



XXIV - SIMPÓSIO CATARINENSE DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO

GESTÃO DA EDUCAÇÃO: Políticas e Práticas Pedagógicas

Florianópolis, 10 a 12 de setembro de 2012.

Anais do XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC
Florianópolis, setembro de 2012.
Gestão da Educação: Políticas e Práticas Pedagógicas

Organização:
Eloi Zambon

Revisão:
Heloisa Costa

Editoração eletrônica:

Ficha catalográfica

Elaborada por Heloisa Costa – CRB 14/977

G393

Gestão da educação : políticas e práticas pedagógicas. / Eloi Zambon (Org.); Juarez da Silva Thiesen... [et al.] – Florianópolis: AAESC; 2012.

108 f.; il; 32 cm.

Bibliografia.

ISSN 1677-3802 - AAESC

1. Educação. 2. Políticas educacionais. 3. Práticas pedagógicas.
4. Gestão educacional. I. Título.

CDU 37.01

CDD 371.207

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

ANAIS

XXIV - Simpósio Catarinense de Administração da Educação/AAESC

PROMOTORES

Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina – AAESC

CO-PROMOTORES

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina - SED

Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis - SME

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Palhoça – SMEC

Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED/UDESC

União Nacional dos Dirigentes Municipais de SC - UNDIME-SC

Faculdade de Desenvolvimento de SC - FADESC

Faculdade de Tecnologia Nova Palhoça - FATENP

Coordenação geral do evento:

Eloi Zambon

João Carlos da Gama

Comissão de Organização Central

Elcio Cechetti - SED

Eloi Zambon – AAESC

Jarbas José Cardoso - UDESC

João Carlos da Gama – AAESC

Jocete Isaltina da Silveira dos Santos

Mariléia Silveira da Costa - AAESC

Miriam Nascimento – AAESC

Odete Terezinha de Lucca Figueira – AAESC

Rafaela Maria Freitas – SMEC

Rosane Immig – SME

Gisele Aparecida Pereira - SME

Comitê Científico

Elcio Cechetti – SED

Jarbas José Cardoso - FAED/UEDESC

João Carlos da Gama – AAESC

Mariléia Silveira da Costa – AAESC

Vanda Maria Domingues – AAESC

Shirlei de Souza Correa - AAESC

Rosane Immig – SME/ AAESC

Coordenação Local do Evento

Alice Mary Andrade de Souza – AAESC

Carla de Melo Abreu - AAESC

Carlos Antonio de Souza Caldas - AAESC

Claudia Lúcia Ghisi Niero – AAESC

Evaldo Sampaio Garcia – AAESC

Gisele Aparecida Pereira – SME /AAESC

Gessoni Tavares Rodrigues – AAESC

Julia das Graças da Silva Wolff – AAESC

Léa Maria Rebello Martins – AAESC

Mariléia Silveira da Costa – AAESC

Miriam Nascimento (AAESC)

Neiva Seelig Paulokun – AAESC

Odete Terezinha de Lucca Figueira – AAESC

Rita de Cássia Curcio Fredizzi – AAESC

Rosane Immig – SME/ AAESC

DIRETORIA DA AAESC - GESTÃO 2009/2012

Presidente
ELOI ZAMBON

Vice Presidente
EVALDO SAMPAIO GARCIA

Primeira Secretária
EDELSIA MARCOS RAMOS

Segunda Secretária
GESSONI TAVARES RODRIGUES

Primeira Tesoureira
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)
NILVA SILVA BECKER

Suplente (2)
CLAUDIA LÚCIA 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

EDITORIAL

A Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC) dá sequência às suas atividades, publicando os Anais 2012 – do XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação.

Trata-se de um processo que discute a Gestão da Educação: Políticas e Práticas Pedagógicas, apresentado sob três Eixos Temáticos: - Políticas Educacionais; - Práticas Pedagógicas e, - Gestão da Educação.

Na caminhada, que resulta em parte, nesta publicação, reuniões foram feitas com a Diretoria da AAESC, Promotores e Co-Promotores do evento, na preocupação de ampliar conhecimentos teórico-práticos, a partir de falas institucionais, de educadores e outros profissionais que atuam na área, com vistas à qualidade social da educação.

Aqui constam textos base de palestras, trabalhos e relatos de experiências, em momentos de escrita e voz relativas à profissão de educar, de ser educador, num constante processo de aprendizagem.

Ao tratar de gestão da educação pública, fica flagrante a coragem, o desafio e a competência de quem aceita trilhar por caminhos de busca, em termos de criatividade e criticidade. Isto expressa momentos diversos: planejamento do Simpósio; definições temáticas e metodológicas; recepção e apoio aos participantes; bem como todas as demais interações necessárias para quem discute, executa e avalia compartilhadamente, evento desta natureza.

A maturidade conquistada, historicamente pela AAESC, com a realização anual do Simpósio, credita a todos que contribuem para a sua construção, dois marcos distintos. O primeiro é o pensar e dispor diretrizes de atuação, ou seja, saber por onde caminhar. Aqui há uma expressão que revela o exato sentido: política educacional. O segundo marco, rumo na compreensão de saber fazer nesse caminho, de como se dá esse percurso. Significa o processo realizado como aprendizagem, na própria ação da caminhada. E tudo isto engloba desde o MEC às Secretarias de Educação, chegando ao chão da escola e da sala de aula, e nos espaços democráticos de participação que envolve educadores, alunos, pais e comunidade.

Quando instituições e pessoas dizem sim à AAESC, apostam em, no mínimo, três desafios: (1) o de que governar educação requer responsabilidade, liderança e motivação; (2) que toda prática está mediada por teorias – e nessas – conceitos que lhe dão a tonalidade capaz de vencer e ultrapassar inquietações próprias da profissão, no convívio cotidiano; e, (3) educação como desafio sistêmico, em que o falar entre os níveis de ensino e modalidades, tem aqui

espaço garantido. Palavras como, articulação, convênios, acordos, mediações, projetos, experiências, tomam assento requerido nessa dialogicidade do pensar e fazer melhor educação.

Mais do que um evento, o XXIV Simpósio concebe um vínculo, na busca da cientificidade em estudos e pesquisas, referenciando o trabalho daquele Secretário de Educação, do Professor, do Gestor, da Comunidade que não tem modelo certo e preciso a seguir, mas diante das perspectivas e dificuldades, inerente ao processo humano de vivência, realiza.

Personalidades, palestrantes, participantes seremos todos nós que compomos este espaço democrático de discussões e posições, materializado aqui em parte na publicação dos Anais 2012 - AAESC. Neste sentido, nos colocamos no diferencial capaz de estruturar e reestruturar realidades, na direção impar do conhecimento teórico em reflexões práticas. Nisto é preciso trazer dados, argumentar, ilustrar, fazer a crítica no próprio agir.

A motivação do XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação ruma na perspectiva de inovar, transgredir o posto, para além do cumprimento da mera agenda ou programa estipulado.

Parabéns a todos os que estruturam esta proposta. Obrigado aos que a apoiam. Sucesso aos que participam.

APRESENTAÇÃO

A Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC) apresenta a todos os seus associados e parceiros deste evento uma seleção de artigos, trabalhos, relatos de experiências aprovados para serem socializados no XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação, tendo como temática central: **GESTÃO DA EDUCAÇÃO: Políticas Práticas Pedagógicas**.

