Lopes

---

<sup>1</sup> Bacharel/licenciado em química. E-mail: (a.v.z@pop.com.br).

de Almeida, passou a oferecer à comunidade desde a Educação Infantil até a 8ª série do Ensino Fundamental com o objetivo de oferecer oportunidades de aprendizagens onde o tempo de permanência na escola seja compatível para a apropriação de conceitos essenciais, ou seja, de conhecimentos relevantes para a formação humana, visto que um tempo maior de aula é mais proveitoso, sobretudo para quem vem de famílias de baixa renda, tal como os alunos que freqüentam a escola. Eles são oriundos do entorno de bolsões que se formaram próximos à região onde está localizada a escola, embora a comunidade circunvizinha seja de uma classe social privilegiada, pois seus filhos, na maioria, freqüentam escolas privadas.

Com base na concepção de sociedade/educação e ser humano, a escola organiza a aprendizagem dos alunos, buscando fundamento na teoria da Atividade de Aprendizagem.

A Escola Básica Júlia Lopes de Almeida visa desenvolver um processo pedagógico participativo e democrático, o que se caracteriza como uma proposta nitidamente sócio-interacionista, que enfatiza a atividade do aluno no processo de inclusão, seja tecnológica, social ou econômica. O conhecimento, o qual se espera que o aluno tenha se apropriado, deve constituir a base para uma ação transformadora.

## **GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS**

### **Avaliação do Projeto Pedagógico**

Ao findar o ano letivo a equipe administrativa e pedagógica analisa os resultados com relação ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e as alternativas aplicadas pelo grupo docente. A partir dos dados, é iniciado o planejamento para o próximo ano letivo com novas propostas de trabalho. Também se faz a constatação dos alunos aprovados e reprovados, visando avaliar a qualidade do trabalho desenvolvido.

Nesta perspectiva, observou-se, através de dados estatísticos, que nos últimos três anos houve uma melhora na porcentagem de aprovados. Isto se deve ao fato do compromisso da direção, pais e professores em resgatar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, evitando que os mesmos repitam o ano.

Também é realizada uma pesquisa, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos alunos formados em 2006 que hoje se encontram no Ensino Médio, por meio de contatos com as famílias ou com as escolas onde foram estudar. Isto revelou que 80% dos alunos estão, atualmente, freqüentando o segundo ano do Ensino Médio, 10% dos alunos pararam de estudar e o restante, 10%, não foi possível encontrar informações.

Portanto, a avaliação na EEB Júlia Lopes de Almeida faz parte do ato educativo, do

processo de aprendizagem. Avalia-se para diagnosticar avanços e fracassos, para intervir e agir, problematizando, interferindo e redefinindo os rumos e caminhos a serem percorridos.

### **Frequência escolar**

A escola sempre acompanha de perto a frequência dos alunos por meio das chamadas do diário de classe dos Professores e dos Líderes de classe.

Quando é verificada a falta de um aluno por mais de três dias consecutivos ou cinco alternados, sem justificativa, a escola procura entrar em contato com a família para saber o motivo da ausência. Se após esse contato o aluno permanecer faltando por mais de sete dias consecutivos, a escola envia para o Conselho Tutelar a ficha “APÓIA” (Aviso por Infrequência do Aluno), informando os dias em que o aluno faltou e as medidas que foram tomadas pela escola, ou seja, a forma como entrou em contato com a família.

A escola então aguarda que o Conselho Tutelar tome as providências necessárias para posteriormente reenviá-las à escola. Embora no ano de 2006 não tenha ocorrido nenhum caso de encaminhamento para o APÓIA. Em 2007 houve dois casos em que a intervenção da escola conseguiu solucionar o problema.

### **Satisfação pais, alunos e professores**

A escola desenvolve várias ações a fim de divulgar resultados e assim contribuir para a aprendizagem dos alunos. Desta forma a comunicação escola/família se dá através de reunião e assembléia de pais e professores, envio de bilhetes, convite para comparecimento na escola e comunicados e e-mails.

Nesta parceria os pais têm plena liberdade para procurar a escola, assim que sentirem necessidade, para resolver os problemas pessoalmente, por telefone ou e-mails.

Já os professores e funcionários têm espaço nas reuniões pedagógicas para discutir o que não está funcionando na escola. Prova disso é o levantamento dos pontos positivos e negativos durante as reuniões pedagógicas, onde são discutidos os problemas existentes em busca da resolução dos mesmos.

Os alunos participam através do pré-conselho onde expõem suas opiniões referentes à escola e ao seu aprendizado.

## **GESTÃO PARTICIPATIVA**

### **Projeto Pedagógico**

A concepção de um Plano Político Pedagógico (PPP), além de ser uma



requisição legal, é uma decorrência das exigências da sociedade, no sentido de redimensionar o papel da escola – de forma a não ser somente adequada aos novos tempos, mas ser participe e co-responsável pelas transformações sociais.

Um PPP é um processo PARTICIPATIVO, no qual todos os segmentos da comunidade escolar têm o direito e o dever de se expressar, de manifestar suas opiniões, de contribuir, no limite de suas capacidades, para a execução de idéias expressos no PPP. Neste sentido o Plano Político Pedagógico passa a ser um PROCESSO cuja consubstanciação neste documento representa o estabelecimento de um referencial para as ações que nossa Escola de Tempo Integral atribui para cada um dos envolvidos na mesma. A partir dessas atribuições, os indivíduos de cada segmento da comunidade escolar, deverão buscar o embasamento para desenvolver a sua criatividade, originalidade, audácia em inovar, capacidade e sensibilidade em perceber a importância de cada gesto, de cada palavra, de cada ação.

Desta forma o PPP está em constante transformação, sendo frequentemente modificado, pois permite a desejada associação entre tradição e a possibilidade do novo, buscando a construção de uma coerência interna e ações de interesses comuns.

### **Avaliação Participativa**

A avaliação da prática educacional também é feita de forma participativa e sistemática com o envolvimento dos segmentos da comunidade que buscam analisar os resultados das ações, em especial aquelas previstas pelo PPP.

Desta forma o melhor representante da comunidade escolar é o Conselho Deliberativo Escolar que é um órgão colegiado com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar e um dos instrumentos de gestão democrática da escola. O Conselho Deliberativo tem várias funções, entre elas: discutir e fiscalizar sobre o destino das verbas da escola, assessorar e colaborar efetivamente com o Gestor Escolar em todas suas atribuições, com especial destaque para: o cumprimento das disposições legais; a preservação do prédio e dos equipamentos escolares; comunicação ao órgão competente das situações de emergência em casos de irregularidades na escola.

### **Integração escola-sociedade**

Em sua proposta pedagógica a Escola Júlia Lopes prima por uma gestão democrática, a fim de buscar parceiros para efetivar uma educação de qualidade.

A escola mantém parcerias com diversas entidades, desenvolvendo vários projetos.

Dentre eles, destacamos no ano 2007: Projeto Unimed Vida – que previne acidentes na escola, no trajeto e no lar; Vereador Mirim – parceria com a Prefeitura Municipal de Blumenau; Projetos em parceria com a Fundação Universidade de Blumenau (FURB), através da qual houve a participação em diversas feiras em âmbito municipal, estadual e nacional; Visita odontológica – com a Secretaria da Saúde, onde semanalmente uma especialista orienta a escovação correta dos dentes, zelando pela saúde bucal dos alunos.

Um dos projetos destaque, realizado no ano letivo de 2007, em parceria com a FURB foi o Projeto das Sub-Bacias do Ribeirão Itoupava Norte, projeto este que participou como escola convidada na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) que é o maior evento científico da América Latina, realizado em 2007 na cidade de Belém/PA.

### **Monitoramento da Aprendizagem**

Quanto à ação pedagógica, o trabalho desenvolvido na escola é na perspectiva interdisciplinar, integrando com significado social as diversas áreas do conhecimento numa proposta onde, através de um projeto, é propiciada uma visão particular interligada a uma visão do todo.

Bimestralmente é realizado o conselho de classe participativo, onde um representante de cada série é indicado para levar críticas e sugestões sobre professores, equipe gestora, merenda e ambiente escolar. Nesta ocasião se observam os sucessos e insucessos, se repensam as atitudes pedagógicas, a fim de socializar elementos que contribuam no trabalho interdisciplinar.

Dentre os resultados alcançados pela Escola Júlia Lopes pode-se destacar a conquista do espaço para a reestruturação do seu PPP através do replanejamento, quando a cada quinze dias a escola suspende suas atividades por meio período para replanejar, com o objetivo de obter aprendizagens mais significativas, através de atividades, utilizando-se os conteúdos das disciplinas e, com isso, possibilitando que as informações sejam discutidas e reelaboradas. Nesse processo, a ação pedagógica é avaliada e, conseqüentemente retomada após o replanejamento.

### **Inovação Pedagógica**

São desenvolvidas várias práticas pedagógicas inovadoras nesta unidade escolar, sendo que uma delas se destaca, é o livro intitulado “A Matemática na Arte”, realizado pela Professora de Artes e Artes Plásticas.

O livro foi escrito com a finalidade de orientar e motivar os educandos através dos

fascinantes caminhos da Arte na Matemática e sua história relata os fatos reais da prática durante as aulas de Artes.

O referido livro foi lançado no dia da formatura da 8ª série da turma de 2007.

Outro trabalho desenvolvido em 2007 foi na área de ciências e teve como eixos norteadores: sustentabilidade, consumo responsável, prevenção, qualidade de vida, respeito à natureza, saúde, conhecimento acumulado, dados científicos e uso da tecnologia.

Escola Júlia Lopes visa atender às necessidades de aprendizagem dos alunos tendo uma flexibilidade no horário de aula, assegurando práticas pedagógicas que aprimorem a qualidade de ensino.

Desta maneira, justifica-se o sucesso das atividades educacionais, pois quando há necessidade (aulas extraclasse, dificuldade de aprendizagem numa determinada turma ou com uma determinada disciplina) existe a troca de horários de aula entre professores, favorecendo uma maior aprendizagem por parte dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola, nos dias atuais, tem grande importância no tocante ao processo de aquisição de conhecimentos e de sua transformação para o benefício da sociedade. No entanto ela deve acompanhar as evoluções tecnológicas e dela fazer uso para que possa dar respostas rápidas e viáveis a esta sociedade dinâmica.

Para que se supere esse pensamento ultrapassado onde o Diretor é o dono da escola, é necessário que haja um engajamento coletivo e maciço na responsabilidade, tanto de cunho administrativo como no pedagógico, sem que haja a divisão de tais responsabilidades.

Sendo a escola um espaço social de interação e participação de sujeitos, cabe ao gestor o papel de fomentar organizações participativas para a superação de problemas e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Considera-se com estas colocações que, determinar conceitos de gestão participativa entre escola e comunidade, em um processo de construção do ato educacional de maneira coletiva e democrática foi alcançada, visto que não há como negar a importância dos resultados obtidos na elaboração e execução de uma gestão participativa e democrática, pois a mesma tem grande influência na comunidade, na diversidade e dinamização das metodologias aplicadas no processo de ensino-aprendizagem.

Em parte, conclui-se que, quanto ao objetivo de demonstrar a importância para formação de uma gestão democrática, dinâmica e coletiva, como já visto é possível congregarmos

muitas pessoas ao mesmo tempo, possibilitando respostas e ações mais rápidas aos problemas que surgem no dia-a-dia da escola, além de recursos financeiro e pedagógico.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei nº. 9394, de vinte de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União, ano CXXIV, nº. 248, p.1833-1841 de vinte e três de dezembro de 1996.

FREITAS, K. S.; PILLA, S.B. **Gestão Democrática da Educação.** In: **PRADIME: caderno de textos**, v. 3 Brasília: MEC, 2006.

**PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2005.** Escolas Referência Nacional em gestão: Experiências de sucesso. Brasília, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Versão Preliminar. Florianópolis, 1997.

# GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA E.E.B. AMÉRICA DUTRA MACHADO E DESAFIOS NA CONDUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

Maria Clara Vinotti<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Projetos Mobilizadores. Educação Ambiental e Alimentar. Escola Aberta.

## INTRODUÇÃO

É preciso estar em constante avaliação e inovação da prática pedagógica, revendo a organização diária em torno da função da aprendizagem com vistas ao sucesso escolar do aluno, à sua permanência na escola por uma prática ativa, coletiva e interdisciplinar, através de projetos que dêem sentido à realidade dos mesmos e que atuem concretamente na vida do aluno e da comunidade escolar, inovando os processos educativos.

Durante o processo, será importante promover estudos e pesquisas que identifiquem momentos específicos do Projeto de Educação Ambiental realizado na escola e atuar sobre o planejamento bimestral das disciplinas e séries dentro das atividades de aprendizagem, contextualizando o histórico cultural da comunidade escolar atendida.

É necessário saber que tudo tem a ver com o todo, assim como estabelecer atitudes de respeito e veneração para com a Terra. O planeta como um todo (a relação entre os quatro elementos), o ser humano como parte integrante da Terra em um único organismo, estabelecendo relações de interdependência entre o todo.

É necessário que haja saneamento básico, boa rede escolar, sistema de saúde decente, direito ao esporte, à cultura e lazer, bem como a construção histórica e cultural da realidade. Também, é importante que haja uma relação de convivência na comunidade planetária:

- Água potável, plantas, animais e microorganismo.
- Cuidados: “Qualidade de vida e qualidade na vida”.
- Educação alimentar: “O saber que produz o verdadeiro sabor”.
- Re-ligar, criação, criatividade – Criador e Criatura. Como e por que tudo existe?

A questão do ser humano como predador, consciente da natureza, seduzido por um sistema de governo capitalista, capaz de perceber a sua nocividade e se tornar omissor. Será

---

<sup>1</sup> Escola de Educação Básica América Dutra Machado. Rua Joaquim Nabuco s/nº, Bairro Monte Cristo-Florianópolis-SC, CEP: 88.090.060, E-mail: (clarimargi@yahoo.com.br).

que a reação apresentada pela natureza nos últimos tempos não é suficiente para que o ser humano se conscientize de que é hora de mudar este quadro? Que outra identidade o homem vai assumir para minimizar os problemas?

Para uma periferia com vida, que políticas públicas estão faltando nesta comunidade? O que fazer para conquistá-las?

## **DESENVOLVIMENTO**

É tarefa primordial que o educador garanta uma unidade na relação ensino-aprendizagem para que esta não se constitua mecanicamente, avaliando todo o processo dentro de um constante aprendizado de maximização dos resultados e otimização das dificuldades que levarão a momentos prazerosos de aprendizagem.

Estabelecer a constante relação da vida escolar com a vida da comunidade, suas expectativas, anseios, necessidades e se tornar uma escola aberta no sentido literal da palavra e na abertura dialógica que estabelece pelo trabalho em comissões, a roda na sala de aula, na escola e no trabalho em Rede com as entidades e instituições do entorno.

Atuar sobre as forças e fragilidades do contexto que é extremamente vulnerável, apresentando-se de forma singular, com características bastante adversas e conflituosas e mesmo assim permitindo encontrar possibilidades e potencialidades múltiplas, a partir de projeto social, político e educacional no espaço chamado escola, que de repente se transforma num ensaio de sociedade onde se torne possível a convivência entre todos.

A formação de Projetos Escolares nada mais é do que atingir focos de fragilidades encontradas especificamente em comunidades que se concentram em área de risco e empreender esforços para que cada ser humano que tenha contato com a escola perceba concretamente que é um sujeito de direitos.

Enquanto escola é preciso atuar de forma interdisciplinar criando uma relação dialógica constante com o grupo de profissionais, pais e alunos, valorizando-os e promovendo troca de experiências, relações sociais, interpessoais e “*feedback*” constantes, avaliando e corrigindo a proposta pedagógica e o envolvimento de projetos artísticos, esportivos e culturais que venham de encontro ao objetivo maior que é proporcionar a chance de viver intensamente e de forma prazerosa com o conhecimento adquirido em todas as formas de aprendizagens proporcionadas.