Com este evento a AAESC busca divulgar e socializar entre Profissionais da Educação (Administradores Escolares, Supervisores Escolares, Orientadores Educacionais, Professores, Gestores de Escolares e Gestores Municipais de Educação, e outros) práticas pedagógicas inovadoras que possam garantir uma educação de qualidade para nossos educandos.

Tendo como tema central: “Gestão da Educação: Políticas e Práticas Pedagógicas”, o XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação reúne diversas instituições e Profissionais da Educação e que agregam diferentes visões e experiências sobre a temática, favorecendo assim a troca de saberes.

Este evento contribui para estreitar vínculos entre as instituições educacionais e profissionais participantes para gerar um espaço de reflexão, debate e análise dos desafios que emergem sobre a gestão da educação e as suas práticas.

A escolha da temática, **“GESTÃO DA EDUCAÇÃO: Políticas e Práticas Pedagógicas”**, deve-se ao enfoque especial sobre os desafios quanto à definição e aplicação de políticas, de novos métodos de ensino e de propostas a serem implementadas, que promovam o desenvolvimento da inclusão social nas instituições educativas em todos os níveis e modalidades de educação

Este evento resulta de uma longa trajetória de encontros organizados pela Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC), por meio dos quais foram discutidos e aprofundados temas referentes ao trabalho desenvolvido pelos profissionais da administração escolar.

A realização deste evento é o resultado do esforço de várias Instituições: Associação dos Administradores Escolares de Santa Catarina (AAESC), Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Palhoça (SMEC), Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/UDESC), União de Dirigentes Municipais de Santa Catarina (UNDIME), Faculdade de Desenvolvimento de Santa Catarina (FADESC) e Faculdade de Tecnologia Nova Palhoça (FATENP).

As entidades organizadoras registram o agradecimento a cada um e a todos os participantes e colaboradores por mais esta oportunidade garantida aos educadores do Estado de Santa Catarina.

Agradecemos também todos que enviaram trabalho a este evento, contribuindo assim, para enriquecer as reflexões acerca da temática de forma a melhorar a qualidade da educação realizada nos diferentes espaços educacionais do nosso Estado.

Eloi Zambon
Presidente da AAESC

SUMÁRIO

CONFERENCISTAS	10
GESTÃO E CURRÍCULO: CAMINHOS (ENTRE) CRUZADOS – Juarez da Silva Thiesen.....	11
A GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA – Vânio Cesar Seemann.....	19
LIDERANÇA, GESTÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICA: O DESAFIO DE FAZER ACONTECER – Júlio Cesar Furtado dos Santos.....	33
TRABALHOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	39
BUROCRACIA E PATRIMONIALISMO NA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MUNICÍPIOS DO PLANALTO NORTE CATARINENSE – Carlos Eduardo Moreira da Silva.....	40
EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD): TRILHANDO ESPAÇOS COLABORATIVOS – João Carlos da Gama.....	47
ELEIÇÃO PARA DIRETORES ESCOLARES EM BLUMENAU: APERFEIÇOANDO O PROCESSO – Osmar Matiola, Marli Campos, Leila Schippmann Maffezzolli, Marily Wuerges Pagel.....	54
GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA QUESTÃO A DISCUTIR – Shirlei de Souza Corrêa.....	65
LETRAMENTO DIGITAL COMO PRÁTICA SOCIAL E AUTORAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – Maria Letícia Naime, Tatiane Rousseau Machado.....	73
A POLÍTICA DE ESTÁGIO, PESQUISA E EXTENSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: FLUXOS, DEMANDAS E PROCEDIMENTOS – Andréa do Prado Felipe, Deisi Cord.....	81
UMA POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DA EBM ANTÔNIO PASCHOAL APÓSTOLO – Deise Muller, Daiana Castro Albuquerque Freitas, Maria Luiza Beduschi.....	87
RELATO DE EXPERIÊNCIA: O DESAFIO DE TRABALHAR COM CRIANÇAS TÃO PEQUENAS – Geórgia Cristina Medeiros Andrade.....	95
VIVENCIAR, MEDIAR E SE RELACIONAR: TEMPERO INDISPENSÁVEL PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA – Cristiane Hillesheim.....	100

CONFERENCISTAS

GESTÃO E CURRÍCULO: CAMINHOS (ENTRE) CRUZADOS

Juares da Silva Thiesen¹

INTRODUÇÃO

Como é de praxe, a organização do Simpósio Catarinense de Administração da Educação, ao convidar os profissionais para contribuir em mesas do evento, sugere que os mesmos organizem um registro contendo elementos de suas intervenções. É nesse contexto que apresentamos o presente artigo, no qual propomos apontar e discutir alguns aspectos da relação entre currículo e gestão com especial atenção a dois fenômenos de natureza política que atualmente ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: o fenômeno das avaliações externas ou da estandarização e a intervenção dos organismos (nacionais e internacionais) privados nos espaços da formulação de políticas educacionais e curriculares para a educação pública.

Três são os pressupostos colocados aqui como referenciais para o debate. O primeiro deles é que a racionalidade neoliberal, promotora da lógica da padronização e do ranqueamento, vê a educação essencialmente como imperativo do crescimento econômico e como instrumento de manutenção do modelo capitalista, portanto, sua perspectiva é nitidamente distinta de outros segmentos (mais críticos) que a concebem como instrumento político de justiça e autonomia social. O segundo pressuposto, relacionado ao primeiro, é que essa lógica que sustenta a seletividade e a meritocracia produz efeitos danosos sobre a educação escolar na medida em que acentua desigualdades educacionais, legitima fracassos e desautoriza iniciativas coletivas baseadas na cooperação e no engajamento político. O terceiro pressuposto é que a lógica da estandarização, que esconde os processos para mostrar resultados (questionáveis, aliás), estimula a presença de atores e agentes privados no cenário educacional os quais coadunam com esta mesma lógica e, por isso, passam a ocupar lugares estratégicos na gestão educacional e escolar prometendo resultados mais imediatos e visíveis do ponto de vista das exigências dos organismos internacionais.

Do ponto de vista teórico, sustentamos nosso posicionamento, em trabalhos de autores como Arroyo (2011), Apple (2008), Casassus (2007), Souza e Oliveira (2003), além de outros. Estes autores, no seu conjunto, defendem que a lógica estabelecida pelos gestores

¹ Universidade Federal de Santa Catarina.

conservadores e neoconservadores dos órgãos políticos oficiais e pelos grandes organismos multilaterais para a educação neste início de século, representa um grande risco à democracia, à inclusão e a justiça social, dado que o compromisso maior é com a formação do sujeito economicamente produtivo que atenda, portanto, às expectativas do mercado e do consumo.

Apoiando-nos nessa crítica às forças que atualmente formulam, orientam e controlam as políticas educacionais os currículos e a gestão, apontaremos elementos dessa lógica e algumas de suas implicações tanto no âmbito da configuração dos sistemas de ensino quanto na organização do trabalho pedagógico das escolas. Considerando que são muitos os aspectos afetados como decorrência desses movimentos, daremos especial atenção àqueles que mais diretamente relacionam-se com o contexto brasileiro.

EDUCAÇÃO PADRONIZADA PARA CULTURAS PLURAIS: INDICADORES PRÁ QUE(M)?

Casassus (2007) inicia um de seus artigos sobre políticas educacionais, no contexto da América Latina, afirmando que, se observarmos os critérios colocados nos últimos 25 anos para as políticas de avaliação padronizadas, podemos constatar que elas, de modo geral, têm fracassado. Seus resultados informam que, além de não revelarem progresso, demonstram que houve retrocessos e que a segmentação e a desigualdade social elevaram-se.

O Autor aponta uma série de prejuízos que essa lógica trás à qualidade social da educação. Dentre os efeitos perversos destacam-se: ampliação da pressão sobre os professores para obtenção de resultados quantitativos; o conceito de qualidade fica reduzido aos índices de uma prova padrão, a elevação dos índices induz o mascaramento da realidade (falsa qualidade); superficializa-se e desvaloriza-se a atividade avaliativa-elemento fundamental do processo de aprendizagem; ampliam-se as desigualdades sociais; reduz-se a dignidade e a autonomia dos docentes; mina-se a motivação intrínseca dos docentes; reduzem-se as possibilidades de uma ação docente criativa e original em função da padronização; fragiliza-se o clima de confiança entre professores e estudantes. É um jogo político que mais uma vez ameaça a autoridade do trabalho docente despolitizando seu território (ARROYO, 2011).

Contraditoriamente ao que apontam as críticas sobre essa perversa lógica do Estado avaliador e do Estado regulador e da educação quase mercado (SOUZA; OLIVEIRA, 2003), há um discurso institucional produzido e disseminado por meio de diretrizes curriculares oficiais e pela *mass media* que fagocita os conceitos originados, em geral, nas teorias de esquerda, os recontextualiza e apresenta como sendo princípios seus. Assim, expressões como

cidadania, autonomia, direitos sociais, direitos humanos e inclusão, por exemplo, são frequentemente encontradas nos textos orais e escritos. O que se vê são discursos liberais mascarados com alguma panfletagem de tonalidade democrática.

Uma leitura mais atenta desse movimento discursivo permite que se identifiquem as contradições entre o prescrito e o praticado, entre o texto e o contexto, entre o enunciado e as finalidades. Neste âmbito, é possível, por exemplo, entender-se o lugar da gestão democrática e nela os espaços de autonomia das escolas. Qual autonomia pedagógica, curricular, metodológica, valorativa, se os elementos que designam a noção de ‘produto’ estão dados pelo Estado e pelo mercado? Há, portanto, uma falsa noção de democracia na gestão, na medida em que a lógica orientadora nas relações de poder é do tipo *top down*. A gestão é hierárquica e o currículo é prescritivo.

Outra contradição não menos significativa está na relação entre pluralidade e performatividade. Mais do que nunca o discurso colocado nas políticas educacionais em geral e nas diretrizes curriculares em particular é o do pluralismo de ideias e concepções, o do pluralismo cultural na valorização da identidade e da diferença e o da flexibilização curricular. Não obstante haver a marca desse discurso ‘aberto e aderente’, o que o Estado-Mercado avaliador e regulador exige é *performance* de atitudes, competências e habilidades. Ressalte-se que os elementos dessa performatividade estão, a princípio, instituídos e, portanto, não constituem prerrogativa ou opção da gestão ou do currículo no âmbito da escola.

Outro elemento de contradição, na lógica da avaliação externa pela via do ranqueamento, pode ser encontrado na relação entre trabalho individual e coletivo. É mensagem corrente que o trabalho escolar funda-se na atividade coletiva, que o caminho da interdisciplinaridade é dialógico, partilhado e integrado, que projeto político pedagógico é a expressão material da prática coletiva e das finalidades comuns dos sujeitos envolvidos. Contraditoriamente a estes princípios, a racionalidade da avaliação padronizada e os critérios de qualidade determinados pelo Estado-Mercado, exigem competitividade, meritocracia, seleção por resultado-produto, disputa por vagas. Nesse contexto, poder-se-ia perguntar: como articular gestão democrática, participativa, coletiva e colaborativa para atingir finalidades seletivas, restritivas e competitivas? Como pensar e organizar uma proposta curricular considerando saberes significativos para a comunidade, suas culturas e identidades se o conhecimento exigido pelo mercado já está definido e é apresentado como universal?

Entendemos que é a racionalidade instrumental, colocada a serviço da manutenção do modelo de concentração dos bens materiais e culturais, que define os rumos e os conteúdos da educação e da escola atual - seja ela pública ou privada. A avaliação é tão somente o

instrumento mais explícito desta engenharia até porque é por meio dela que se regulam e controlam-se os movimentos da formação humana desde sua origem (*input*) até sua finalização (*output*). Mais do que nunca os sistemas educativos têm sido colocados a serviço de um modelo que integra globalização econômica, massificação cultural e cosmotecnologização².

Os feitos mais diretos evidenciados no âmbito da gestão educacional e escolar podem ser descritos nos termos das mudanças no conceito de administração nas várias acepções que este assume ao longo das últimas décadas. Nesse breve percurso histórico, em que a gestão passa a ser ponto de atenção e de debate teórico, observa-se que seu conceito vai se alterando em função do que, em cada período, coloca-se como finalidade social mais ampla em termos de intencionalidade política e econômica.

Nesse sentido, no âmbito da América Latina, vemos que para um paradigma marcado pela racionalidade instrumental e técnica dos anos 1950-1970, a ideia de administração educacional e escolar parece ter assentado bem. Já a partir dos 1980, com a mudança na matriz política em função dos movimentos de abertura democrática, a expressão que melhor se assentou foi a de gestão democrática. Dos anos 1990 em diante, a ideia de gerenciamento da educação e da escola parece ganhar maior espaço, trazendo consigo terminologias complementares como liderança e governança.

Nesse processo de engendramento político, arquitetado em função das finalidades mais amplas do sistema socioeconômico, faz-se com que um conceito não exclua o outro. Tanto é assim, que hoje continuamos a operar com os três conceitos: o de administração, o de gestão democrática e o de gerenciamento por resultados, ainda que as contradições internas estejam evidenciadas. Essa confusão conceitual, a nosso ver, produz implicações práticas na medida em que as equipes diretivas das escolas, em geral, não conseguem distinguir, com clareza, as intencionalidades implícitas em cada conceito e tentam incorporar elementos de todas indiscriminadamente. Exemplos dessa dificuldade podem ser observados na configuração dos modelos de gestão escolar que se utilizam de pressupostos da gestão democrática, todavia efetivam administrações híbridas.

Entendemos que, tanto o fenômeno da avaliação externa quanto da intervenção dos agentes privados no campo da educação pública, tem a ver com os novos conceitos de gerencialismo que aos poucos vão ocupando seus espaços nessa esfera, sem, no entanto expulsar o discurso da gestão democrática - o que tem, como já frisamos, causado certas

² Expressão utilizada por Marc Augé (2011)

confusões no cotidiano das escolas. O gerencialismo, em geral, está associado à ideia de pragmatismo e de ação por objetivos pontuais e imediatos. Seu lema maior é ação focada em resultados. Essa lógica, que trás consigo a proposta de eficiência e eficácia, parece estar convencendo parcela significativa dos gestores educacionais que, representando os interesses do Estado-Mercado, trabalham para alcançar melhores indicadores nos ranqueamentos da educação.