Devem ser constantes os estudos e vivências da proposta pedagógica dentro da relação da Proposta Curricular e o Projeto Ambiental com vistas à implementação do Projeto Político

Pedagógico da Escola, para uma efetiva apropriação da história e do legado cultural da humanidade como um todo.

Os Projetos devem ser vistos de forma a cumprir com o papel social, especialmente sob o ponto de vista sociológico de minimizar conflitos, violências múltiplas existentes em comunidades periféricas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano e consideradas áreas de risco como a de atuação.

É muito importante entender que os projetos podem fortalecer as equipes, os grupos de trabalhos, abrindo-se constantemente aos novos empreendimentos necessários em sala, na escola e no entorno para envolvimento de todos nas especificidades apresentadas.

Se enfrentarmos questões relacionadas às drogas, maus tratos, abusos sexuais, negligências diversas, precisamos enfrentar de frente. Não se trabalha apenas na linha da prevenção, mas no campo da rede de entidades e instituições que aproximem apoios necessários aos grupos familiares, com apoio, atenção psicossocial e especialmente atuando através de dinâmicas intensas para obter o respeito à vida e a toda a realidade que a envolve.

Enfrentar a baixa auto-estima, a total descrença nas possibilidades, é antes de tudo, assumir posicionamentos individuais e coletivos e estabelecer constantes realimentação, avaliação e buscar novas ações estratégicas, entendendo sempre de forma tolerante que não se pode romper totalmente com histórias mal elaboradas e desorganizadas, mas se pode minimizar impactos e formas de encarar atitudes consideradas como inaceitáveis em nossa sociedade.

Algumas perguntas devem nortear nossa busca educacional dentro do contexto histórico onde queremos atuar:

- As Práticas pedagógicas estão bem integradas ao contexto que se apresenta?
- A implementação de Projetos Escolares e extracurriculares é necessária à melhoria do desenvolvimento do índice de aproveitamento escolar e minimiza, sociologicamente falando, os conflitos vivenciados diariamente pela escola e dentro da própria sociedade como um todo?
- Conseguem cumprir com o papel social de instigar a criança e o jovem estudante a se tornarem empreendedores de novas ações, levando-os a se tornarem protagonistas de nova história?

Acreditamos que as respostas para uma escola que crie expectativas, questione, coloquem as pessoas em posição de enfrentar a vida de frente e tornar sustentável a condição humana no próprio planeta está na relação que se cria de um para com os outros e de outros

para com o um, numa troca constante de saberes que se traduzem em novos posicionamentos diante das dificuldades encontradas.

### **SÍNTESE DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA**

- **Projeto saúde** – educação alimentar – prevenção de doenças – plantas medicinais – ações terapêuticas – florais e tinturas. Harmonia entre mente – corpo e espírito.
- **Projeto biblioteca** – hora do conto – circuito do livro – o adolescente – o lúdico e a literatura na vida do educando.
- **Projeto rádio escola** - visão da criança sobre o rádio quando ela mesma está envolvida no processo de criação e produção da mensagem radiofônica.
- **Projeto amigos da paz e recreio compartilhado** – alunos e professores monitores do recreio com atividades recreativas, saúde e higiene nos banheiros e espaços da escola.
- **Projetos de reciclagem** e utilização de material alternativo em turmas de pré a 8ª série. A linguagem utilizada deverá servir como elemento de interação social, assimilando todas as classes sociais e faixas-etárias diversificadas.
- **Projeto unindo, trocando e crescendo** – cursos de capacitação, paradas pedagógicas, planejamento integrado, valorização dos profissionais, confraternização.
- **Projeto de laboratórios das disciplinas** – assumem maior compromisso com os quatro eixos do projeto Ambiental realizando um trabalho interdisciplinar em conformidade com a proposta curricular do Estado de Santa Catarina.
- **Parcerias:**
  - Cepagro e grupo da comunidade formando a horta comunitária integrado ao trabalho de horta escolar com alunos.
  - **Projeto Teatro na Escola** focando vida e obras de Cruz e Sousa em parceria com a fundação Franklin Cascaes e com a Eletrosul.
  - **Projeto passeio para estudos nas questões ambientais** – parceria da empresa de ônibus Estrela.
  - **Parceria com o Posto de Saúde e Cras** – com apoio a famílias de alunos no grupo de fortalecimento familiar.
  - **Apoio do projeto Aroeira** (de inclusão social) a alunos e jovens que se encontram em risco,
  - **Participação na Rede articulada do Bairro Monte Cristo.**

Conclui-se que os projetos existentes na escola melhoram a qualidade das atividades escolares, estimulando os alunos a se interessarem mais pela escola.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compromisso flagrado por uma gestão escolar que pensa na escola não somente como uma instituição que ensina, mas que aprende com as realidades que a circundam é uma experiência permeada de prazer e dor.

O prazer de se abrir com esperança e ações comprometidas através de projetos que incluam pequenos grupos no espaço maior chamado escola que é a vida dentro e fora desta instituição.

Como instituição, não se ater apenas aos princípios educacionais, mas também aos sociais, culturais, artísticos e esportivos com uma visão ética e ambiental de promover a verdadeira cidadania que cria perspectivas através das experiências significativas de transformação do que não está bom, atuando sobre o ambiente inteiro da pessoa humana chamada aluno, professor, funcionário, pai, comunidade, instituições interligadas pelo elo da rede e sociedade como um todo.

A escola que se pensa tem uma história. É ela que vai delineando as diversas necessidades de formar ações coletivas e formar atividades intensas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Ao estar em constante avaliação e inovação da prática pedagógica, revê-se a organização diária em torno da função da aprendizagem com vistas ao sucesso escolar do aluno, à sua permanência ou retorno concretizados por uma prática ativa, coletiva e interdisciplinar, através de projetos que ressignificam a realidade e que atuam concretamente na vida do aluno e da comunidade escolar, transformando e inovando os processos educativos, traduzidos em experiências de novas concepções DE ESCOLA, DE AVALIAÇÃO, DE CURRÍCULO que geram novas concepções de MUNDO.

A gestão escolar acontece de forma democrática, coletiva, participativa e, sobretudo dialógica e parceira, na qual todos contribuem e se tornam co-responsáveis.

Ao tratar a avaliação de forma global, processual, cumulativa e contínua, atuará de forma a garantir que o processo de ensino e aprendizagem aconteça dentro de uma proposta pedagógica que leva em consideração o tipo de homem, de sociedade e de mundo que se quer. Também, questiona o tipo de escola e aluno que se tem e que se quer para definir estratégias e avaliar sintonizada ao meio, ou seja, às realidades locais e sociais em que o educando está inserido. Realiza um bom diagnóstico da realidade, visando sempre superar as dificuldades apresentadas. Atua dentro de uma relação dialógica constante, aberta a novos desafios e registra todos os procedimentos realizados formando um projeto verdadeiramente político-

pedagógico que resguarda a história do ontem, atua coerentemente com os apelos do hoje e cria possibilidades para o que está por vir.

## REFERÊNCIAS

AZIBEIRO, Nadir Esperança. **Gestão democrática participativa na escola**. Florianópolis: UDESC: FAED: CEAD, 2002.

BRASIL. Constituição Federal. **Decreto nº. 2.359 de agosto de 2004**. 6. ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2003.

**Desafios Ecológicos do Fim do Milênio:** As quatro Ecologias. Disponível em: <<http://www.leonardoboff.com/site/vista/2001-2002/desafios.htm>>. Acesso em: 14 out. 2008.

**Documentários do Projeto Ambial fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação**. [entre 2000 e 2008].

SANTA CATARINA. **Conselho Estadual de Educação**. Resolução nº. 23/2000/CEE/SC. Estabelece diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem, nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Regular, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <[www.sed.sc.gov.br](http://www.sed.sc.gov.br)>. Acesso em: 14 out. 2008.

BRASIL. **Lei Nº. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 30 set. 2008.

PAZETO, Antônio Elízio. **Gestão democrática e avaliação institucional da escola**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis: COGEN, 1998.

SILVA, Marina; SARNEK, Jorge. **A Carta da Terra:** Valores e Princípios para um futuro sustentável. Comissão Carta da Terra (Leonardo Boff). [S.l.]: [s.n.], [entre 1998 e 2008].

**PRÊMIO NACIONAL DE REFERÊNCIA EM GESTÃO ESCOLAR 2007:  
ESCOLA ESTADUAL BÁSICA LUIZ DALCANALLE**

Salette Beatriz Bordin<sup>1</sup>

Sandra Mara Pegoraro Toscan<sup>2</sup>

Cristina Vieira<sup>3</sup>

**RESUMO**

A escola é uma instância de formação de cidadania, e assume sua função garantindo a todos o direito constitucional à educação fundamental. Diante desse preceito, vê-se a escola como fonte de expectativa de melhoria de condições de vida a quem dela venha a fazer parte.

**Palavras-chave:** Organização. Qualidade de Ensino. Integração.

**INTRODUÇÃO**

A Escola de Educação Básica Luiz Dalcanalle, está localizada na Rua Antonio Nunes Varela, n 1222, Bairro Vila Pedrini, na cidade de Joaçaba, Santa Catarina, foi inaugurada em 1979. O nome Luiz Dalcanalle, foi em homenagem a Luiz Dalcanalle Filho, trabalhador incansável em atividades industriais e comerciais.

A escola sempre priorizou pela qualidade não só do ensino de seus alunos, mas de vida, preocupando-se com a tríade família-escola-aluno. Partindo desse pressuposto, no ano de 2005, a escola foi escolhida para desenvolver o projeto escola Projeto de Educação Ambiental e Alimentar (AMBIAL). Neste projeto, os alunos permanecem em tempo integral na escola, realizando atividades como oficinas de música, capoeira, dança, artes, fanfarra, jogos de recreação e iniciação à pesquisa. No período que se encontram na escola, estes alunos recebem três refeições (lanche matinal, almoço, lanche da tarde).

No ano referência de 2007, a escola atendia 200 alunos no ensino fundamental, sendo que, destes 125 participavam do projeto escola AMBIAL. A escola em tempo integral, em vários países é fato e vem de encontro com a organização de novas possibilidades de ensino e aprendizagem. A Escola de Educação Básica Luiz Dalcanalle, interada com estas questões e

---

<sup>1</sup> Habilitação em Pedagogia; Especialização em Séries Iniciais; Diretora da E.E.B. Luiz Dalcanalle. E-mail: (eebld@sed.sc.gov.br).

<sup>2</sup> Assistente Técnico Pedagógico. E-mail: (sandramp.toscan@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Professora. E-mail: (krise\_vieira@hotmail.com).

por ter sido a primeira escola a desenvolver este projeto escola AMBIAL na cidade de Joaçaba, sempre buscou a excelência em suas atividades, assim, no ano de 2007, se classificou na abrangência da 7ª GERED, no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar.

A partir deste contexto busca-se através deste, socializar as principais atividades desenvolvidas pela escola, que nos auxiliaram na concretização de nossos objetos.

## **GESTÃO PEDAGÓGICA**

A função da escola está além dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas e trabalhados no decorrer do ano letivo. Como um dos centros de socialização, interação e construção do saber, a escola tem como objetivo a formação do ser humano como um ser biológico, psicológico e sociológico (bio-psico-social).

Sob o prisma da perspectiva histórico-cultural, considera-se todos os alunos capazes de aprender e compreender que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e jovens, são fatores de construção de conhecimento. Compreender as relações sociais como pertencentes a uma determinada história e cultura, possibilita a formação da consciência, da responsabilidade ética da escola com aprendizagem de todos, uma vez que ela é interlocutora nas interações sociais dos alunos.

Contudo, cabe à escola enquanto instituição, auxiliar o aluno no desenvolvimento não só de seu conhecimento, mas também no desenvolvimento do sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania.

A EEB Luiz Dalcanalle trabalha também com atividades alternativas tais como, a utilização de jornais, pesquisas de campo, artesanato com material reciclado, concurso de poesia e paródia, gincana cultural, passeio ecológico, entre outros. Dispõe também de diferentes tecnologias, dentre elas: data show, DVD, retro-projetor, laboratório de informática e ciências, biblioteca além de um amplo espaço físico, utilizado para recreação e para atividades que auxiliem o aluno no desenvolvimento de sua psicomotricidade.

O projeto de educação desta unidade escolar está voltado para o pleno desenvolvimento das competências e habilidades, necessárias ao indivíduo para, não só intervir na realidade, mas também transformá-la.

## **GESTÃO DE RESULTADOS EDUCACIONAIS**

A avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) é desenvolvida anualmente como forma de analisar as metas e objetivos alcançados propriamente nele descritos. Para tanto, contamos com a participação ativa de professores, corpo administrativo, Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo e Grêmio Estudantil.

Bimestralmente busca-se desenvolver, através de conselhos de classe e reuniões pedagógicas, revisões quanto à metodologia aplicada nas disciplinas as quais apresentam baixo rendimento por parte dos alunos, bem como também um aperfeiçoamento nas demais. Assim sendo, através destas, a equipe pedagógica incentiva e orienta o professor a aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

O corpo administrativo da escola realiza semanalmente na escola, um trabalho de análise dos índices de abandono, apontando juntamente com o corpo docente possíveis soluções. Os mesmos são também analisados anualmente, bem como os índices de aprovação e reprovação, procurando-se através deste, identificar aspectos positivos e negativos, como forma de melhoria do processo ensino aprendizagem.

Os alunos que não atendem as expectativas são atendidos individualmente pelo corpo docente e equipe gestora, os quais vão até as famílias com o intuito de identificar as possíveis variáveis que estão interferindo na aprendizagem do aluno, objetivando sempre dar condições para seu pleno desenvolvimento. Ensino em tempo integral com oficinas de esporte, lazer, trabalhos manuais, ginásio de esportes aberto diariamente, inclusive em finais de semana, não só aos alunos, mas para toda a comunidade, como meio de inserir a família deste aluno na escola, metodologias pedagógicas inovadoras, professores atuantes, atualizados e comprometidos, são algumas das alternativas que a escola oferece a esses alunos com dificuldades, além de acompanhamento psicológico a pais e alunos, através de uma parceria com o curso de psicologia da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

Constata-se a partir de então, o comprometimento desta Unidade Escolar no acompanhamento dos alunos em suas principais dificuldades. Dessa forma, as reuniões pedagógicas assumem basicamente esta função. Analisar de forma comparativa bimestre a bimestre, ano a ano, identificando tais defasagens e levantando juntamente com professores e equipe pedagógicas possíveis ações de melhoria, podendo contar também com o apoio de ações participativas do Projeto AMBIAL.

No entanto, as avaliações não são apenas destinadas a alunos, uma vez que, bimestralmente em forma de conselho de classe junto a estes, busca-se avaliar o grau de satisfação dos mesmos em relação à escola e professores como um todo.

A família também possui um papel fundamental na avaliação e acompanhamento escolar, com o objetivo de avaliar o grau de satisfação destes em relação às disciplinas, oficinas do Projeto AMBIAL, espaço físico, merenda e funcionários.

Estes posteriormente são analisados e desenvolvidos em forma de gráficos de maneira a divulgar aos pais e comunidade escolar, as possíveis carências, bem como as ações práticas desenvolvidas durante o ano letivo.

Para divulgação dos mesmos, foi desenvolvido um jornal informativo interdisciplinar sobre a escola. Nele foram elencadas as principais atividades trabalhadas no decorrer do ano letivo, os quais foram distribuídos às famílias, secretarias e escolas da rede municipal e estadual. O recurso financeiro para a publicação deste informativo foi através de parcerias com empresas e pessoas físicas da nossa região.

## **GESTÃO PARTICIPATIVA**

Abrange todos os seguimentos da unidade escolar, do planejamento à avaliação do PPP. Tal processo desenvolve-se com a participação ativa do colegiado, composto por professores, pais e alunos.

Sempre que necessário são realizados estudo sobre o atual PPP, visando seu melhoramento e adequando as mudanças necessárias advindas do mundo globalizado que estamos inseridos. Além disso, são realizados encontros com a Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo (formado por pais) e Grêmios Estudantil, possuindo esses uma participação efetiva no processo educacional desta escola.

A sociedade em geral, motivada pelo comprometimento com a qualidade de ensino da EEB Luiz Dalcanalle é nossa incansável parceira e nos auxilia no desenvolvimento de atividades como palestras sobre drogas, dengue, doenças sexualmente transmissíveis (DST's), primeiros socorros, aborto, gravidez na adolescência, além de projetos sociais como Programa Saúde 10, Centro Marista de Formação Frei Rogério (CEMAFREI), Vida Feliz, tênis júnior onde a escola também é beneficiada. Além de parcerias com profissionais liberais (oftalmologistas, psicólogos, odontólogos) que nos auxiliam através de prestação de serviços, e empresas (padarias, moinhos, avícolas, malharias, empresas de serigrafia) através de doações.

A escola entende que a família também é uma variável importante no processo de construção do conhecimento do aluno, dessa forma, preocupada com as mães da comunidade onde a escola esta inserida, juntamente com a fundação Nova Vida, 7ª Gerência Regional de

Educação (GERED), foram oportunizadas as mesmas, cursos profissionalizantes de: couro, alimentação alternativa, bijuterias, manicure e pedicure.

Para que ocorra tal desenvolvimento educacional de maneira sistemática, os próprios alunos com o auxílio do professor da disciplina organizam-se em salas ambientes, nestas todos são responsáveis pela incrementação das mesmas.

A horta escolar também é uma ação desenvolvida pelos alunos e professores de ciências do ensino regular e iniciação a pesquisa do Projeto AMBIAL, produzindo alimentos para seu próprio consumo, dentro e fora da escola.

## **GESTÃO DE PESSOAS**

A escola oferece momentos de integração e lazer diferenciado aos profissionais, pais e alunos.

Hoje uma das maiores preocupações da escola é a educação continuada dos professores. Quando possível, realiza-se na própria escola, cursos de capacitação com facilitadores da nossa Gerência, ou da própria escola, com conteúdos que venham de encontro às necessidades dos docentes.

Todos os profissionais possuem autonomia para desenvolver atividades diferenciadas. A escola presta suporte pedagógico e financeiro aos mesmos. A partir de então, procura-se divulgar os resultados dessas ações em jornais de circulação local, reuniões, encontros em geral, objetivando enaltecer os envolvidos, favorecendo para que surjam novas propostas diferenciadas de aprendizagem.

Como forma de manter uma boa organização institucional, e, visando tornar público a alunos e professores o preceito democrático da Constituição da República Federativa do Brasil, são realizadas atividades com profissionais gabaritados da região, que objetivam elucidar os direitos e deveres de todos.

## **GESTÃO DE SERVIÇOS E RECURSOS**

Sabemos que um bom desenvolvimento e desempenho escolar exigem de antemão organização. Assim, todos os documentos são devidamente preenchidos e arquivados de forma a agilizar o trabalho da escola, ou seja, todo e qualquer encontro ou reunião é registrado em ata, em seus devidos livros.

A escola tem um amplo espaço físico, sendo este bem utilizado pelos alunos e professores. Possui uma cozinha industrial totalmente equipada e utilizada também pelas mães da nossa comunidade nos cursos de culinária. O ginásio de esportes é equipado com

banheiros e arquibancadas, e é utilizado pelos alunos em aulas de educação física, jogos e atividades recreativas. A sala de tatame é utilizada pelos alunos nas aulas de capoeira e algumas atividades desenvolvidas pelos professores de educação física. À noite e finais de semana, estes espaços são cedidos à comunidade para eventos da melhor idade, projeto Joga Bem da prefeitura municipal, aniversários, batizados, formaturas, entre outros.

E como preservação de todo esse patrimônio, os pais são comprometidos com o auxílio na limpeza e manutenção do espaço que seus filhos ocupam.

Para que se possa dar continuidade a essas diferentes atividades, muitas são as parcerias envolvidas, que completam o orçamento financeiro da escola (Padaria, Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB), voluntários em geral). Procura-se a partir de então, tornar público a prestação de contas e orçamentos em geral, de forma clara e objetiva a toda a sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observa-se, a partir de então, que a escola está em busca constante pela formação de uma equipe gestora que aprimore ainda mais seu sistema de monitoramento do trabalho pedagógico, por meio de mecanismos que possibilitem acompanhar, ininterruptamente as ações, bem como caracterizar os pontos positivos e negativos, para que se possa continuar buscando a excelência no processo de ensino aprendizagem.

Busca-se ainda a consciência de se estar permanentemente priorizando ações que elevem a escola a um contexto único: o de formar cidadãos e não somente pessoas.

Enfim, a EEB Luiz Dalcanalle, procura rediscutir constantemente sua prática, trazendo vida e humanidade em seus processos educativos, trabalhando sempre com o anteparo necessário, PPP e planejamento participativo, visando à melhoria do desempenho escolar, não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

## **REFERÊNCIAS**

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular**. Florianópolis: COGEM, 1998.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA LUIZ DALCANALLE. Florianópolis: E. E. B. Luiz Dalcanalle, 2007.



## LIDERANÇA NA ESCOLA

Viviane Regina Bonassa<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste documento é apresentar as contribuições do Plano de Ação 2008, propostas com o projeto Liderança nas Escolas - Novos instrumentos de aprendizagem, desenvolvido em Cooperação entre o British Council (Conselho Britânico) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Dividimos este texto em três partes. A primeira destina-se a apresentar as concepções de Vygotsky sobre o Sócio-interacionismo. A segunda apresenta o que é o Projeto Liderança nas Escolas e quais as diretrizes do Plano de Ação adotado para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem a partir da abordagem Sócio-interacionista, que mostrou o envolvimento de toda a comunidade escolar e as parcerias com empresas e instituições locais que privilegiaram o projeto. Na terceira parte apresentamos conclusões a que chegamos com as observações, troca de experiências e avaliação.

**Palavras-chave:** Teoria sócio-interacionista. Projeto liderança nas Escolas. Plano de Ação.

### APRESENTAÇÃO TEÓRICA

Grande têm sido as contribuições de Vygotsky e a sua teoria sócio-interacionista no processo de aprendizagem já que essa ocorre no conjunto de relações internacionais entre o eu, o outro e o mundo. Portanto, somos todos, comunidade escolar e família, responsáveis pela educação de nossos alunos. Não esquecendo que as relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvem-se num processo histórico, em que a relação homem-mundo é mediada por sistemas simbólicos – e a linguagem é o veículo de comunicação e apropriação do conhecimento. Segundo Vygotsky, “O homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É por isso que seu pensamento costuma ser chamado de sócio-interacionista” (REGO, 1996. p. 93). A escola é o lugar onde se constrói o saber do aluno e se, desenvolve sua capacidade intelectual, ensinando-o a pensar e a transformar o conhecimento adquirido para praticá-lo ao longo de sua vida, nas suas relações sociais a partir da troca de saber, das interações. “É possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como decorrência de fatores

---

<sup>1</sup> Escola de Educação Básica Giovanni Pasqualini Faraco. Rua: Dona Francisca, nº 4.957, Bairro: Santo Antônio - CEP 89.218-100. Joinville – SC. E-mail: (vivi\_bonassa@bol.com.br). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto de Santa Catarina.

isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim através de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro” (REGO, 1996, p. 95).

Essas trocas de saber são fundamentais não só no aprendizado do aluno, como também na troca de experiência entre gestores e docentes. O Projeto Liderança na Escola é um bom exemplo de como a cooperação entre os profissionais da educação dá certo. Nessa perspectiva: “[...] a práxis educativa deve significar a emergência de novas formas de se lidar com o processo de ensino-aprendizagem: com os conteúdos, métodos, técnicas, planejamento e avaliação, relação professor-aluno e a gestão escolar; processos interativos como, por exemplo, gestão participativa, trabalhos em grupo, debates, seminários, etc., enfim, discussões e experimentos que proporcionem a troca, o intercâmbio, e avanço solidário” (SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

O Projeto “Liderança nas Escolas - Novos Instrumentos de Aprendizagem” é um projeto de Cooperação entre o British Council (Conselho Britânico) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Sua implantação nas escolas tem como objetivo o desenvolvimento de projetos que visem a melhoria da qualidade da educação e possibilitem a troca de experiências entre países da América Latina e Reino Unido, tendo como foco o desenvolvimento da liderança escolar através do plano de ação de cada escola.

Nesse plano de ação, alguns aspectos são priorizados, como a gestão escolar, avaliação escolar e o desenvolvimento e capacitação de educadores. Assinado o termo de Cooperação em 30 de novembro de 2005, terá a duração de três a cinco anos. Entre os países envolvidos da América Latina, além do Brasil, estão: Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Jamaica, México, Peru, Trinidad e Tobago e Venezuela. Dos países envolvidos do Reino Unido: Inglaterra, Irlanda do Norte, Escócia e País de Gales, que desenvolverão projetos piloto em liderança escolar, como instrumento de aprimoramento da educação com foco na aprendizagem.

No Brasil, participam do Projeto o Conselho Nacional de Secretarias de Educação, Secretarias da Educação (CONSED) dos Estados de MG, PE, SP, SC e TO, Gestores Escolares, Coordenadores de Educação, Conselho Britânico. Apenas cinco Estados Brasileiros participam do projeto piloto: Mato Grosso, Pernambuco, São Paulo, Santa Catarina, Tocantins. As cidades e escolas catarinenses que participam do projeto estão em: Tubarão – E.E.B. Senador Francisco Benjamim Gallotti; em Joinville – E.E.B. Giovanni

Pasqualini Faraco; em Florianópolis – E.E.B. Pero Vaz de Caminha; em Gaspar – E.E.B. Professor Honório Miranda; em Águas Mornas – E.E.B. Coronel Antônio Lehmkuhl.

Sabemos que a escola é o espaço social de democratização da educação. Portanto a escola pública deve oferecer a todos, oportunidades e atividades necessárias para o pleno desenvolvimento humano. O currículo escolar deve incluir atividades de formação humana ampla e diversificada, hoje restritas a uma parcela reduzida da população. A organização das atividades deve estar articulada em torno de três eixos temáticos: Linguagem e Comunicação, Ciências e Matemática, e Histórico e Social. Conforme Kuezer, “A Escola é o espaço privilegiado para o estabelecimento de relações significativas com todas as áreas do conhecimento de modo a preparar o aluno para assumir-se também como sujeito de sua história e da história da humanidade, compreendendo o papel revolucionário da ciência para a destruição das condições geradoras de exclusão, as quais, frutos da práxis humana, só através dela serão superadas” (KUENZER, 2002, p. 49).

A Escola de Educação Básica Giovani Pasqualini Faraco, além da grade comum, oferecida no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio, oferece nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com o Projeto de Escola Pública Integral, as seguintes disciplinas diversificadas: Literatura, Inglês, Música, Artes Cênicas, Dança, História Local, Filosofia, Sociologia, Turismo, Jogos Matemáticos, Iniciação à Pesquisa e Capoeira.

## **O PLANO DE AÇÃO**

O Plano de Ação 2008 objetiva melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem; instituir na escola formas avaliativas globalizadas, criativas e interativas, que reflitam uma efetiva aprendizagem do aluno; aproximar à família da escola, envolvendo-a em todo do processo ensino-aprendizagem; e buscar parcerias objetivando melhorias da escola de forma global.

Dos responsáveis para o acompanhamento e avaliação das ações estão: o Gestor Escolar, a Assessora da Direção, Especialistas, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Corpo Administrativo Escolar, Docentes, Associação de Pais e Professores e Conselho Deliberativo Escolar.

As ações serão realizadas, conforme calendário escolar, durante o decorrer do ano letivo. Algumas avaliações são constantes e outras desenvolvidas a partir de reuniões pedagógicas com todo o corpo escolar e ou com os pais. Outras atividades englobarão duas palestras, atendendo a necessidade do grupo, festa Julina, campeonatos esportivos, gincanas estudantis, mutirão para melhorias e conservação predial.

Quanto às ações para a melhoria de qualidade do processo ensino-aprendizagem, 40% dos professores serão observados e submetidos a 02 avaliações sistemáticas, perfazendo-se um total de 32 processos avaliativos, objetivando o aprimoramento das práticas pedagógicas e respectivos registros. Para instituir na escola formas avaliativas globalizadas criativas e interativas, que reflitam uma efetiva aprendizagem do aluno, serão promovidos cursos de capacitações, discussões sobre o tema Avaliação, em 25% das reuniões, além da troca de experiências. A aproximação das famílias com a escola, visando envolver todo o processo de ensino-aprendizagem, dar-se-á nos momentos de encontro entre família e escola, buscando atingir no mínimo, 25% dos pais. Para tanto, criar-se-á um ambiente receptivo aos pais. Na busca de parcerias, objetivando melhorias da escola de forma global, dar-se-á através da aproximação da unidade escolar com Universidades e ONG's (50%) e com empresas locais (0,5%).

Espera-se como resultado, a constatação de uma aprendizagem significativa, privilegiando todas as áreas do conhecimento, além de professores motivados interagindo no processo de ensino-aprendizagem. Sendo necessário, portanto, abaixar o índice de reprovação e evasão escolar para que não ultrapasse 3%. Para tanto, será necessária a melhor seleção dos conteúdos ministrados, um aprendizado mais significativo e bons resultados nos conselhos de classe. Espera-se a participação efetiva dos pais em atividades pedagógicas, reuniões, assembléias, palestras e eventos que objetivem melhorias na escola e na educação.

Os instrumentos de acompanhamento e avaliação do desempenho dos docentes são formulários específicos. O desempenho dos alunos ocorre através dos conselhos de classe e verificação do rendimento. O envolvimento da família com a escola, através de relatórios por série, referente à presença de pais na escola em atividades pedagógicas, resultados do conselho de classe e feedback obtido nos encontros. As parcerias, como registro das ações desenvolvidas e os relatórios conclusivos.

## **RESULTADOS**

Entre os resultados positivos da avaliação foi o excelente desempenho dos 49 alunos da 2ª série que participaram da Provinha Brasil, com 24 questões de múltipla escolha. Os alunos acertaram em média 22,46 questões. Na 4ª série a média do Ideb é de 5,9 enquanto a média nacional é de 4,0. Para a 8ª série a média nacional é 3,5 enquanto que a da escola é 4,2. Também em 2007, os alunos dos 3º anos do Ensino Médio se destacaram entre os melhores da regional, atingindo a média de 55,94, acima da média nacional (48,3). Esperam-se os mesmos resultados positivos para 2008.

Tudo isso mostra a qualidade da aprendizagem dos alunos e dos profissionais da escola. A equipe é bastante unida e a rotatividade de professores é baixa já que grande parte do corpo docente da escola é efetivo, o que garante, em parte, a qualidade da educação. Os professores já conhecem a sua turma, o que a agrada ou não, dão continuidade do conteúdo e das ações desenvolvidas na escola.

Ainda contamos com as parcerias de instituições educacionais, como as Universidades da região e com empresas na implantação de projetos. Com as Universidades, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer as instituições e os cursos oferecidos, além de palestras que os ajudassem a escolher a sua futura área de trabalho. Com a empresa Döhler, foi realizado o projeto “Vamos trabalhar sem destruir a natureza”, no qual os alunos aprofundaram seus conhecimentos sobre reciclagem e sustentabilidade, através da confecção de bolsas permanentes, fantasias, brinquedos ecologicamente corretos e peças teatrais. Há também o trabalho de ONG’s como a “Harmonia da Terra” que trabalhou também a conscientização da preservação da natureza através do projeto Horta na Escola.