Pouco se esclarece sobre questões como: resultados para quê e para quem? Eficiência e eficácia sob quais princípios e quais métodos? Ações pontuais e imediatas para atingir quais finalidades sociais? Indicadores que quando se elevam revelam quais mudanças em termos de justiça, equidade e inclusão social? Ranqueamentos para incluir direitos sociais historicamente negados, ou para apontar quem são os fracassados e responsabilizá-los por isso? São questões que a perspectiva gerencialista reguladora e controladora não pretende aprofundar. São elementos de fundo que passam despercebidos para os menos esclarecidos.

Embora seja ainda prematuro fazer-se análise dos resultados sociais sobre as avaliações externas e sobre a presença de agentes privados na gestão da educação pública, já é possível levantar-se hipóteses consistentes por meio de pesquisas realizadas em diferentes espaços acadêmicos. No IX Congresso da Rede Latino-americana de estudos sobre trabalho docente realizado em Santiago/Chile em Julho de 2012, apresentaram-se vários trabalhos sobre esta problemática acentuando-se os riscos dessa lógica que capilariza-serapidamente pelo continente. Em uma busca por trabalhos sobre políticas educacionais na América Latina e mais particularmente no Brasil, é possível encontrar-se vários textos marcando essa problemática com enfoques semelhantes³.

De modo geral, os trabalhos que discutem essa questão apontam para um futuro complicado no aspecto de se elevar a qualidade social da educação em sentido amplo. Em geral, seus autores indicam como tendências, se mantida a voracidade da lógica de mercado e da avaliação classificatória, uma perda significativa do sentido de avaliação processual e formativa no campo da educação; a ampliação do fosso que separa as camadas sociais mais pobres e mais ricas em face da competição desleal instalada nos sistemas de ensino; a privatização da educação pública e sua conseqüente mercadorização excludente; o adensamento do vínculo educação – emprego; a perda do sentido político dos processos

³Ver: BONAMINO, A. Tempos de avaliação educacional. Rio de Janeiro: Quartet, 2002; WERLE, Flávia Bino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, Agosto/2001. ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? Revista Educação e Sociedade, v. 23, n.80 Campinas set. 2002.

educativos e escolares, além de outros.

No Brasil, a avaliação padronizada e a abertura da educação/escola para a iniciativa privada, são políticas praticamente consumadas. Por via dos instrumentos criados a partir de 1990, o país passa a construir seu sistema nacional de avaliação incluindo a Educação Básica (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM e IDEB) e a Educação Superior (Provão, SINAES/ENADE). Todos os instrumentos estão pautados pela lógica da aferição estandardizada de resultados objetivos com recortes classificatórios pela mensuração de desempenho individual.

Paralelamente ao processo de estruturação do sistema de avaliação passamos a ter progressiva intervenção de organismos privados nos sistemas de ensino. Também nesse movimento estão contempladas a Educação Básica e a Superior. No nível da primeira podemos apontar, a título de exemplo, o programa ‘Amigos da Escola’, da Rede Globo, o programa ‘Aprende Brasil’, da empresa Positivo, os protótipos curriculares para o ‘Ensino Médio Integrado’, da UNESCO e o movimento ‘Todos pela Educação’. No nível da Educação Superior basta dizer que aproximadamente 75% das vagas estão em instituições privadas e que parte do financiamento para pesquisa em universidades públicas tem participação de empresas. No conjunto deste argumento poderíamos acrescentar ainda os processos de terceirização de serviços educacionais e escolares e as assessorias privadas frequentemente prestadas aos sistemas públicos de ensino.

Como bem destacam Souza e Oliveira (2003, p. 874),

ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização que apresentamos até aqui, sinaliza para alguns dos desafios centrais nos campos da gestão e do currículo. Como destacamos no título do texto, gestão e currículo são caminhos/movimentos que, sob vários aspectos, se entrecruzam e essa relação nem sempre se mostra tranquila. E não é tranquila porque ambos, ao mesmo tempo em que constituem movimentos da prática educativa, estão implicados com questões políticas e ideológicas de contextos mais amplos. Ou seja, tanto o currículo quanto a gestão respondem

(ou buscam responder) complexas demandas sociais, culturais e econômicas geralmente permeadas por interesses nada consensuais.

O currículo, compreendido em seu conceito mais amplo como construção social e cultural e, portanto, ao próprio movimento da experiência humana em torno do qual gravitam as ações educativas e escolares (SACRISTÁN, 2000), apresenta-se, na sociedade escolarizada, como principal fio condutor da formação humana. É pelo currículo que trafegam os conhecimentos escolares, as trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais.

Todavia, o movimento curricular, pelo menos no âmbito da escolarização, torna-se inconcebível sem que esteja suportado por alguma forma de gestão. O espaço da gestão torna-se, portanto, estratégico na medida em que estrutura e organiza o movimento curricular imprimindo nele objetivos, formas de organização, elementos de valoração, etc. Deve-se destacar aqui que estamos entendendo gestão também no seu amplo conceito, ou seja, compreendendo-a como um processo político que atribui sentidos, significados e direção aos processos formativos.

A premissa que currículo e gestão constituem movimentos indissociáveis e que ambos estão implicados em questões que tem a ver com interesses sociais mais amplos, nos ajuda a entender algumas das razões pelas quais cresce vertiginosamente o interesse de determinados grupos por estes temas. Os grandes organismos multilaterais, o Estado e as organizações do setor produtivo e financeiro mostram-se cada vez mais preocupados com os resultados da educação escolarizada. Quais resultados lhes interessam? A escolarização, agora sob a parceria público-privada, rapidamente tornou-se o instrumento para, escancaradamente, colocar a sociedade a serviço do mercado e do consumo. Como disse Rafestin (2000), somos 'estoque' prontos para atender as necessidades dos clientes.

É preciso então controlar o currículo, alinhá-lo às demandas. Quais demandas? É preciso reformar a gestão, intensificar seu gerenciamento, aplicar critérios mais técnicos, focar em resultados, avaliar para regular e regular para controlar. É nesse contexto que se entende a avaliação standardizada.

Em 1918, quando Franklin Bobbitt escreveu 'O currículo' ele sentenciou logo no prefácio

uma vez que o mundo se move a um ritmo alucinante para a realização de novas coisas, a educação também deve desenvolver-se de forma rápida. A educação deve fornecer inteligência e aspirações necessárias ao desenvolvimento, promovendo a

estabilidade e consistência de resultados. A educação deve enveredar por um caminho certo, não por si própria, mas pelo progresso social. (p. 37).

É possível que, se lêssemos a citação sem data e autor, pensaríamos logo que a afirmação é atual e está relacionada ao contexto em que estamos mergulhados.

Entendemos que os desafios colocados no âmbito da gestão e do currículo são essencialmente os de trazer para as mãos dos educadores e das escolas a autonomia docente, o controle dos conhecimentos escolares, o projeto coletivo da escola, enfim, a definição dos objetivos formativos. É necessário assumirmos essas funções antes que percamos definitivamente o sentido e a razão de ser da educação que utopicamente buscamos.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Currículo, poder e lutas educacionais com a palavra os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOBBIT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Plátano, 2004.