Quanto à aproximação da família com a escola, os resultados foram satisfatórios. O número de pais que participaram da Assembléia Geral não ultrapassou a 4%; das reuniões de EPI e disciplinas diversificadas apenas 13% dos pais estiveram presentes; na entrega de boletins da 5ª e 6ª séries atingiu 53% da participação dos pais; nos dia das Mães 74% dos pais dos alunos da EPI estiveram presentes. O número ainda é baixo, não atendendo o ensejo da escola, que pretende atingir o mínimo de 25% da presença dos pais em todos os eventos.

O Projeto Liderança torna-se relevante porque possibilita a troca de experiências entre as demais escolas selecionadas, seja no Estado de Santa Catarina ou demais Estados brasileiros, nos países da América Latina ou nos países do Reino Unido, no que se refere à liderança e gestão escolar, funcionamento da escola, cotidiano, e como são enfrentados os desafios vivenciados na escola. Além da observação e da avaliação do que diz respeito a nossa realidade escolar e todo o processo de ensino-aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo aqui apresentado possui um caráter preliminar, entretanto a exposição realizada de forma sucinta possibilita-nos visualizar as mudanças significativas até o momento, tanto na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, quanto nos reflexos da aprendizagem dos alunos a partir de avaliações globalizadas, criativas e interativas. Sabemos que para alcançar nossos objetivos foi necessária uma equipe unida, valorizando sempre o trabalho coletivo dos profissionais envolvidos. Todos somos cúmplices

nessa história de amor pela educação, já que o desempenho dos nossos alunos dependerá, principalmente, da harmonia do grupo. Os acordes musicais e o ritmo do grupo afloram a partir de um planejamento sério, com projetos pedagógicos que atendam a realidade da escola, com uma equipe afinada e um “maestro”, o gestor. É a equipe de professores e gestores que dão continuidade às idéias e aos planos coletivos e respondem ao interesse dos alunos. Só uma boa liderança consegue aproveitar o máximo as ações criativas da equipe, acompanhá-la e dar-lhe estímulo. Se direcionando o corpo docente, criticando-o de forma positiva e elogiando o trabalho por ele desenvolvido, o gestor demonstrará o papel de líder na escola, com responsabilidade para com os resultados.

## **REFERÊNCIAS**

KUENZER, A. Z. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Cristina Teresa. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEM, 1998.

## A IMPORTÂNCIA DE PARCEIROS NA EDUCAÇÃO

Neida Beduschi Silveira<sup>1</sup>

“Em todos os países e contextos educacionais desenvolve-se o entendimento de que é a partir da liderança de seus gestores que se desenvolve a escola, superam-se suas limitações e promove-se a qualidade do ensino, para garantir formação dos alunos e sua maior e melhor aprendizagem. Face a esse entendimento, os sistemas de ensino e as escolas se organizam no sentido de promover a compreensão do processo de liderança e o desenvolvimento de respectivas competências, de modo que o seu exercício ocorra nas escolas de maneira comprometida e efetiva”.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação, juntamente com o Conselho Britânico estabeleceram uma parceria para troca de experiência sempre visando à melhoria da qualidade de ensino. O projeto Liderança nas Escolas, procura estar em capacitação contínua, o que fortalece a gestão e permite mais segurança nas ações desenvolvidas na escola. A busca de novas informações motiva e ao mesmo tempo faz a diferença. Faz com que todos saiam em busca de uma nova atitude.

Com isso se acrescenta algo novo as nossas rotinas como: administrar melhor o tempo de efetivo trabalho escolar, coletar e sistematizar dados, definir estratégias de promoção da qualidade de ensino; estabelecer ações a curto, médio e longo prazo; instituir avaliações internas e externas, entre outros. Todas estas ações são utilizadas para facilitar o trabalho pedagógico e aumentar o índice de aprendizagem. Foi instituído um plano de ações, onde foram colocadas algumas metas a serem alcançadas no prazo de um ano letivo, toda a equipe escolar tem conhecimento e ficou bem claro que as nossas perguntas teriam que ter respostas, e que as respostas teríamos de buscar por meio dos dados coletados da nossa rotina diária.

Surgem então, os primeiros obstáculos, muitas perguntas ficaram sem respostas. Começaram os questionamentos: Como é a Escola? Quem é a nossa clientela? Como os alunos aprendem e o que aprendem? Qual a aplicabilidade desta aprendizagem na sua vida profissional e pessoal? Quais são os seus interesses? Qual o índice de aprovação e retenção? Qual o índice de evasão? Que motivos os levam a evasão?

O plano de ação está elaborado com ações, prazos e pessoas envolvidas. Então se cria

---

<sup>1</sup> Autora, Escola de Educação Básica Professor Honorio Miranda Rua São Pedro, 158 – Centro – Gaspar – 89110-000- Gaspar - SC. E-mail: eebhonoriomiranda@sed.sc.gov.br

instrumentos para efetivação do plano de ação. Começaram as auto-avaliações, avaliações e observações das aulas, a voz do aluno aparece mais forte, conselhos passam a ser participativos, “a escola começa a ter um nosso olhar” começam “a aprender a aprender”. Fácil, não. Muitas expectativas, muitos questionamentos e a ter certa resistência. Sabe-se também que tudo isto irá gerar mudanças significativas.

A Escola pública só terá qualidade quando houver uma articulação entre as ações, com uma gestão democrática e transparente, em que a publicidade de todos os atos, mobilizar a participação, não ficando a gestão entre as quatro paredes da sala do gestor.

Existem várias formas de um gestor contribuir positivamente para a excelência do ensino de sua escola. Observar, conhecer, avaliar e colaborar em seus processos e resultados. A avaliação das aulas pelo gestor e equipe pedagógica tem como objetivo orientar e identificar os pontos positivos e os pontos a serem melhorados, ações necessárias para aprimorar o processo e garantir mais aprendizagem para todos.

Ultrapassar o estágio de diagnóstico é, pois, o processo de devolução e reflexão é crucial e deve ser imediato para as devidas mudanças, pois à medida que as observações chegam aos professores, eles se vêm compelidos a repensar comportamentos e a tomar posição diante de sua própria prática pedagógica. Esta ação abrirá espaço não somente para as responsabilidades sejam assumidas, mas também para o seu grupo perceba que o gestor é agente colaborador na correção das dificuldades que acontece na sala de aula que dificultam a aprendizagem.

A partir desta observação é preciso copilar os resultados para devidas análises das informações. Esse conhecimento partilhado é a que dará aos professores dados concretos para trabalhar a aperfeiçoamento da sua práxis. Tudo é gradativo e, nem todos os professores foram sensibilizados a mudarem de comportamento, a certeza é que o trabalho foi indicado e que há muito caminho a percorrer até conseguir a aceitação e adesão de todos. Porém, sabe-se que há muito a contribuir, juntamente com o professor para melhorar o processo pedagógico.

O projeto liderança, faz com que a equipe gestora torne-se mais objetiva, mas observadora do processo pedagógico. Procura-se acompanhar mais de perto o trabalho dos professores dentro e fora da sala de aula, não com a intenção de fiscalizar, mas de ajudar, na condição das atividades, para que se sentissem valorizados. As reuniões tornam-se mais produtivas, com trocas mútuas de experiências e de bons resultados. Todas essas ações tiveram como principais objetivos estimular o aluno à participação ativa e prazerosa das aulas aprimorarem a prática pedagógica dos docentes; e despertar os professores para seu papel de agente transformador.



# **AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

Vera Regina de Quadros Soares Reis<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem por objetivo relatar as experiências da EEB. Senador Francisco Benjamin Gallotti após a participação no Projeto Liderança nas Escolas. Novos Instrumentos de Aprendizagem, no que diz respeito à avaliação institucional, contida no Projeto Político Pedagógico da escola e como ocorre no cotidiano da escola.

## **CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR**

È possível afirmar que a prática escolar predominante, ainda hoje no Brasil, se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. Ora centrada no intelecto, na reprodução de conteúdo e figura do professor (pedagogia tradicional), ora centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais (pedagogia renovada ou escolanovista) ou centrada na exacerbação dos meios técnicos de transmissão e apreensão de conteúdos e no princípio do rendimento (pedagogia tecnicista). Todas essas práticas de avaliação escolar fazem parte do modelo liberal conservador e visam ser instrumentos disciplinadores das condutas cognitivas como também das sociais no contexto da escola.

Como a EEB Senador Francisco Benjamin Gallotti decidiu por um projeto que pretende a construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária, é necessário implantar pedagogias preocupadas com a transformação, com a superação do autoritarismo e empenhadas, de fato, com a construção da autonomia do educando, pois esta exige participação democrática de todos.

Se, de fato, este é o nosso projeto (temos a convicção que sim), a avaliação deve ser função diagnóstica. Para não ser autoritária e conservadora, terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético de avanço, terá de ser o instrumento de identificação de novos rumos. Enfim, ser um instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos. Segundo Luckesi a avaliação classificatória, das pedagogias tradicionais, não serve para a transformação; contudo é extremamente

---

<sup>1</sup> EEB. Senador Francisco Benjamin Gallotti. Rua Altamiro Guimarães, nº 1615, Bairro Oficinas, Tubarão/SC.

eficiente para a conservação da sociedade, pela domesticação dos educandos.

Um educador preocupado com sua prática educacional, não poderá agir inconsciente e irrefletidamente. Cada passo, cada momento do processo deverá estar pautado por uma decisão clara e explícita do que se está fazendo, do que se quer, do rumo a seguir, ou seja, do projeto de sociedade que se está perseguindo. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica, mas uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Felizmente, temos visto uma gradual mudança na percepção do conceito de avaliação. Tem-se conseguido avançar de uma concepção conservadora, tecnicista, onde avaliar significa medir, atribuir notas, prever resultados, em direção a uma concepção sócio-política em que a avaliação é contextualizada, historicamente situada, autoconstruída envolvendo todos os elementos do processo pedagógico, sendo transformadora e emancipadora.

## **INTENCIONALIDADE DA PRÁTICA EDUCATIVA**

O papel da escola somente estará cumprido, diante do contexto apresentado e seus desafios, quando o aluno se sentir capaz de sonhar, de criar e realizar, comprometendo-se e responsabilizando-se pelos seus atos, priorizando a felicidade, a paz e o bem estar próprio e da sociedade. Neste sentido estes são os objetivos da prática educativa:

- Possibilitar a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências, promovendo a participação do aluno de forma comprometida, ativa e responsável;
- Garantir o direito de aprender a todos, por meio de uma prática educativa que considere adversidades encontradas na escola e promova a inclusão;
- Oportunizar a reflexão sobre o conhecimento, promovendo a compreensão e usos ético e responsável, visando uma sociedade mais justa que promova a paz e o bem estar de todos.

Para atingir os objetivos propostos, a escola elegeu algumas prioridades que desencadeiam ações e responsabilidades no processo e se constitui uma busca constante de melhoria da prática educativa.

Entre essas prioridades está incluída a avaliação institucional e para tal elegeu as seguintes ações:

- Elaboração de instrumentos e critérios para a realização de diagnóstico escolar. Responsáveis: Equipe Gestora e Equipe Pedagógica
- Elaboração de instrumentos e definição de critérios de avaliação dos seguimentos dos vários setores escolares. Responsáveis: Equipe gestora e demais profissionais da educação;
- Elaboração de instrumentos (quadros, gráficos, tabelas) que possibilitem a socialização dos dados coletados para diagnóstico e na avaliação. Responsáveis: Equipe Gestora, suporte Pedagógico e Assistente de Educação.
- Revisão e reformulação das funções específicas das cada setor. Responsáveis: Profissionais que atuam nos setores.
- Reformulação das normas de convivência escolar. Responsáveis: Todos os seguimentos da comunidade escolar.

### **PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

A comunidade escolar entende que a função social da escola é preparar o aluno para a vida e que qualidade na educação é atingir esse objetivo. Para que isso aconteça é necessária uma mudança de postura, no que diz respeito ao que significa avaliar. Avaliar é poder e diante do atual contexto é primordial redimensionar esse poder.

Para realizar o processo de avaliação institucional a escola decidiu, por meio de amplos debates com seus segmentos, os procedimentos e critérios que seriam utilizados, prevendo:

- Indicadores de evasão, reprovação, contexto econômico e social e outros que apresentem um diagnóstico da realidade a ser trabalhada;
- Participação dos segmentos da comunidade escolar (profissionais, alunos e pais ou responsáveis);
- Identificação de problemas e possíveis soluções;
- Identificação de anseios e perspectivas, com possíveis formas de atendimento.

A avaliação é feita constantemente por meio de instrumentos como questionários, gráficos, tabelas, reuniões, debates, estatísticas. A auto-avaliação é uma constante, no entanto o conselho de classe é a principal forma de avaliação, pois oportuniza a participação dos vários segmentos da comunidade escolar no processo. Por meio deste procedimento, atingem-se os objetivos principais:

- Alunos: retomar as questões nas quais foram avaliados, identificando o que foi previsto e o que foi atingido no processo de aprendizagem.
- Pais e/ ou responsáveis: acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, comprometendo-se com a vida escolar de seus filhos e participar das decisões.
- Profissionais da educação: considerar os resultados da avaliação dos alunos, revendo objetivos e conteúdos do plano de ensino e realizando mudanças na abordagem metodológica.

O papel da avaliação é o de repensar a função social da escola, primordialmente, que tipo de gestão se faz necessária para democratizar as ações. Oportuniza, desta forma, identificar e localizar as direções tomadas pelo processo ensino aprendizagem, que se repense o percurso e se promova a intervenção, permitindo mudanças na organização escolar e nas práticas de ensino para que os objetivos propostos sejam alcançados.

## **COMO OCORRE A AVALIAÇÃO NA ESCOLA**

### **Observação em sala de aula**

Feita pelo Gestor e Supervisor Escolar, e após a observação faz-se um feedback com o professor, de maneira que ele fale sobre seu desempenho em sala de aula e como poderia melhorar.

### **Reuniões bimestrais com professores**

São realizadas reuniões bimestrais com os professores, por disciplinas e /ou por área, nas quais se comentam os conteúdos dados, a metodologia e quais os objetivos que foram alcançados.

### **Ata do pré-conselho**

A cada bimestre, antes do Conselho de Classe, as Orientadoras Educacionais, passam em cada sala de aula com um instrumento específico para orientarem os alunos na avaliação feita pela turma.

Cada turma descreve como foi o seu desempenho no que diz respeito à concentração, participação, estudos e pesquisas, disciplina, relacionamento e processo ensino-aprendizagem.

O processo de aprendizagem é avaliado pelos alunos em cada disciplina no qual os mesmos respondem como foi o relacionamento do professor com a turma, sua metodologia e a avaliação.

Neste mesmo instrumento os alunos fazem uma avaliação das ações e interações dos profissionais de todos os setores da escola: Direção, Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Serviços Gerais, Vigilantes, Secretaria, Biblioteca e outros.

A atuação dos pais também é avaliada pelos alunos. Após esta avaliação por parte dos alunos, leva-se este instrumento para o Conselho de Classe e o representante da turma lê o que foi escrito.

Debatidos todos os pontos avaliados, são tomadas as decisões relativas à turma e decididas as metas para o bimestre seguinte: metas da turma e as metas dos profissionais da educação.

### **Gráficos com resultados**

No conselho de classe são apresentados gráficos, os quais mensuram o número de alunos que obtiveram médias maiores de 7,0; média de 5,0 a 7,0 e as notas abaixo de 5,0.

Nestes gráficos podem ser vistos quais as disciplinas que obtiveram maior ou menor sucesso e as medidas que serão tomadas pelos professores com relação aos alunos que não obtiveram o rendimento esperado.