CASASSUS, Juan. *El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social*. **RBP AE**, v. 23, n. 1, p. 71-79, jan./abr. 2007. Disponível em <http://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes_revistas/revista_RBP AE_ed23_n1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

A GESTÃO EDUCACIONAL: DESAFIOS FRENTE ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Vânio Cesar Seemann⁴

GESTÃO ESCOLAR: CENÁRIOS

Pensarmos a gestão educacional é uma tarefa complexa, considerando os múltiplos aspectos e relações que a engendram, a perpassam e a transpassam. Interesses, necessidades, demandas, disputas de poder, ideologias, projetos e, obviamente, contradições constituem o cenário no qual a gestão escolar se insere.

O próprio termo ‘gestão’ é muito recente na história da educação brasileira já que é a partir dos anos 90, principalmente, que o termo ‘administração’ foi cedendo lugar ao termo ‘gestão’. Essa substituição não significou uma mera mudança de palavra, mas uma mudança de sentido e significado, com diferentes motivações. A grosso modo, podemos dizer que, de um lado estão os defensores do neoliberalismo que propuseram e implementaram o reingresso de conceitos da área empresarial para o interior da área educacional, inclusive embasados nas ideias da qualidade total. Do outro lado, educadores e os movimentos sociais reivindicando, pelo seu comprometimento com a ideia do Direito à educação, o direito da participação dos cidadãos nas decisões tomadas nas instituições educativas, inclusive, fiscalizando-as, uma questão essencial num Estado democrático de direito. Como se vê, forças contraditórias entre si, com projetos políticos e ideológicos distintos. Essa tensão marcou e marca de forma muito significativa os debates e os encaminhamentos referentes à gestão educacional.

Estudos e pesquisas têm demonstrado o quanto à gestão educacional têm se revelado precária no Brasil (PARO, 1985; 1997; VASCONCELLOS, 2000; DIMENSTEIN, 2004), tanto quanto os indicadores de desenvolvimento da educação escolar, que revelam o fracasso escolar através dos altos índices de reprovação, de evasão e de distorção idade-série e os próprios resultados do IDEB (INEP 2012)⁵. Lamentavelmente, a responsabilidade, via de regra, tem recaído sobre os educandos e suas famílias sem que se faça uma análise mais

⁴ Vânio Cesar Seemann é graduado em Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional e Especialista em Alfabetização pela FAED/UEDESC. É assessor de ensino na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis onde coordena o Programa de Educação Integral, o Programa de Diversidade Étnico-racial e o projeto TOPAS. Além disso, é consultor em diversos sistemas de ensino nas áreas de políticas públicas, currículo, planejamento e avaliação, inclusão e diversidade. É autor de vários artigos e livros.

⁵ Para saber mais sobre os dados referentes ao IDEB 2011, acesse o site <http://ideb.inep.gov.br/>.

radical sobre as atividades desenvolvidas no interior da escola e a sua conseqüente mobilização dos recursos humanos, materiais e financeiros, para o alcance dos objetivos. Também pouco tem se discutido e encaminhado sobre os investimentos efetivamente realizados com vistas à melhoria da qualidade da educação escolar ou das condições reais da escola para desempenhar o seu papel social e político.

Nessa tessitura, comumente, não se problematiza a concepção comeniana de escola que ainda prevalece. Temos um currículo fragmentado, seriado, classificatório, excludente, padronizado, que desconsidera os sujeitos do seu processo e não reconhece as identidades e as diferenças, logo a pluralidade e a diversidade humana. E mais, um currículo, na maioria das vezes, comprometido com um conhecimento vulgarizado, porque hegemonicamente interessa àqueles que se favorecem da lógica capitalista.⁶

Ignoramos assim a importância de um trabalho que proponha atividades diferenciadas, para alcançarmos os diferentes, os sujeitos reais que compõe cotidianamente nossos grupos/turmas de trabalho nas escolas brasileiras. É mister lembrar que o reconhecimento da diversidade e seu conseqüente trabalho, implica em reconhecer as diferenças como aspecto fundante no ser humano. Reconhecê-las, em hipótese alguma significa criar justificativas que legitimem a desigualdade, mas sim, pensar e implantar ações que considerem essas diferenças para que possamos ter e alcançar a igualdade. Igualdade que não pode ser confundida com uniformidade.

Destituídos dessas ideias, acreditamos que ensinamos sem que tenha havido aprendizagem. E mais que isso, consideramos, em grande parte dos casos, apenas o desenvolvimento da dimensão cognitiva, esquecendo-nos das outras dimensões que constituem os sujeitos. Essa, a nosso ver, é uma normalidade doentia e extemporânea, que deve e precisa ser mudada.

⁶ No seu livro *A Produção da Escola Pública Contemporânea*, o autor e pesquisador Gilberto Luiz Alves mostramos com muita propriedade como se deu o processo de desenvolvimento dos métodos educacionais ao longo da história. Demonstra, inicialmente, como se dava o trabalho dos preceptores e o custos que isso ocasionava em virtude do trabalho ser individualizado e não coletivo. Esclarece como a teoria e a prática de Comenius revolucionou e barateou esse tipo de trabalho ao introduzir novos princípios, materializados na *Didactica Magna*, a partir do qual um único professor poderia atender vários alunos, por meio do livro didático, propiciando o acesso e a permanência dos indivíduos mais pobres à educação e o acesso ao conhecimento de forma mais vulgarizada. Diante disto, faz uma análise crítica, mostrando o valor desse trabalho para aquela época. Mas suscita também o questionamento do porque houve uma estagnação do processo educativo depois de tantos séculos utilizando-se as ideias de Comenius. Pontua que apesar de todo o avanço tecnológico que o ser humano contemporâneo acumula, desde a revolução industrial chegando à informática e à robótica, mesmo assim, não fazemos uso dos vários recursos tecnológicos que estão à nossa disposição, e trabalhamos basicamente com os quadros pintados escuros e o giz, com a reprodução da relação educativa com um conhecimento vulgarizado, cristalizado e descontextualizado.

GESTÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS “CERTEZAS” E DESAFIOS

O Planejamento, a avaliação, a participação, a autonomia e o foco na aprendizagem, na perspectiva de uma educação integral, são aspectos cruciais no âmbito da gestão educacional, uma gestão que de acordo com a legislação vigente deve ser democrática. A seguir, discutiremos um pouco mais sobre esses aspectos.

O homem é um animal político, vale dizer um animal social. Como tal, a consciência humana também é social e nossas ações são políticas, intencionais, planejadas, desejadas e flexíveis na medida em que se sucedem, porque a avaliação e a reflexão são componentes que perpassam, permanentemente, a práxis humana enquanto unidade teórico-prática indissociável. (MARX, 1996).

Nesse contexto, o planejamento é uma tarefa inerente ao ser humano, seja ela mais ou menos complexo, sistematizada em documento ou não, tanto quanto a avaliação.

A avaliação, no âmbito educacional, é por assim dizer, a reflexão sobre a práxis educativa. Uma possibilidade de melhor conhecê-la, enquanto diagnóstico, mas também sobre ela interferir, sempre que necessário, no sentido de alcançar os seus objetivos, finalidades e resultados considerado a sua razão de ser que são os educandos – crianças e adolescentes. A avaliação escolar constitui-se na possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, tanto quanto do desenvolvimento efetivo de processos educativos que assegurem a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas como possibilidade revolucionária, já que é preciso saber para usufruir e usufruir para transformar (VASCONCELLOS, 1998).