### **Reunião com equipe pedagógica**

Semanalmente é realizada uma reunião com a equipe pedagógica para avaliar se foram alcançados os objetivos da semana anterior e planejar a semana seguinte.

### **Auto-avaliação dos setores**

Os setores reúnem-se e avaliam suas normas e funções e verificam se deve ocorrer mudanças.

### **Avaliação dos pais**

Semestralmente os pais recebem um instrumento com as perguntas:

Como está a sua participação na vida escolar de seu filho?

No que a escola precisa melhorar?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por entender que a avaliação deve ser contínua, a Escola de Educação Básica Senador Francisco Benjamin Gallotti reúne permanentemente, seus profissionais para realizar o planejamento de metas e ações, com a finalidade principal de promover a mudança de postura

necessária para a melhoria da qualidade de ensino, democratizando as ações no espaço escolar, através da realização constante de avaliação de toda a escola.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, Rubem. **Entre a Ciência e a Sapiência**: o dilema da educação. 3. ed. [S.l.]: Loyola, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

# PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA/COMPARTILHADA: ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Altino José Martins Filho<sup>1</sup>

*ABERTURA....*

## **Poema: Verdade**

“A porta da verdade estava aberta, mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez. Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade voltava igualmente com meio perfil e os  
meios perfis não coincidiam. Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram ao lugar luminoso onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades, diferentes uma da outra. Chegou-se a discutir  
qual a metade mais bela. Nenhuma das duas era totalmente bela.  
E carecia optar. Cada um optou conforme seu capricho, sua ilusão, sua miopia”.

*(Carlos Drummond de Andrade)*

## **INTRODUÇÃO**

É importante salientar que a experiência compartilhada/democrática brasileira é muito recente – fomos um país colonizado, por um longo período se vivenciou o regime militar – o que é pior não nos damos conta do autoritarismo que está impregnado em nossas relações humanas. O oposto disso é cair na simples negação, na qual os sujeitos acabam não se posicionando, expondo seus pressupostos, convicções, crenças, valores, para não ser taxado de autoritário – acabasse caindo em um relativismo exacerbado.

Diante disso, na Unidade Educativa da Creche Orlandina Cordeiro, desde 2005 optou-se por desenvolver uma gestão democrática/compartilhada devido ao fato do Projeto Político Pedagógico estar sendo reelaborado com a entrada de uma nova equipe de gestão educacional na instituição.

Inicialmente foi realizado um estudo por parte da direção sobre as possíveis necessidades que o grupo apresentava. Com base em observações, registros e conversas informais foi elaborado um quadro com prioridades e entre as mais recorrentes foram:

- Elaboração do Projeto Político Pedagógico;
- Reestruturação dos espaços (interno e externo) da instituição;
- Revitalização da instituição;
- Ampliação (número de crianças atendidas) da instituição;

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFSC. Diretor da Creche Orlandina Cordeiro desde 2005.

- Trabalhar as relações interpessoais e profissionais na instituição.

Assim, partiu-se para um estudo sobre o viés da *Gestão Compartilhada/Democrática*, sendo uma busca de idas e vindas no campo teórico e suas implicações para a prática pedagógica.

Uma das questões cruciais que se percebeu foi a necessidade de trabalhar o PPP para “não cair em uma polarização equivocada entre o espontaneísmo e o autoritarismo” (VASCONCELOS, 2002). Neste caso, entramos em um estudo sobre as relações estabelecidas na instituição, ficando como reflexão a seguinte proposição:

“Se você não sabe para onde ir, qualquer caminho serve” (SHAKESPEARE).

Dessa forma, passamos a compreender e explorar alguns desafios que foram traçados a partir dos estudos em reunião pedagógica:

- Propiciar sair do enclausuramento e formar a consciência de corpo docente.
- Possibilita agir em prol da construção do diálogo, alimentando a capacidade de criação.
- Desenvolver relações contrárias ao individualismo, desencadeando ações pautadas no espírito de coletividade e de viver a construção em seu movimento.
- Procurar viver concretamente a harmonia – o equilíbrio – a coesão e a ética nas relações.
- Relacionarmos em função de uma socialização profissional e não doméstica na instituição.
- Romper com a cultura da dependência – os profissionais da instituição precisam resolver seus problemas entre si – caso contrário estão se auto-reprovando.

## **IDÉIA DE SUJEITO COLETIVO**

### **Identidade de Grupo**

As discussões nos levaram a afirmar a importância da participação e da coletividade, que como assevera Paro (1998), é necessário “aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor administrativo não estará perdendo poder – já que não se perde o que não se tem -, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola”. (Idem,1998,p. 12).



## **ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO COMPARTILHADA/DEMOCRÁTICA: A CONSTRUÇÃO DO PROJETO COLETIVO**

- **Reuniões de Planejamento:** acontece na segunda-feira por grupo de trabalho e na sexta-feira agendado conforme necessidade das professoras e/ou supervisora;
- **Encontros administrativos:** acontecem uma vez por mês;
- **Encontro de formação com os profissionais de serviços gerais e merendeiras:** uma vez por mês;
- **Grupo de estudos:** acontece quinzenalmente com os profissionais;
- **Confraternização com adultos e crianças:** acontece mensalmente;
- **Reunião Pedagógica:** acontece mensalmente;
- **Reunião Equipe Administrativa (Direção e Supervisão):** acontece quinzenalmente.

## **PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS COMPARTILHADAS**

- Instalar princípios e práticas participativas de administração, a serviço da construção do compartilhamento de responsabilidade.
- Perceber na coletividade como os sujeitos expressam seus interesses individuais e agir como provocador e organizador da ação coletiva.
- O trabalho em grupo precisa propiciar a “participação” e as decisões precisam ser tomadas no coletivo.
- As dificuldades não são mais instâncias burocráticas, na qual se procura justificá-las com culpados ou procurando relacioná-las a fatores externos à instituição (secretaria enquanto órgão central).

## **PROJETOS COLETIVOS DA INSTITUIÇÃO**

- Período de Inserção (Fevereiro e Março);
- Repensando o Refeitório (Anual);
- Tá na hora de dormir? (Grupos VI);
- Atividades Coletivas (Quinzenal);
- Grupos de Dança (Anual Grupos V e VI);
- Minha Festa, Nossa Festa (Anual com todos);
- Formação em Serviço nas Reuniões Pedagógicas (Mensalmente);
- Tá na Hora da História... (Acontece toda quinta-feira);
- Grupos de Estudos (Acontecem quinzenalmente).

Diante de nossos projetos coletivos temos alguns desafios traçados a serem superados:

- ✓ “Tratar dos conflitos sem envenenarmos os relacionamentos, considerá-los reais para serem resolvidos e superados”.
- ✓ “Não polarizarmos as ações e relações para não estreitar o olhar”.
- ✓ “Prezar por uma postura ética, enfatizando o respeito mútuo”.
- ✓ “Construir uma relação em função de uma socialização profissional e não doméstica na instituição”.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, João Batista (org.). **Gestão democrática**. 3. ed. DP&A: SEPE, 2002.

CAULLIRAUX, H. YURI, M. (org.). **Gestão pública e reforma administrativa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. **A teoria do valor em Marx e a educação**. [S.l.]: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática 2002.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Sobre o trabalho da equipe diretiva no processo de mudança da prática pedagógica: por uma gestão democrática**. Coordenação do trabalho pedagógico. Do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad (Centro de pesquisa, Formação e assessoria Pedagógica), 2002.

## **O IDEÁRIO GERENCIAL NO TRABALHO DO DIRETOR ESCOLAR: CONCEPÇÕES, CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIA**

Alcilea Medeiros Cardoso<sup>1</sup>

**Palavras-chave:** Escola municipal. Gestão escolar. Sistema educativo.

O objetivo deste trabalho foi conhecer os determinantes e analisar as transformações no trabalho do diretor das escolas do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 1997 a 2007. Estudando a reforma administrativa implantada na Prefeitura do Município, constatou-se que uma nova concepção de gestão para o setor público e muitos princípios do gerencialismo, tão recomendados por Organismos Multilaterais, foram introduzidos nas escolas municipais por uma empresa privada.

Uma das primeiras constatações deste trabalho é de que as transformações ocorridas na gestão da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, seja no órgão central ou no trabalho nas unidades escolares não podem ser analisadas como um processo isolado, como iniciativa de uma empresa de consultoria. Muito pelo contrário, as reformas só podem ser adequadamente compreendidas quando analisadas no conjunto das relações sociais e no processo de construção histórica, nos avanços, nos recuos na implantação de projetos de educação em disputa, posto que vinculados a projetos de sociedade.

A análise dos documentos dos OM, especialmente aqueles que se referem à gestão escolar como o PROMEDLAC, o CEPAL e o BM, permitiu identificar orientações comuns a todos, referentes à necessidade de uma transformação profunda na gestão dos sistemas educativos, bem como nas próprias unidades escolares, para atender, principalmente, às demandas econômicas dos países da região da América Latina e Caribe.

A ênfase dada pelos OM à gestão escolar está calcada no interesse de “fazer mais com menos”, sempre buscando aumentar a produtividade e reduzir gastos públicos com educação. Para os OM, entendidos como intelectual orgânico do capital, interessa disseminar essa concepção gerencialista para que a educação possa adequar-se ao ajuste estrutural imposto pelo avanço das políticas neoliberais na América Latina e Caribe. Uma das estratégias utilizadas pelos OM é a construção de consensos, para que a ideologia gerencial e esses

---

<sup>1</sup> E.B.M. Beatriz de Souza Brito, Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis- SME. E-mail: (lea\_aps@hotmail.com)

princípios de gestão adentrem os corredores da escola de diversas maneiras, com ou sem a concordância dos diretores e professores.

O conceito de gestão e seus princípios gerenciais foram apresentados à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na gestão da Prefeita Ângela Amim (PP) pela NORTIA. A reforma administrativa apresentada como necessária à modernização da Secretaria Municipal de Educação da época que fez opção clara de adotar esse novo modelo de gerir a coisa pública, ou seja, introduzir o gerencialismo na educação pública municipal.

A Nortia trabalhou na Prefeitura Municipal de Florianópolis e na Secretaria Municipal de Educação durante aproximadamente sete anos. Durante todo esse período, participou da estrutura interna na PMF. Estava presente no Gabinete da Prefeita, assim como em vários setores da Secretaria Municipal de Educação. Contudo, o que se percebe ao reconstituir a história da reforma administrativa é a invisibilidade da Nortia, particularmente para a maioria dos diretores das Unidades Escolares e para o Sintrase, que teve forte atuação em quase todos os momentos de resistência significativos na RME como, por exemplo, a tentativa de acabar com o processo de eleição direta para diretores.

As entrevistas realizadas com os diretores e com representante do Sintrase sobre qual avaliação faziam do trabalho da Nortia na Secretaria de Educação revelou que os entrevistados não lembravam que empresa era essa e qual trabalho havia desenvolvido na SME. No entanto, quando foram questionados sobre algumas ações decorrentes da reforma administrativa que aconteceram ou estão acontecendo na RME prontamente lembraram e emitiram comentários sobre o assunto, contudo, afirmam não saber, por exemplo, que havia sido a Nortia que elaborou e implementou a proposta de descentralização financeira na RME.

A Nortia, através da descentralização financeira, controle de estoque, enxugamento da estrutura organizacional da SME, introduziu no cotidiano escolar na Rede Municipal de Educação conceitos e princípios gerenciais calcados na eficiência, eficácia, prestação de contas, produto final, produtividade, agregar valor, entre outros. A incorporação desses conceitos no dia-a-dia dos trabalhadores da educação promove uma concepção de gestão educacional muito mais orientada para os resultados do que para os processos, articulada à idéia de que a escola eficaz deve saber gerenciar bem seus recursos financeiros e humanos para conseguir maior produtividade. Os diretores escolares começaram aos poucos a assimilar novas atribuições, naturalizá-las e atuar como gerentes escolares. Aos poucos, a preocupação com a qualificação do processo ensino-aprendizagem vai perdendo espaço para a preocupação central com os resultados que a escola apresenta, resultados pautados em indicadores como

evasão, reprovação e também na comprovação de racionalização dos gastos e de eficiência na aplicação dos recursos que a escola recebe.

É interessante destacar que várias políticas e ações introduzidas a partir da reforma administrativa implementada pela Prefeita Ângela Amim (PP) foram incorporadas e até ampliadas pela gestão do atual Prefeito Dário Berger (PMDB), apesar de os entrevistados desconhecerem e até negarem a relevância do trabalho desenvolvido pela Nortia na Secretaria Municipal de Educação.

Pode-se considerar que a continuidade da política de descentralização financeira na RME foi assimilada pela nova gestão por se tratar de um aspecto importante dentro de um projeto político hegemônico. Vale lembrar, também, que um dos condicionantes do Consenso de Washington era a reorientação dos gastos públicos, e a descentralização financeira nas áreas sociais é uma das estratégias para alcançar tal meta.

É possível considerar que a invisibilidade da Nortia deve-se à opção por mudar sua forma de atuação quando percebeu que existiria resistência para desenvolver seu trabalho, principalmente, no que diz respeito à área pedagógica. Um diretor citou a tentativa frustrada da Nortia em iniciar um contato com unidades escolares, que acabou sendo a única situação em que a Nortia tentou apresentar seu projeto aos representantes das escolas que estavam presentes. Depois de a reunião ter sido interrompida e finalizada após questionamento e repúdio de alguns professores, a Nortia passou a atuar e desenvolver seu projeto de reforma administrativa por meio da Secretaria Municipal de Educação, já que, de certa forma, as transformações ali implementadas acabariam atingindo as escolas.

O fato de a Nortia “abrir mão” de qualquer interferência junto ao setor pedagógico da SME foi justificado tanto pelo representante da Nortia quanto por uma das chefias da época, pelo fato de reconhecerem a excelente capacidade técnica e consistência que o trabalho pedagógico desenvolvido na RME possuía. Pode-se inferir que a Nortia precisou recuar com a reforma na área pedagógica por encontrar resistência por parte dos profissionais e também dentro do próprio colegiado da SME, onde chefias ligadas ao ensino fundamental disputaram a manutenção do projeto pedagógico da RME que, contraditoriamente, era um projeto de educação com perspectiva crítica que negava, na sua essência, a introdução de princípios empresariais na educação, ou seja, a mercantilização da educação.

Pode-se considerar que, de certo modo, a estratégia utilizada pela Nortia foi bem sucedida, pois conseguiu implementar a reforma administrativa, incutiu novos valores, concepções, conceitos como eficiência, eficácia, prestação de contas, racionalização de

gastos, custo-aluno, indicadores, resultados, todos calcados na experiência empresarial, e que até então não eram comuns no cotidiano do órgão central e nem das escolas da RME.

Grande parte do que se implantou durante a reforma administrativa desenvolvida pela Nortia afetou diretamente o trabalho do diretor das escolas. A nova concepção de gestão disseminada na RME a partir dessa reforma tem na figura do diretor o grande articulador, para quase todas as ações que visam à eficiência e à eficácia do processo educacional. Pode-se, então, considerar que a reforma administrativa inaugura um novo momento no que tange ao desempenho da função de diretor na RME.

Uma das primeiras ações da SME foi a tentativa de introduzir a terminologia de gestor na rede. Esse processo de substituição do nome de diretor para gestor não encontrou eco na RME e até hoje os responsáveis pelas unidades escolares continuam sendo chamados de diretores. A resistência à troca dessa denominação parece ser significativa nesse processo, no entanto, novas atribuições começaram a tomar conta do cotidiano desses profissionais que hoje estão com uma sobrecarga real, mas demonstram sentimento de que não podem reclamar, pois, se assim o fizessem, estariam assumindo publicamente que são diretores incompetentes ou gestores ineficientes. Percebe-se esse fato nas entrevistas em profundidade realizadas com os cinco diretores que estão no cargo há mais de seis anos. Somente no decorrer da entrevista se pode perceber que, em algumas situações, constatavam tal sobrecarga quase que inconscientemente. O acúmulo de tarefas existe, mas não pode ser assumido ou contestado devido aos valores incutidos pela nova concepção de gestão.

Uma das estratégias da SME utilizadas a partir da reforma administrativa implementada pela Nortia para disseminar e consolidar esse novo olhar sobre a gestão é o curso de formação continuada oferecido aos diretores da RME. Esse processo de formação para os diretores começa a ganhar certa organicidade a partir do ano 2000 quando os candidatos são obrigados a frequentar um curso de formação como condição *sine qua non* para concorrer às eleições diretas para o cargo de diretor. A partir do ano 2000, essa formação foi dividida em dois momentos, um curso preparatório para os possíveis candidatos à eleição e um curso de capacitação continuada para os diretores que estavam atuando no cargo.

Durante a observação participante realizada em 2007, foi possível perceber que o espaço de formação dos diretores, mesmo sem uma proposta definida, com objetivos claros e com temas pouco articulados, é utilizado pela SME também para construção de consensos. A idéia de que os diretores são privilegiados em ocupar o cargo, pois dentre os 2000 servidores da SME foram os eleitos pela comunidade escolar, é lembrada pelos técnicos da Secretaria, sempre que possível.

Apesar de a formação dos diretores ser considerada como um espaço para a disseminação da perspectiva gerencial e construção de consensos, verifica-se que, contraditoriamente, também é espaço de construção de dissensos e articulação de resistência. O processo de formação continuada oferecida pela SME é utilizado pelos diretores também como um espaço de autoformação. A crítica e alguns debates que possibilitavam trazer à tona a essência (KOSIK, 1989) desse processo foram feitos por alguns diretores que conseguiram, em várias situações, criar o mal-estar da “dúvida” entre os participantes. Consideram-se esses debates um dos momentos mais ricos da formação dos diretores, apesar de não encontrarem eco nas chefias da SME que ignoravam e não se colocavam no debate.

Após a observação participante, conclui-se que existem três modalidades de formação para os diretores da RME: a primeira modalidade trata do programa formal desenvolvido pela CODEPE, como visto nos módulos; a segunda modalidade de formação são as reuniões administrativas e pedagógicas em que são debatidos assuntos referentes ao que cada departamento tem interesse em informar aos diretores; a terceira modalidade de formação detectada não está explícita ou formalizada. Percebe-se que existe um processo de “contraformação” por dentro do processo de formação, que acontece, aparentemente, sem organização prévia, e é desencadeado pelos próprios sujeitos que recebem a formação, mas também se formam uns aos outros.

As políticas definidas em nível federal para a educação brasileira são repassadas para os diretores da Rede Municipal de Florianópolis como informes acompanhados de orientações sobre como devem ser cumpridas as metas e implementadas as ações oriundas dessas políticas.

A idéia de trabalhar a partir de resultados está incutida nas ações do PDE que estão chegando às escolas. Simultaneamente, o MEC utiliza-se de uma ampla campanha na mídia televisa para disseminar para a população a idéia de que essa é uma das maneiras mais eficazes para se ter uma educação de qualidade. As ações do PDE trazem consigo vários elementos que atendem a muitas das orientações relacionadas à gestão analisada nos documentos dos OM como, por exemplo, a descentralização financeira, ênfase na participação da comunidade e nos resultados.

O que se pode ainda apreender desse processo é que, mesmo com todas as mudanças inseridas na RME durante e após a reforma administrativa, assim como com todo o processo de formação oferecido aos diretores, existe a possibilidade de se fazer um processo crítico de conscientização sobre o que realmente significa a visão gerencialista na educação.

A partir das evidências detectadas durante o processo de investigação dessa pesquisa, é possível afirmar que o trabalho do diretor das escolas municipais de ensino fundamental de Florianópolis sofreu profundas transformações nos últimos dez anos, acarretando uma sobrecarga nas atribuições administrativas, distanciando-o, contra a sua vontade, do fazer pedagógico.

A reforma administrativa trouxe consigo o ideário gerencialista que tomou conta do dia-a-dia desse trabalhador da educação, que deixa aos poucos de ser o diretor escolar e passa a assumir o papel de gerente de sua escola. E, como gerente, é cobrado pela produtividade educacional da sua unidade, assim como pelo resultado do trabalho de todos os profissionais da educação que formam o coletivo escolar. Um aspecto relevante é a interpretação da questão financeira apresentada por um dos diretores entrevistados:

Fazendo uma comparação com essa lógica empresarial, onde o que vale é a nossa eficiência, sempre focando nos resultados, uma questão fica martelando na minha cabeça. Atualmente nós diretores da Rede trabalhamos como gestores, mas recebemos como diretores. Eu acho isso uma diferença absurda (Diretor 1).

A constatação desse diretor expressa o que outros demonstram, inconscientemente, ou seja, a impossibilidade de reclamar do acúmulo de funções e correr o risco de assim assumir a postura de um gestor ineficiente.

Apesar de todas essas transformações que estão sendo impostas aos diretores da RME, pôde-se constatar que existem focos de resistência à introdução da concepção gerencial na educação. Alguns aspectos podem explicar como esses espaços de crítica foram mantidos na RME, destaca-se, entre elas, o exercício do processo de eleição direta para diretores das unidades escolares desde 1986. São 22 anos de experiência nesse processo democrático nas escolas municipais, de criar formas para atuar e organizar os espaços deliberativos dentro da escola, no entanto, a RME, ao longo da sua história, constitui-se priorizando os processos e a construção de uma educação democrática e de qualidade socialmente referenciada. A vivência nesse espaço democrático propicia também a politização dos sujeitos que se constroem e constroem a história dessa Rede.

Considera-se que esse espaço de vivência democrática dentro das unidades escolares também contribui para que a disputa por concepções e projetos educacionais diferenciados possa vir à tona. Como detectado durante a pesquisa, essa disputa em muitas situações se torna explícita, em outros, se dá de uma forma velada.

Dessa forma, os diretores, como sujeitos históricos na construção da educação pública municipal de Florianópolis, na medida do possível, estão ao longo dos tempos disputando



espaços e tentando implementar as bases de um projeto de educação emancipatório para os filhos da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. In Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez 2001.

BANCO MUNDIAL. *Educational Change in Latin American and the Caribbean*. 1999.

CEPAL/UNESCO. *Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe*. Santiago, Chile, 2005

ESTÊVÃO, Carlos A. Vilar. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 83-106.

FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Escolas Gerenciadas: Planos de Desenvolvimento e Projetos Políticos-Pedagógicos em Debate**. Goiânia: Editora da Ucg, 2004. 224 p.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1989. 280 p.

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

LUCK, Heloisa. **Perspectivas da Gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. In: EM aberto Brasília: Cibec/Inep, 2000, p. 11-33.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **O que é o Plano de Desenvolvimento da Educação?** Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&systemas=1>> Acesso em: 22 fev. 2008a.

MONTEIRO, Jose Glauber Maciel; REMOR, Sonia C. Ribeiro; CALDEIRA, Rafael Wolowski. **Caso Educação**. In: GESTÃO Pública e Reforma Administrativa. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. Cap. 5, p. 239-276.

PRELAC. **Proyeto Regional de Educacion Para América Latina y el Caribe**. La Habana, Cuba, 2002.

PROMEDLAC. **Declaração de Quito**. IV Reunião Governamental dos Ministros de Educação dos países da América Latina e Caribe. Quito, 1991.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **Diretor de Escola: gestor ou administrador: 2000**. 17 f. Notas de Curso de Formação. Fotocópia.

SHIROMA, E. O. **Gerencialismo e liderança**: novos motes da gestão educacional. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. v. 1. p. 1-12.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: Dp&a, 2002. Cap. 09, p. 198-211.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.). **O estado da arte em políticas e gestão da educação no Brasil**: 1991 a 1997. Campinas: Autores Associados, 2001. 272 p.

## CONSELHO ESCOLAR<sup>1</sup>: UMA META A SER CUMPRIDA

Samuel Ramos da Silva<sup>2</sup>

Tudo que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão também. Tudo o que a gente puder fazer neste sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente.

*(Paulo Freire)*

**Palavras-chave:** Conselho escolar. Gestão democrática. Políticas públicas.

O Estado brasileiro, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, datada de 1988, proporcionou a todos os segmentos da sociedade brasileira a democracia participativa, instância esta que possibilitou a participação de todas as pessoas interessadas atuarem, de forma expressiva e interventiva, nas políticas públicas, apontando caminhos para a resolução de problemáticas sociais.

Tratando-se das questões educacionais, pode-se acompanhar a atuação dos diversos segmentos sociais nas discussões e intervenções quanto às políticas públicas para a educação brasileira através de fóruns de debates, participação na construção de projetos políticos pedagógicos nas unidades educacionais.

Ainda no que tange a CF/88, no campo da educação, no art. 205 da carta magna diz que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade. Preconizado está no art. 206 da mesma carta, que o ensino público será ministrado com base em alguns princípios, entre eles o da gestão democrática do ensino público na forma da lei.

Tal princípio também está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado

---

<sup>1</sup> Adotou-se aqui a expressão **Conselho Escolar** seguindo a tradição da área educacional. No setor educacional, a tradição consagrou o termo conselho seguido da especificação da área institucional de abrangência, no caso, conselho nacional, estadual ou municipal de educação. Para distinguir das demais áreas de ação. O Conselho Escolar constitui a própria expressão da escola, como seu instrumento de tomada de decisão. Seguindo essa tradição, a LDB e a maioria dos sistemas de ensino adotaram o termo Conselho Escolar, simplesmente. **Conselhos Escolares: Uma estratégia de gestão democrática da educação pública PFCE/MEC 2004, p. 36.**

<sup>2</sup> Professor da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Assessor Técnico da Coordenadoria de Integração e Legislação de Ensino – CILE – SME.

em janeiro de 2001, onde uma de suas metas, no caso dos municípios, é a criação dos Conselhos Escolares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Respeitando o que preconiza a CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei N.º. 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece no seu art. 14, que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica. No mesmo art. 14, inciso II, atenta para a participação da comunidade educativa e local, nos Conselhos Escolares.

Em 2004, o Ministério da Educação - MEC criou a Portaria Ministerial N.º. 2.896/2004, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que visa desenvolver ações de fomento à implantação e ao fortalecimento dos Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica. Entre os vários objetivos do Programa destaca-se o apoio aos Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade, ampliando a participação da comunidade escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas, para garantir a qualidade da educação.

A Lei do Sistema Municipal de Educação de Florianópolis (LMEF), Lei N.º. 7508, de dezembro de 2007, no capítulo referente aos princípios e finalidades da educação, entre tantos outros princípios que definem uma educação pública, gratuita e de qualidade apresenta no seu art. 3º, inciso VIII, a gestão democrática do ensino. Ainda no Capítulo II, que trata das atribuições dos integrantes do Sistema Municipal de Educação, no art. 8º, inciso IV, preconiza que as Unidades Educativas públicas ou privadas pertencentes ao referido sistema terão a incumbência de articular-se com a comunidade educativa. Tratando-se ainda da referida lei, no Título III, que trata da Gestão Democrática, o art. 9º define que a Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á pela participação da comunidade educativa nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vivência da cidadania. No Título V, que se refere aos profissionais da educação, a mesma lei, em seu art. 25, inciso VII, estabelece que: “os profissionais da educação deverão colaborar com atividades de articulação da Unidade Educativa, com as famílias e a comunidade”.

Portanto, a legislação brasileira vigente estabelece e prevê a participação democrática nas questões educacionais por parte de todos os segmentos sociais interessados na educação pública, gratuita e de qualidade.

Uma educação de qualidade, necessariamente, requer a colaboração de todos. Tal esforço só é possível através da participação democrática. Na realidade, este é o verdadeiro conceito de democracia. Conforme afirma Bobbio (1979) “a mais ampla e mais segura

participação da maior parte dos cidadãos [...] nas decisões de interesse de toda a coletividade”.

O contexto educacional possibilita diversas formas de participação da comunidade escolar, sendo em discussões, decisões, gestão, bem como na sua operacionalização. Uma destas formas caracteriza-se pelo Conselho Escolar, constituído pelos segmentos que compõem a comunidade escolar, e tem como papel lutar pela efetivação do direito à educação de qualidade.

As atribuições do Conselho Escolar são definidas em função das condições reais da Unidade Educativa, da organicidade do próprio Conselho e das competências dos profissionais em exercício na Unidade Educativa. Dentre estas atribuições destaca-se:

- Estabelecer e acompanhar o projeto político-pedagógico da Unidade Educativa;
- Analisar e aprovar o Plano Anual da Unidade Educativa, com base no projeto político-pedagógico da mesma;
- Acompanhar e avaliar o desempenho da Direção e da Unidade Educativa face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas no seu Plano Anual, redirecionando as ações quando necessário;
- Definir critérios para a cessão do prédio escolar para outras atividades que não as de ensino, observando os dispositivos legais emanados da mantenedora, garantindo o fluxo de comunicação permanente, de modo que as informações sejam divulgadas a todos em tempo hábil;
- Analisar projetos elaborados e/ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar, no sentido de avaliar a importância dos mesmos, no processo ensino-aprendizagem;
- Arbitrar sobre o impasse de natureza administrativa e/ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar;
- Propor alternativas de solução dos problemas de natureza administrativa e/ou pedagógica, tanto daqueles detectados pelo próprio órgão, como dos que forem a ele encaminhados por escrito pelos diferentes participantes da comunidade escolar;
- Fazer cumprir as normas disciplinares relativas a direitos e deveres de todos os elementos da comunidade educativa, dentro dos parâmetros do Regimento Escolar e da legislação em vigor;
- Articular ações com segmentos da sociedade que possam contribuir para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem;

- Tomar ciência, visando acompanhamento, de medidas adotadas pelo Diretor nos casos de doenças contagiosas, irregularidades graves e soluções emergenciais ocorridas na Escola;
- Acompanhar a atuação das instituições auxiliares visando ao desenvolvimento de um trabalho integrado e coerente com o projeto político-pedagógico da Unidade Educativa, propondo, se necessário, alterações nos seus Estatutos, ouvindo o segmento a que diz respeito;
- Discutir sobre a proposta curricular da Unidade Educativa, visando ao aperfeiçoamento e enriquecimento desta, respeitadas as diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação;
- Assessorar, apoiar e colaborar com o Diretor em matéria de sua competência e em todas as suas atribuições.

### **A CRIAÇÃO DO CONSELHO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS**

A criação dos Conselhos de Escola vem sendo preconizada com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pela LDB nº 9394/96, e PNE. Porém, em Florianópolis, tal intenção por parte da Secretaria de Educação do município está formalizada desde 1987, com a Lei Nº. 2622/87, que instituiu o Conselho Deliberativo nas Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino. Embora haja a lei de criação no município desde a referida data, somente 07 (sete) unidades educativas instituíram o Conselho Deliberativo de Escola. A Secretaria Municipal de Educação tem se empenhado para que num prazo de dois anos, até o fim de 2009, possa instituir o Conselho de Escola em todas as unidades educativas da Rede Municipal de Ensino. Para tanto, faz-se necessária a participação de toda a comunidade educativa.

Embora o esforço na criação dos Conselhos Escolares venha de longo tempo nesta rede de ensino, o município de Florianópolis, ao aderir ao compromisso **Todos pela Educação**, deverá seguir as 28 diretrizes estabelecidas no plano de metas, entre elas, a que diz respeito ao fomento e apoio aos Conselhos Escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso.