Pensarmos em gestão educacional exige pensarmos em recursos, o seu provimento e a otimização de seu uso, a participação dos sujeitos (educandos, educadores, gestores, famílias e a comunidade) e a autonomia para deliberar na sua mais adequada e viável aplicação que, nesse caso, deve ser o de assegurar as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento integral aos educandos. De forma mais objetiva, podemos dizer que a gestão educacional precisa estar atenta alguns pontos que precisam ser considerados em si e na sua articulação com os demais como:

- 1) busca de uma possível direção colegiada da escola, com vistas à distribuição democrática do poder; 2) configuração de uma estrutura didática em conformidade com os mais recentes avanços e contribuições das ciências com relação ao desenvolvimento da criança e do adolescente; 3) redimensionamento do currículo escolar de modo a abarcar a cultura em suas múltiplas dimensões para dar conta da formação integral da personalidade dos educandos; 4) atenção e cuidado para com o

trabalho docente, pelo oferecimento das condições exigidas pela natureza do trabalho pedagógico e pela implementação de formas coletivas de planejamento, execução e avaliação desse trabalho; 5) afirmação da autonomia do educando para aprender e dimensionamento da consequente autonomia que se lhe deve proporcionar para participar das tomadas de decisões escolares; 6) implementação de medidas que tornem possível e estimulem a efetiva integração da comunidade à escola pública. (PARO, 1986, p. 6).

Nessa direção, a participação é um imperativo legal. Possui vários significados, além de poder ser exercida em diferentes formas e níveis. Podemos pensar a participação em todos os momentos do planejamento da escola, de execução e de avaliação do processo pedagógico, ou pensar que a participação pode se restringir a apenas convidarmos a comunidade para eventos, para entrega dos boletins de desempenho ou para contribuir na manutenção e conservação do espaço físico. Portanto, as conhecidas perguntas sobre "quem participa?", "como participa?", "no que participa?", "qual a importância das decisões tomadas?" devem estar presentes nas pautas de discussão da gestão escolar e nos espaços de definição da política educacional de um município, do Estado ou do país. A este respeito, Paro (1986, p. 2) faz importantes considerações, as quais, pela sua relevância nessa discussão, transcreveremos na íntegra:

Os mecanismos coletivos de participação na escola tiveram desenvolvimento e histórias diferenciadas nesse período, com maior ou menor atenção dedicada a eles pelos poderes públicos. A associação de pais e mestres continuou, de modo geral, com existência meramente formal, pouco ou nada avançando em termos de uma efetiva participação dos usuários na escola, mantendo-se e sendo valorizada pelo Estado, em vez disso, quase exclusivamente por seu caráter arrecadador de taxas junto à população para garantir a sobrevivência da escola, diante da insuficiência de recursos que lhe endereçam os poderes públicos. O grêmio estudantil teve história semelhante, mantendo-se como alternativa de organização dos estudantes, mas, em geral, sem presença significativa, que representasse participação efetiva e decisiva dos estudantes nas tomadas de decisões na escola, o que não impediu que, em muitos casos, os alunos usassem da presença do grêmio para marcar sua ação em favor de uma maior participação discente.

O conselho de classe e o conselho de escola experimentaram vida mais intensa nesse período, despertando maior interesse tanto da academia quanto dos envolvidos em políticas educacionais. O primeiro tem papel proeminente na avaliação escolar e pode ser de importância determinante na participação de estudantes (e mesmo de pais) nas tomadas de decisões a respeito do desempenho pedagógico de professores e demais educadores escolares. Embora essa prática seja muito rara, cada vez mais se verifica o desenvolvimento de uma concepção segundo a qual os usuários têm o direito de se familiarizarem com o modo de agir pedagógico da escola e podem contribuir com sua opinião, expectativas e interesses para uma prática pedagógica mais adequada.

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por diretores, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de

dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola. Muito embora suas atribuições de partilha do poder nem sempre se realizem inteiramente de acordo com os desejos de seus idealizadores ou como constam nos documentos legais que o institucionalizam, o conselho de escola permanece como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõem. Em parte por isso, os conselhos escolares tiveram uma importante difusão pelos diversos sistemas de ensino no país e se mantêm como objeto constante de reivindicação daqueles que não se contentam com as relações heteronômicas e com as desigualdades de direitos vigentes na instituição escolar.

No que se refere à autonomia no âmbito da gestão educacional, mais especificamente no âmbito das instituições de ensino, identificamos que ainda temos muito a percorrer. É um desafio ainda a ser conquistado com responsabilidade, pois alguns podem crer na ideia de liberdade total ou independência, quando temos de considerar os diferentes agentes sociais e as muitas interfaces e interdependências que fazem parte da organização educacional como a própria ideia de um Sistema Nacional de Educação articulado. Por isso, deve ser muito bem estudada e trabalhada, a fim de equacionar a possibilidade de direcionamento camuflado das decisões, de desarticulação completa entre as diferentes esferas, domínio de um determinado grupo com interesses particularistas, ou, ainda, a desconsideração das questões mais amplas que envolvem a escola. Portanto, a autonomia a que nos referimos não deve ser confundida com soberania na medida em que a gestão do processo educacional democrático deve considerar o que estabelece a legislação vigente, bem como, as políticas públicas de educação. Implica, portanto, em prover meios e recursos que possibilitem a quem gesta, de forma compartilhada e solidária, decidir sobre a melhor aplicação dos mesmos, a partir das demandas que emergem do processo pedagógico escolar e que consolidem aquilo que está expresso nas leis e nas políticas.

Ainda sobre a autonomia, Lück (2000, p. 21) traz algumas contribuições, destacando:

A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, e sim na política, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando-se de seu significado e de sua autoria. Portanto, a descentralização é um meio e não um fim, na construção da autonomia, assim como esta é, também, um meio para a formação democrática dos alunos. Sustenta esse posicionamento a compreensão de que todos os problemas relacionados com a educação são problemas da coletividade, não são problemas exclusivamente de governo. Em consequência, as soluções para os mesmos devem ser buscadas em conjunto, levando em conta a reflexão coletiva sobre a realidade e a necessidade de negociação e o convencimento local para sua efetivação, o que só pode ser praticado, mediante o espaço de autonomia.

É importante ressaltar que é preciso estar atentos, quando pensamos sobre a gestão educacional, para não cairmos na lógica da empresa capitalista, que incorporada à educação escolar, coloca em xeque o seu caráter democrático e a própria função social da educação enquanto possibilidade social de humanização dos sujeitos, de formação e exercício da cidadania. A este respeito, é elucidativo o que menciona Paro (1997, p. 110-111):

Ainda sobre a adequação dos meios aos fins, uma questão de importância fundamental diz respeito à consideração do fim democrático que caracteriza o empreendimento educacional e do perigo representado pelas tendências de transposição para a escola de procedimentos administrativos (busca racional de fins) vigentes em ambientes onde vigora a dominação. A mais em voga dessas tendências toma a empresa capitalista como paradigma a ser imitado, propugnando quer a aplicação da lógica empresarial capitalista na escola pública, quer a simples privatização dos serviços educacionais, sob a alegação, falsa e interessada, de que a eficiência é inerente ao privado, enquanto o público é necessariamente ineficiente, ignorando que o privado costuma ser eficiente não porque é privado, mas porque busca objetivos com determinação (embora como veremos a seguir, esses objetivos não sejam os mesmos da escola) e que o público, em nosso país, costuma ser ineficiente não quando é público, mas quando se articula com interesses particularistas dos grupos privados.

Mas para tratar do assunto mais consistentemente, é preciso considerar com maior precisão o próprio sentido da organização capitalista que se toma como modelo. Na sociedade capitalista, a quase totalidade da população está desprovida dos meios necessários para produzir a própria existência, ou seja, dos chamados meios de produção. Estes são propriedade de ínfima minoria que detém o poder econômico e que, por isso, estabelece, de acordo com seus interesses, as condições sob as quais a maioria poderá ter acesso a tais meios. Como sabemos, o local por excelência em que se dá esse acesso é a empresa capitalista produtora de bens e serviços, onde, por força dos interesses conflitantes aí presentes, imperam relações de força, marcadas pela dominação dos que detém o poder econômico sobre os demais. A eficiência da empresa capitalista é medida, pois, pela capacidade que esta tem de levar os trabalhadores a produzir um excedente do qual ela se apropria e que constitui o seu lucro, não havendo nenhuma incompatibilidade entre a busca dessa meta e a utilização de meios dominadores para consegui-la, já que seus objetivos são, em última instância de dominação. Diante disso, impõe-se a constatação de que os objetivos da educação não são apenas diferentes dos da empresa capitalista, mas antagônicos a eles. Ao passo que a primeira, enquanto mediação necessária a humanização do homem, deve buscar a liberdade, articulando-se com valores universais, a segunda, ao ter que opor-se aos interesses da imensa maioria, faz uso da dominação, transitando, assim, no âmbito da mera necessidade.

Não se trata de advogar uma pureza para a escola que a colocaria fora da realidade humana, mas de, precisamente por sua característica social, entendê-la como um instrumento de transformação, não renunciando ao seu papel histórico de contribuir para a superação da alienação e acriticidade prevalentes no âmbito das relações dominadoras que se fazem presentes no processo capitalista de produção.

Mas afinal, como pensar a gestão escolar na perspectiva de desenvolvermos uma educação escolar de qualidade social em nossa contemporaneidade? Quais os desafios à gestão escolar, considerando as políticas públicas educacionais na Educação Básica?

Essas problemáticas são fundamentais e seu enfrentamento exige-nos o

aprofundamento sobre verdades e certezas que precisam ser revisitadas, modificadas e mesmos extirpadas no meio educacional para que de fato possamos trilhar novos caminhos. Caminhos que oportunizem o sucesso dos educandos e dos educadores no âmbito escolar, bem como, formar cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de compreender a sua realidade e sobre ela interferir, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa humana, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Se já não somos mais o que éramos, certamente não seremos amanhã o que somos hoje. Isto exige mudanças permanentes em todos os sentidos, sobretudo em tempos de globalização. Para tanto, está a necessidade de revermos nossas concepções, nossas formas e métodos de trabalho, enfim, a organização do trabalho didático para que não continuemos a reproduzir práticas de gestão pedagógica obsoletas, arcaicas e a-históricas na medida em que não contribuem para a melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral dos cidadãos e da sociedade.

Implica em questionarmos os conteúdos trabalhados, as concepções da educação que os engendram, as relações que os determinam e os constituem, assim como, as metodologias e tecnologias que convocamos para fazerem parte do processo educativo com vistas a consolidar aprendizagens significativas, uma educação de qualidade social.

Assim, problematizamos o currículo escolar é uma tarefa complexa que precisa ser participativa, dialógica e coletiva para captarmos as reais necessidades e demandas educativas de nossas crianças e adolescentes na perspectiva de sua cidadania. A cidadania é aqui por nós evocada com o entendimento de que projetos individuais e projetos coletivos devem e precisam estar articulados, numa ética de responsabilidade. Ou ainda, que a cidadania se afirma no encontro da biografia do indivíduo com a biografia da humanidade (MACHADO, 2002).

É preciso levar em conta que a educação escolar instrumentaliza os educandos a pensar, problematizar, propor, entender e atuar na vida social. Implica em desenvolver neles competências e habilidades que ampliem e alarguem a sua condição de cidadãos, de sujeitos de direitos e deveres, permeados por uma ética de responsabilidade consigo, com o outro e com o ambiente. Portanto, pensar e fazer um novo currículo que contemple as dimensões do ‘cuidar’ e do ‘educar’⁷ é uma tarefa inelutável para a qual educadores, educandos, as famílias,

⁷ A Resolução N.4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Art. 6, estabelece: “Na educação básica, é necessário considerar as dimensões do **educar** e do **cuidar**, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.” (grifo nosso)

o Estado e a sociedade como um todo precisam participar.

Nessa perspectiva, é primordial considerarmos o que nos diz Figueira (1995, p. 12):

Está posto, portanto para cada época histórica, aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar. Uma época determinada não ensina uma qualquer coisa, um qualquer corpo de saber. Ensina sim, aquilo que sabe e pode e deve ensinar. Aquilo que deve ensinar e, portanto, se sabe ensinar, nasce com as relações do indivíduo.

Portanto, ter esse entendimento é salutar até para que tenhamos maior compreensão sobre as estratégias que adotaremos, a reorganização dos tempos e espaços educativos que promoveremos, os parceiros que conquistaremos no sentido de subverter a ordem curricular estabelecida e construir um novo currículo, a tomada da transversalidade como forma de organizar o trabalho didático-pedagógico e a interdisciplinaridade como abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Um currículo que possibilite o desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas e que amplie as oportunidades de aprendizagem, que ampliem os repertórios culturais, que potencializem os territórios como espaços educativos e formativos, que ampliem a jornada escolar e, dessa forma, implementar uma educação integral. Uma educação que seja capaz de promover, segundo proposições gestadas no âmbito do Programa Mais Educação do Ministério da Educação:

- A curiosidade: querer saber, querer conhecer;
- O questionamento: não aceitar, buscar confirmar;
- A observação: estudar algo com atenção;
- O desenvolvimento de hipóteses: estimar;
- A descoberta: revelar, dar a conhecer algo;
- A experimentação: tentar, praticar, verificar;
- O desafio: o jogo como pesquisa;
- A identificação: reconhecer o caráter de algo;
- A classificação: distribuir em classes, determinar categorias;
- A sistematização: criar ou identificar relações entre partes e objetos;
- A comparação: estabelecer confronto entre partes e objetos;
- As relações: estabelecer identidades e diferenças entre partes e objetos;
- As conclusões: realizar sínteses;
- O debate: confrontar pontos de vista;
- A revisão: ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original;

- O criar: dar forma, produzir, imaginar, suscitar;
- Jogar: colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis,

experimental;

- A curiosidade: voltar a se perguntar.

A definição mais comum para a educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição *omnilateral* ou multidimensional. Portanto, não apenas na sua dimensão cognitiva, mas corporal, afetiva, linguística, lúdica, estética, motora, afetiva, ética, dentre outras. Um sujeito que deve ser considerado na sua totalidade.