## INSTRUMENTOS PARA SUBSIDIAR A CRIAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES

Como já citado anteriormente, o município de Florianópolis instituiu o Conselho Deliberativo nas unidades educativas de sua rede em 1987, através da Lei nº. 2622/87, sendo esta o instrumento base para orientar a criação do órgão gestor<sup>3</sup> em cada unidade educativa. Esta lei prevê que cada unidade educativa criará o Regimento Interno do Conselho Escolar, respeitando o texto da referida lei, bem como a legislação nacional.

Ainda, com o objetivo de ampliar e qualificar a discussão, o MEC montou uma estrutura para subsidiar os municípios através do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, conforme mencionado. (Este programa está à disposição na página eletrônica do MEC).

A SME do município de Florianópolis, com a intenção de dar celeridade ao processo instituirá uma comissão ampliada, para subsidiar a criação dos Conselhos Escolares nas unidades educativas da sua Rede de Ensino que ainda não o instituíram.

Apresenta-se na seqüência um quadro comparativo entre Conselho de Escola e APPs, com o objetivo de esclarecer as atribuições dos respectivos espaços de atuação da comunidade educativa, bem como os elementos necessários à sua criação:

### QUADRO COMPARATIVO

A. P. P.	Conselho Escolar
<b>Características:</b> A Associação de Pais e Professores é entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, de duração indeterminada.	<b>Características:</b> o Conselho Escolar foi criado a partir de uma proposta de governo, em 1987, buscando a participação popular e a integração escola-comunidade, ligada ao poder público municipal. Atualmente com a denominação de Conselho Escolar pelo MEC.
<b>Finalidade:</b> integrar escola-comunidade em termos de conjugação de esforços, articulação de objetivos e procedimentos.	<b>Finalidade:</b> Ampliar a participação da comunidade educativa e local, na gestão administrativa. Deliberar, fiscalizar e promover a integração e autonomia, definindo linhas prioritárias de ações da unidade educativa.
<b>Composição:</b> constituída por Diretoria Executiva, com 08 (oito) membros; Conselho Fiscal com 07 (sete) membros.	<b>Composição:</b> constituído por representantes titulares e suplentes, eleitos por seus pares, com seguinte representação: Direção da UE, professores, especialistas, funcionários, pais e alunos (mínimo de 06 e máximo de 15

<sup>3</sup> Gestão que não se confunde mais com o gestor, com a centralização nas mãos do diretor, mas que passa a ser vista como um projeto coletivo, que institui uma organização colegiada. Trata-se da constituição de um novo paradigma de gestão escolar (CADERNOS 1 e 5 \_ PFCE/MEC, 2006).

	membros).
<b>Competências:</b> Mandato de 02 (dois) anos, permitida a reeleição.	<b>Competências:</b> Mandato de 01 (um) ano, permitida a recondução.

Seguem, igualmente, alguns instrumentos e orientações a serem considerados quando da criação do Conselho Escolar, nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis:

<b>Lei nº. 2.622, de 05 de julho de 1987</b>	Lei que institui o Conselho Escolar nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.
<b>Regimento Interno</b>	Instrumento necessário à organização interna do Conselho Escolar, elaborado por seus próprios membros.
<b>Eleições Diretas</b>	Todos os membros do Conselho Escolar, de qualquer um dos segmentos da comunidade educativa, deverão ser escolhidos por eleição direta e secreta.
<b>Comissão Eleitoral</b>	A primeira eleição do Conselho Escolar será organizada por Comissão Eleitoral, eleita em Assembléia Geral da comunidade educativa, convocada pela direção da unidade, sendo que nas eleições posteriores, a Assembléia será convocada pelo Conselho Escolar da Unidade.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **O marxismo e o estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil: 1988**. 12ª ed. Curitiba: Juruá, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394/96:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBN. Brasília, Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº.2.896/04**. MEC. 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. MEC. 2007

FLORIANÓPOLIS. **Lei 2622/87:** Lei que instituiu o Conselho Deliberativo– PMF. Nº. 2622/1987.



# GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA: QUATRO EVOCAÇÕES - A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosinete Bloemer Pickler Buss<sup>83</sup>

Neide de Melo Aguiar Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho, de caráter qualitativo foi desenvolvido na Linha de Pesquisa Educação, Estado e Sociedade, do Grupo de Pesquisa em Educação – Representações Sociais no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação - da Universidade Regional de Blumenau – FURB. Orientou-se com o objetivo em identificar e compreender a gestão escolar pública sob o olhar das representações sociais de um grupo de docentes de escolas públicas. Pois, sair do discurso sobre gestão democrática e, efetivamente, concretizá-la na prática, tem se constituído em um enorme desafio para as redes de ensino público no Brasil, no que denota entre outros motivos a ausência da experiência da prática histórica de participação política e democrática do povo brasileiro. Os sujeitos da pesquisa são docentes do ensino fundamental séries/anos iniciais e finais, que atuam nas redes municipal e estadual de ensino de um município de médio porte localizado no Vale do Itajaí/SC. O referencial teórico sobre administração escolar centra-se em Libâneo, Paro, Dowbor, dentre outros e, no bojo das representações sociais buscou-se os estudos de Moscovici, Jodelet e Jovchelovitch. Para a realização da pesquisa empírica foi aplicado como instrumento de coleta de dados, um questionário com questões abertas, semi-abertas e fechadas. Na análise dos dados – os docentes expressam seus saberes sobre gestão escolar e, sobretudo, suas representações sociais sobre o assunto, que se constituem nos seguintes pontos de ancoragem: *compromisso com o fazer; administração e gerenciamento; cultura organizacional; colocar ordem na casa e responsabilidade gera qualidade*. Estes pontos de ancoragem foram se delineando na elaboração de gráficos constituíram-se em categorias de análise atendendo neste sentido os objetivos da pesquisa.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar Pública. Ensino Fundamental, Representações sociais.

## INTRODUÇÃO

A compreensão das representações sociais dos docentes sobre a gestão escolar se constitui numa temática relevante para o desenvolvimento das políticas educacionais, uma vez

---

<sup>83</sup> Professora do Ensino Fundamental Séries Iniciais, pesquisadora do grupo EduPesquisa e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC. E-mail: (rosebuss@gmail.com).

<sup>2</sup> Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Doutora em Educação Matemática pela UNESP-Rio Claro/SP. Coordenadora do Grupo de pesquisa Representações Sociais da linha Educação Estado e sociedade. E-mail: (nmelo@furb.br)

que permite analisar a prática da gestão escolar atual nos princípios e propostas perceptíveis no chão da escola.

Este trabalho objetiva identificar e compreender por meio das representações sociais, os saberes de um grupo de docentes de escolas públicas sobre Gestão Escolar. O estudo discute a escola, sua condição de espaço de formação humana permeados por aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais, políticos, científicos da comunidade a qual a escola está inserida.

A fundamentação teórica aborda sobre a escola, sua administração, sua função e responsabilidade social. Procura-se refletir sobre as mudanças na administração, sobre os princípios que norteiam a gestão escolar e sobre a representação social dos saberes docentes sobre a gestão escolar pública.

Os caminhos metodológicos são apresentados com os fundamentos teóricos metodológicos sob o olhar das representações sociais e os instrumentos de investigação utilizados na coleta dos dados.

A análise dos dados foi discutida no corpo teórico das representações sociais. Quatro categorias foram mapeadas, elas servirão de patamares para análises mais aprofundadas. São elas: a) compromisso com o fazer; b) administração e gerenciamento; c) cultura organizacional (colocar ordem na casa); d) responsabilidade gera qualidade.

Nas considerações finais, apresentam-se alguns elementos sobre de um grupo de docentes sobre a gestão escolar delineados na teoria das representações sociais dos professores que participaram como sujeitos da pesquisa.

## **A ESCOLA: RESPONSABILIDADE SOCIAL E SUA FUNÇÃO**

A escola em sua contribuição cognitiva tem por finalidade abranger um conjunto de unidades referente ao saber e desenvolvimento da consciência do indivíduo, que se baseiam nas representações, pensamentos e lembranças; cuida do processo de aquisição do conhecimento científico e cultural. Nessa perspectiva, conforme Dowbor (1998, p. 259), a escola deixará de ser “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. Segundo o autor, “a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”.

Em sua diversidade, a escola, deveria trabalhar para que seus alunos, sua comunidade, consigam interagir com outras pessoas respeitando a diversidade cultural da sua comunidade escolar.

Segundo Bordenave (1994), nenhum homem é uma ilha, desde sua origem vive agrupado com seus pares e participando da história e da vida social. O homem é

indispensável para o processo de participação. O autor nos faz refletir sobre a participação como um mecanismo de respeito e necessário a vida do ser humano.

O ato de administrar, gerenciar uma instituição de ensino necessita ser repensado; neste sentido, se faz necessário articular no exercício da gestão da escola os indivíduos que a compõem. Desde o início da sua existência, o homem convive com a administração, pois ele nasce numa sociedade a qual já está organizada pelo e para o homem.

Paro (1993 p. 136) enfatiza que a administração escolar “precisa saber buscar na natureza própria da escola e dos objetivos que ela persegue os princípios, métodos e técnicas adequados ao incremento de sua racionalidade”. Afinal o trabalho desenvolvido na escola, consiste na transmissão e construção do saber envolvendo o comportamento humano, que não se contém nos limites da máquina empresarial.

Modificações na administração da escola pública têm por objetivo focar-se em ações que venham a redefinir o conceito sobre o universo escolar, no que reforça sua autonomia do fazer educação. Neste contexto adota-se uma nova modalidade de gerir, gerenciar a escola. No entanto, a gestão escolar, se adapta às necessidades e às diversidades de cada sistema de ensino.

Não se pode encarar o problema da administração escolar sendo algo técnico, desvinculado da sociedade, ou seja, dos elementos sociais. Para tanto, se faz necessário uma administração voltada ao trabalho coletivo, que valorize atividades integradas, voltada ao trabalho em equipes eximindo o individualismo.

Uma administração escolar realmente comprometida com o processo de transformação e a organização social devem procurar pontuar a adequação dos objetivos no que se refere à transformação. Neste sentido Paro (1996), enfatiza que uma administração escolar verdadeiramente revolucionária que se preocupa com a organização da escola é preciso que todos os funcionários, comunidade, estejam envolvidos no processo escolar de forma participativa.

O conceito de gestão é entendido de maneira ampla e abrangente incorporando ao processo de planejamento educacional a formulação de políticas educacionais e a sua implementação. Desta forma a gestão e a educação podem ser entendidas como conjunto de ações focadas no interior da instituição educacional.

A gestão surgiu no espaço da educação para suprir as necessidades de mudanças na estrutura e no funcionamento da escola. A prática efetiva da gestão tem por finalidade englobar a participação de todos no processo educacional.

Conforme Sander (2005, p. 123), “há duas décadas o termo gestão era praticamente inexistente na teoria e na prática da educação brasileira”. Esta palavra, no entanto, vem se consolidando desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como já estava previsto na Constituição de 1988.

O exercício da gestão implica em lidar com pessoas, procurando mediar as interlocuções entre os sujeitos que a compõem; visa acatar olhares de todos que dela participam de forma sistêmica, ou seja, onde as idéias derivam uma das outras formando um sistema que auxilia a entender e gerenciar os processos interligados como a unidade escolar e sua comunidade escolar, interagindo, observando das partes para o todo e/ou vice-versa.

Para Libâneo (2004, p. 101), “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Neste sentido, é sinônimo de administração”.

### **GESTÃO DA ESCOLA: DEMOCRATIZAÇÃO, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO.**

A democratização da escola foi um dos momentos em que a discussão quanto à gestão da escola foi posta em questão no processo político educacional. A organização escolar e a qualificação do ensino nesta última década do século, abriram caminhos para dar um novo significado ao processo de formação do indivíduo em uma escola eficiente e mais democrática.

Sacristán, (1999, p. 57) defende a democracia como:

Um conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente.

A gestão democrática sob o viés da autonomia não implica na ausência de leis e no seu cumprimento; pelo contrário, por meio das normas e leis, a escola tem autonomia de traçar seus objetivos, oportunizando condições de definir suas ações, pretensões, anseios da comunidade escolar em conformidade com os parâmetros elaborados pelos governos de quaisquer esferas.

Por democracia, entende-se que é uma forma de melhoria na e da convivência humana, que se constrói na cultura do povo e sua história. Num convívio pela busca do exercício coletivo e participativo de uma comunidade. Bordenave (1994, p. 8) define que “democracia é um estado de participação”.

A escola, no contexto da gestão escolar democrática, busca ter autonomia para realizar alternativas de ação, partindo do coletivo para alcançar a excelência que a comunidade escolar almeja diante de sua realidade.

Libâneo (2004, p. 141) justifica que “autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico-curricular.

Os termos descentralização, participação e autonomia vêm a auxiliar no processo de gestão democrática das instituições escolares. Nota-se, portanto, a importância do descentralizar, do distribuir ações a várias mãos. A descentralização acontece ponderando os mecanismos democráticos, participativos e autônomos.

As mudanças propostas e definidas na legislação vigente – LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 – apresenta três principais aspectos que acompanham a tendência mundial: descentralização administrativa, participação da sociedade e mais autonomia das escolas públicas.

Sobre a definição de participação, segundo Libâneo (2004, p. 102), “é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

Compreende-se que uma gestão democrática participativa emana da autonomia como um dos seus princípios fundamentais para o envolvimento de todos os agentes do processo.

## **METODOLOGIA APLICADA: REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOCENTE**

Nessa perspectiva, As representações sociais estão presentes nas diversas áreas do conhecimento e também no campo das ações, permeando as práticas sociais. Elas oportunizam visualizar com mais veracidade a interpretação dos saberes docente quanto à gestão escolar.

Os saberes sociais, segundo Jovchelovitch, (2001, p. 24): “nas nossas sociedades dinâmicas, eles se movem, eles se deslocam como a gente vai e vem. E quando eles se deslocam, eles deixam contextos com relações específicas e chegam a outros contextos com outras relações específicas e nesse processo eles se transformam”.

O homem, apropriando-se dos objetos, palavras e ações do contexto vivenciado por ele, atribui sentido ao pensamento, elaborando o seu saber social. Os sentidos às coisas se formam em torno do objeto, dessa forma, constituem-se em linguagem, focando as representações sociais através de informações e experiências que o indivíduo vive e vivencia (JODELET, 1998).

A teoria das representações sociais é uma teoria que procura explicar a construção e a transformação dos saberes sociais de um determinado contexto. Tais saberes são produzidos pelo cotidiano vivenciado pelas pessoas que interagem num grupo social.

Pressupõe-se que as representações podem ser encontradas nos hábitos da vida cotidiana, nos saberes que os sujeitos individuais transmitem nos diálogos formais e informais, nas instituições organizacionais e nos espaços públicos.

A teoria das representações sociais é uma afluente da psicologia social. Ela proporciona interpretar comportamentos individuais e coletivos de indivíduos pertencentes a grupos sociais.

Representar, formular uma idéia sobre algo, um objeto, significa idealizar, tornar real o que se tem em mente. O indivíduo elabora idéias e imagens a partir da realidade social a qual se insere. Conforme Franco, (2004, p. 182) “é essa realidade que torna compreensíveis as idéias elaboradas”.

As representações sociais elaboram-se a partir do conhecimento individual, ancoradas na interação com o outro, no convívio social. A representação determina-se pelo social, pelo coletivo. No convívio social é natural às pessoas expressarem opiniões, pontos de vista, sentimentos, idéias a respeito de assuntos que despertam interesses comuns que chamam a atenção.

Essas idéias expressas, no entanto, são opiniões significativas sobre algo que as pessoas falam, afinal elas colocam em pauta seu pensamento próprio, ou seja, suas teorias sobre algo. Moscovici (1976, p. 49) afirma que: “as imagens, as opiniões são comumente apresentadas, estudadas e pensadas tão somente na medida em que traduzem a posição e a escala de valores de um indivíduo ou de uma sociedade”.

A partir do momento em que o sujeito apresenta uma teoria sobre um determinado objeto, esta surge como resultado dos ideais, das representações do sujeito, das suas concepções, observações pessoais, da capacidade de articular os sentidos recebidos do mundo exterior as suas próprias vivências e experiências.

O sujeito faz de suas imagens, objetos, opiniões, certas relações, combinações que determinam sentido para o seu comportamento, elaborando o direcionamento de suas ações. Nesse sentido, afirma Moscovici (1976, p. 49):

Se uma representação social é uma “preparação para a ação” ela não o é somente na medida em que remodela e reconstitui os elementos do meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar. Ela consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculado ao seu objeto, fornecendo ao

mesmo tempo as noções, as teorias e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

As representações sociais apontam os valores e conceitos e são consideradas como teorias de um grupo de pessoas, possibilitando a interpretação do real e não supostas opiniões.

Segundo Moscovici (1978), a representação social organiza-se de acordo com dois seguimentos essenciais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação auxilia a tornar real um conceito, ou seja, um esquema conceptual, como que se transfere a imagem, idéia para uma visão material, transformando o pensamento em realidade. Objetivação, no entanto, é a forma concreta com que o sujeito exprime sua representação, ou seja, transforma o irreal em real, o abstrato em concreto.

Objetivar, para Moscovici (1978, p. 111), “é reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim esta distância a seu respeito). É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo.”

Já a ancoragem, conforme Jodelet (1984 apud Sá, 1995), funda-se na integração cognitiva do objeto apresentado, sejam acontecimentos, pessoas, idéias, reações. Nesse contexto há um sistema de pensamento social preexistente.

Esses dois aspectos – a ancoragem e a objetivação – são considerados processos que formam as representações sociais. Eles revelam a interdependência entre a atuação psicológica e as suas circunstâncias sociais da prática, e ainda como o social se converte em representações e como esta converte o social.

A análise dos dados de acordo com a metodologia das representações sociais auxilia as reflexões geradas entre teoria e observação dos saberes cotidianos de um grupo de docentes. As representações conduzem à compreensão do conhecimento expressado, elaborado pelos sujeitos da pesquisa.

A teoria e a metodologia das representações sociais auxiliam na compreensão das representações que os docentes escrevem sobre gestão escolar; afinal, suas ideologias e pensamentos irão reforçar o conhecimento sobre o objeto de investigação. Conforme JODELET (1989, p. 188), “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

A pesquisa em questão tem abordagem qualitativa, possibilita ao pesquisador analisar e interpretar relações entre o mundo real, os sujeitos da investigação e as questões levantadas, realizando análise indutiva do seu objeto de estudo.

A coleta dos dados aconteceu por meio de questionário como instrumento de coleta. O questionário é composto por onze questões, com sete questões abertas, oportunizando a liberdade de expressão nas respostas expressas pelos sujeitos. Três questões fechadas, favorecendo um panorama quantitativo sobre os sujeitos da pesquisa, relacionados ao grau de instrução, tempo de serviço, área de atuação e uma questão semi-fechada com justificativa.

A pesquisa de campo se desenvolveu em duas escolas, uma da rede estadual e outra da rede municipal num município localizado no Médio Vale do Itajaí no interior do Estado de Santa Catarina.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são professores do Ensino Fundamental - séries iniciais e finais contou-se com 35 docentes como sujeitos divididos entre as duas escolas. A maioria destes sujeitos possui formação em nível de pós-graduação.

### **ANÁLISE DOS DADOS - CATEGORIZAÇÃO**

Com os questionários aplicados e devidamente respondidos pelos sujeitos da pesquisa, deu-se início à tabulação dos dados coletados para que a análise fosse significativa em conformidade com as representações sociais.

As categorias de análise foram elucidadas com o auxílio da realização de grafos. As representações sociais permitem mapear as respostas contidas no questionário a partir das evocações mais freqüentes na escrita dos sujeitos.

As evocações mais freqüentes advieram de uma questão, onde foi solicitado aos sujeitos que escrevessem cinco palavras que vem a mente quando ouvem a expressão indutora: gestão escolar. Numa lógica seqüencial foi solicitado que indicassem das cinco palavras listadas a primeira e a segunda mais relevante ordenando-as e justificando as escolhas.

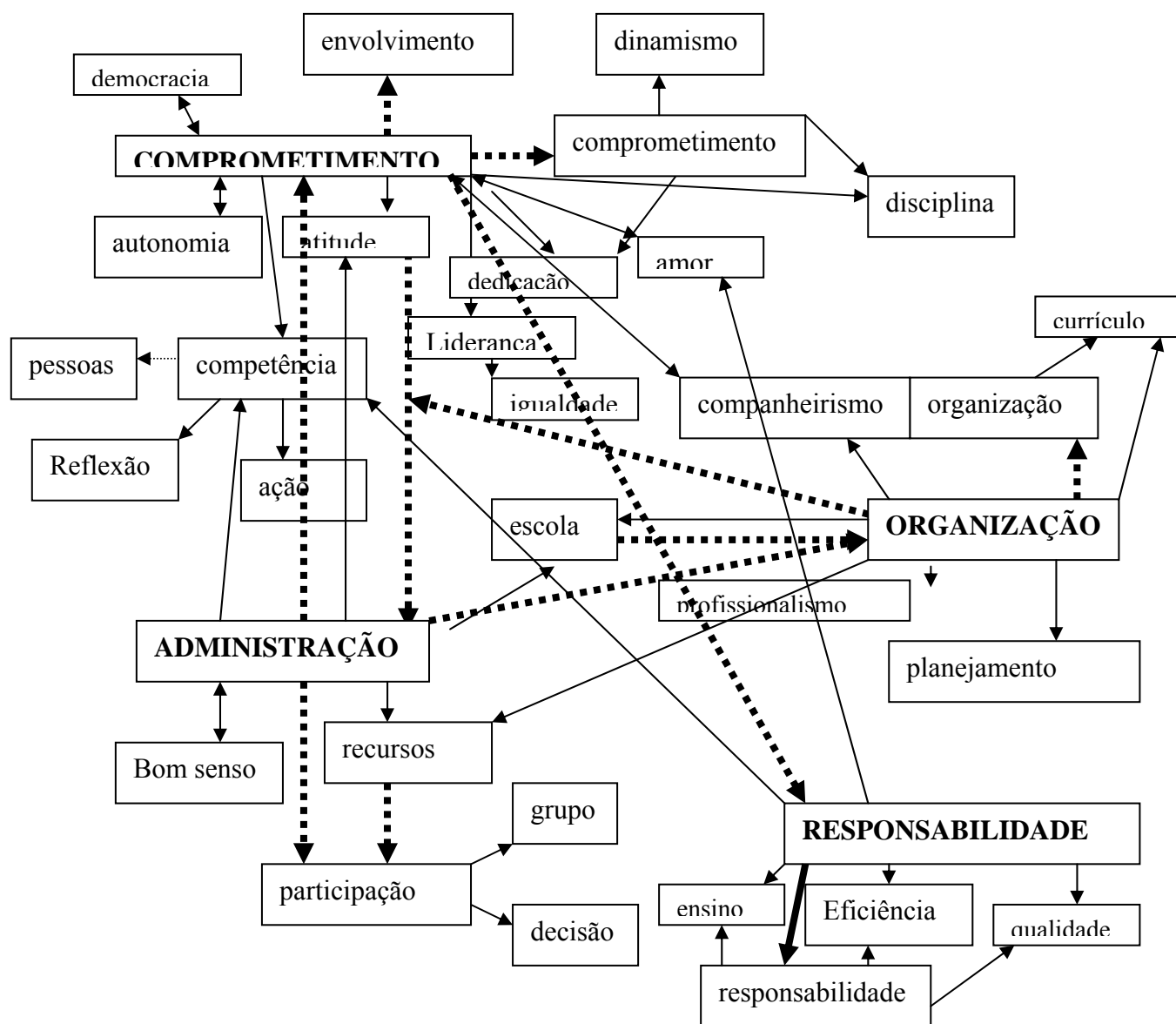
A base analítica do questionário aplicado, a descoberta das categorias para análise se deu por meio da aproximação das respostas, dos indicadores, atentando para a compatibilidade das expressões indicadas pelos sujeitos da pesquisa.

As evocações mais freqüentes das cinco palavras escritas na quarta questão resultaram em: 15 dos sujeitos indicaram *comprometimento*; 13 *administração*; 11 *organização* e 6 *responsabilidade*.



A análise a seguir representada no grafo parte das evocações mais frequentes que vem a mente quando ouvem a expressão gestão escolar com a palavra mais relevante e a segunda mais relevante que estão justificadas.

Grafo1 - Representação das evocações da primeira palavra quando ouve a expressão gestão escolar com a primeira e a segunda palavra mais relevante.



A observação da análise evidenciou as seguintes categorias: *compromisso com o fazer*; o compromisso com a educação auxilia a gerar participação, o comprometimento busca com a educação busca alianças com toda a comunidade escolar; *administração e gerenciamento* são a segunda mais evocada que é analisada como responsável em administrar ações em uma instituição, gerenciando seu funcionamento como um todo; *cultura*

**organizacional: colocar ordem na casa** a organização de uma unidade escolar constitui-se de agentes, pessoas, profissionais que trabalham juntas com perspectivas, objetivos comuns e a **responsabilidade gera qualidade**, a qualidade do trabalho, a evolução do ensino, a eficiência advém da responsabilidade dos agentes responsáveis por essas ações.

Na categoria **compromisso com o fazer**, o compromisso com a educação auxilia a gerar participação, o comprometimento com a educação favorece alianças com toda a comunidade escolar.

Identifica-se o comprometimento com, engajamento de responsabilidades de alguém em relação a algo. Desta forma, estar comprometido consiste num vínculo entre o trabalhador com as metas e objetivos da instituição a qual trabalha.

*“Preciso estar comprometido com o que faço para me sentir responsável por aquilo, então sim vou procurar fazer da melhor forma possível”.* (D13\*)

O compromisso voltado à prática profissional docente, exprime os saberes da prática cotidiana e o compromisso com o ato de ensinar, ou seja, incorporar na ação docente habilidades intelectuais significativas.

O compromisso com o fazer assim como no âmbito educacional, é fundamental na política social. Nela os direitos civis e os compromissos políticos sustentam o exercício da autonomia individual das pessoas que fazem parte de uma comunidade. Neste contexto o compromisso dos indivíduos na sociedade significa cumprir com sua cidadania com liberdade. O compromisso com a política é o cumprimento da cidadania através da participação direta ou indireta nas tomadas de decisões com destino coletivo.

*Sem compromisso não se avança nos objetivos construídos no coletivo.* (D 06)

Isto reforça a importância do comprometimento de todos no seu espaço de trabalho, focando neste intercâmbio do comprometimento, trabalho e cidadania um direito à participação efetiva em um contexto social, como a comunidade escolar.

O ato de fazer, realizar ações coletivas, favorecendo o bem comum implica em estar comprometido com o contexto em que está inserido.

**Administração e gerenciamento** é a segunda mais evocada que é analisada como responsável em administrar ações em uma instituição, gerenciando seu funcionamento como um todo.

A categoria **cultura organizacional** originou da evocação **organização**, sendo a terceira identificada com ênfase a planejar uma ação, dando simbologia a forma ordenada das coisas provendo condições para a realização das ações planejadas, organizadas previamente.

A organização de uma unidade escolar constitui-se de agentes, pessoas, profissionais que trabalham juntas com perspectivas, objetivos comuns.

*“Esta palavra diz muito para quem faz parte do mesmo e de quem está fora, basta ter organização e colocar em uso para o bem de todos”.* (D22)

*“Sem organização não se tem controle do que acontece”.* D15

Neste sentido percebe-se que organização visa gestão e vice-versa, para que a organização seja efetiva, funcione, se faz necessário tomar decisões, neste sentido à gestão da escola procura tomar conhecimento das decisões para filtrar e manter controle sobre as ações a serem efetuadas.

*Responsabilidade gera qualidade?* Em face de esta questão como categoria apontada pelas evocações dos sujeitos desta pesquisa, denota que a qualidade surge a partir da responsabilidade. Ter responsabilidade é realizar uma ação a qual lhe foi solicitada, e esta realizada com afincamento, dedicação, responsabilidade implicará num trabalho, numa ação de qualidade.

*“Pois sendo responsável você é cidadão, é gerente, oferece qualidade, tem compromisso e é mediador do aluno-professor-educação”.* (D12)

*“Fazendo educação com qualidade é garantir o cidadão do futuro”.* (D12)

A qualidade na realização de uma ação para se atingir um determinado objetivo, acontece a partir de um sujeito responsável, qualificado para tal compromisso. Verifica-se que os termos responsabilidade, compromisso caminham juntos e geram qualidade.

## CONSIDERAÇÕES

Neste foco, na análise das respostas do questionário percebeu-se que os docentes almejam por uma gestão escolar voltada ao **compromisso com o fazer**, fazer educação de qualidade, onde o comprometimento oportuniza a todos direitos e deveres sobre o ensino, à prática profissional docente; incorporando habilidades intelectuais e a capacidade de participação ativa sobre as ações da gestão escola.

Na categoria **administração e gerenciamento**, pode-se perceber que, para os docentes, administrar é coordenar trabalho, que se torna importante a presença de alguém que administre as ações da escola, sendo ele o representante de todos os agentes da instituição, frente às ações burocráticas; administrar com olhar no crescimento coletivo da instituição. Alguém que dirija, gerencia, representando o todo.

**Cultura organizacional: colocar a casa em ordem** é outra categoria mapeada. É evidente a representação neste contexto, pois, os aspectos culturais dos cidadãos da cidade de Pomerode, são pessoas ordeiras, que se preocupam com a moral e bons costumes. No entanto

vive numa sociedade organizada, a estrutura da sociedade prima pela organização e trabalho eficiente. Com este olhar, há reflexo desta organização no âmbito da escola, os docentes por sua vez deixaram claro esta preocupação com a cultura organizacional da educação, do ensino.

A categoria **responsabilidade gera qualidade**, inspira realizar as ações voltadas à gestão da escola com responsabilidade, afinal isto implica em gerir uma escola para atingir objetivos que gere qualidade perante a comunidade escolar.

Percebe-se o quanto estas categorias mapeadas se interligam. Afinal, tendo compromisso com o fazer determinará uma administração e gerenciamento competente. Se há competência no agir, haverá organização e bom senso respeitando a cultura do pensamento alheio.

## REFERÊNCIAS

BORDENAVE, J. **O que é participação**. 8ª edição, São Paulo, Braziliense, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

DOWBOR, Ladislau. **Desafios da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência**. Caderno de Pesquisa, v 34, n. 121, p. 169-186, jan./abr. 2004.

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 1989.

\_\_\_\_\_. **A alteridade como produto e processo psicossocial**. Em Arruda, A. (Org.). Representando a alteridade 1998, p. 47 -46. Rio de Janeiro: Vozes.

JOVCHELOVITCH, S. **Re(des)cobrando o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais**. Em ARRUDA, A. (Org.) Representando a Alteridade, 1998, p. 69-82. Rio de Janeiro: Vozes.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Pesquisa. Representações sociais: Saberes sociais e polifasia cognitiva**. EduCadernos, Blumenau, Caderno 2, p. 1 – 56, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis, 2 ed. Vozes, 2004.

PARO, V. **Por dentro da escola pública.** 2ª edição. São Paulo: Xamã, 1996.

\_\_\_\_\_. **Administração Escolar Introdução Crítica.** 6ª edição, São Paulo, Cortez, 1993.

SACRISTÁN, G. **O que é uma escola para a democracia.** In Pátio Revista Pedagógica. Comunidade e escola – a integração necessária. Porto Alegre: Ed: Artes Médicas, ano 3, n. 10, ago/out., 1999, p. 57.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações.**

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da educação.** Brasília: Líber Livro editora, 2005.