Como tal, o sujeito multidimensional é um sujeito volitivo, desejante, que além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem necessidades simbólicas, constrói representações e ideias, sentidos e significados, busca satisfação nas suas diversas formas de realização, além de ser um sujeito lúdico.

A aprendizagem acontece desde o seu nascimento e continua ao longo de toda a vida, formando um *continuum*. Por conta disso, a educação escolar precisa ser concebida de modo a considerar as crianças e os adolescentes como sujeitos integrais, considerando as suas vivências, interesses, culturas e aprendizagens (FREIRE 1983; FREIRE; NOGUEIRA, 1993; BAGNO, 2000). E não é por acaso que identificamos nas propostas que consideram os interesses dos educandos como ponto de partida dos trabalhos que o sucesso é mais evidente a todos.

Com isso, não estamos em hipótese alguma afirmando que trabalharemos apenas com os conteúdos e conceitos que os educandos desejam e tem vontade de aprender, mas propor projetos de pesquisa ou projetos de trabalho capazes de dialogar com os seus interesses, seus conhecimentos prévios, seus valores e suas culturas. Desse modo, seremos capazes de problematizar a realidade, eleger as questões que mobilizarão educadores e educandos na busca e na construção do conhecimento, efetivando uma relação ensino-aprendizagem enquanto prática de cidadania.

Impõem-se, assim, a necessidade de estabelecer formas diferenciadas de interação e intercâmbio entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, promovendo efetivamente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, conseqüentemente, a elaboração de conceitos que de fato orientem e reorientem a práxis humana (VYGOTSKY, 1991).

Estamos convencidos que o eixo vertebrador da organização da escola é o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, funções de outra natureza foram e podem ser assumidas pela instituição escolar, por imposição de contingências históricas e sociais, mas elas devem estar subordinadas à sua tarefa fundamental que é a gestão da relação pedagógica

pela qual o ensino e a aprendizagem se efetuam. Nesse empreendimento, a intersectorialidade coloca-se como um aspecto a ser considerado e que pode potencializar ações e resultados nas dimensões do ‘cuidar’ e do ‘educar’, sobretudo na inter-relação e intersecção entre educação, saúde, desenvolvimento social, cultura e arte, ciência e tecnologia.

Em síntese, a educação integral pode ser compreendida como o conjunto de atividades curriculares onde as atividades diversificadas devem integrar-se e articular-se intimamente com o conjunto das atividades curriculares formais, possibilitando uma formação mais completa dos educandos e, constituindo assim um currículo uno, crítico e emancipador. Um currículo, capaz de reconhecer e fortalecer as identidades e forjar projetos viáveis de cidadania. Nessa perspectiva, todas essas atividades constituem-se por práticas pedagógicas que incluem os conhecimentos gerais, as culturas, as artes, a saúde, as linguagens, o movimento, o ambiente, os esportes e o trabalho e tem como possibilidade desenvolver com e para os estudantes projetos de estudo e pesquisa socialmente válidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral, vista na perspectiva da cidadania das crianças, adolescentes e jovens, implica em reconhecermos que a educação escolar traduz-se como a oportunidade para a expansão dos níveis de letramento, o aprendizado da convivência democrática, o reconhecimento das diferenças e o exercício da igualdade. A educação integral, em suas múltiplas determinações, é o grande foco em torno do qual a gestão educacional deve debruçar-ser. Nesse empreendimento importantes aspectos devem ser considerados:

- A convivência como fonte de novos modos de pertencimento e valorização das diferenças;
- A sensibilidade como forma de expressão e também como inerente à condição de aprendizado;
- A curiosidade como fonte de produção (e não mera reprodução) do conhecimento.
- O aprender a aprender como um valor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Art. 87º §5 prevê a implementação da educação integral, destacando a extensão do tempo, ou seja, “escolas de tempo integral”. Decorridos dezesseis anos, as propostas de educação integral que vêm sendo criadas em diferentes sistemas de ensino vêm ampliando essa compreensão, não restringindo a

integralidade apenas ao fator temporal, mas à expansão dos espaços, diversidade de agentes educativos e objetos de conhecimento e gestão educacional.

Compreendida desse modo, a educação integral convida à participação de muitos agentes educativos que põem em circulação diferentes saberes e modos de produção de conhecimento. Tomados em sua igualdade, os conhecimentos dos adultos (educadores, familiares, agentes culturais) e das crianças, adolescentes e jovens podem circular sem reafirmar hierarquias, podem ser questionados sem ser desqualificados. Supõe, portanto, a valorização dos saberes não-formalizados, dos conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela troca entre as gerações, tanto quanto dos conhecimentos formalizados pelas ciências e disseminados nos espaços escolares.

Os conteúdos a serem trabalhados devem guiar-se pelo seu significado social, tendo sentido e valor no cotidiano, na medida em que propiciem o diálogo com outros tempos e espaços da vida humana. É um conhecimento contextualizado e integrado para que as crianças, adolescentes e jovens percebam as múltiplas relações que dele derivam. Um conhecimento articulador para a vida relacional, para a convivência em seu meio e para se mover no mundo. Trata-se de desenvolver competências e habilidades para as crianças, adolescentes e jovens lidarem com ferramentas que ampliem sua visão e compreensão de mundo, de si mesmos e do outro; sua subjetividade; o fortalecimento de sua identidade; sua possibilidade de pensamento e expressão; e suas alternativas de escolha.

Essa ampliação da concepção de educação focaliza também a diversidade de espaços nos quais é possível aprender. Espaços que são alargados com a intenção de tornar cada lugar da cidade uma possibilidade educativa: praças, museus, equipamentos públicos, escolas, bibliotecas, unidades de saúde, redes de comércio, *lan houses*, áreas de lazer, pontos de cultura, espaços informais de convivência e práticas esportivas, salas de cinema, de teatro, dentre outros.

Ao mesmo tempo, os espaços de aprendizagem também são expandidos pelas novas tecnologias que conectam experiências locais a um universo de trocas cada vez mais globalizado. Espaços virtuais acessados pelos educandos (crianças, adolescentes e jovens) levam-nos a lugares distantes, inéditos e culturalmente diversificados. A sociedade de hoje tem convocado, cada vez mais, o usufruto da ampliação das redes de informação, de modo a torná-las também redes de conhecimento e de pertencimento social.

Em síntese, quando pensamos sobre a gestão educacional, urge termos em mente que é preciso ousar e lutar por um novo projeto político de educação escolar, na certeza de que temos tradições secularmente impregnadas na sociedade e no próprio interior da escola e que

precisam ser revistas e superadas, mas também teorias e experiências que nos permitem palmilhar uma nova trajetória. Uma trajetória mais cidadã e democrática.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; OLIVEIRA, Romualdo P. de (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- ALVES, G. L. Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea. In: Rev. **Intermeio**. Campo Grande, MS: UFMS, v.1. n. 2, p. 06-19, 1995.
- _____. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- _____. **O trabalho didático na escola moderna**. Formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ARROYO, M.G. **Imagens quebradas**. Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2004.
- BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB N. 4**, de 13 de julho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906&Itemid=866>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.trems.gov.br/Legislacao/constituicaofederal.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2012.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_de_Diretrizes_e_Bases_da_Educação_Nacional>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Direito à educação**. Subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais. Marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- _____. Ministério da Educação. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: MEC, 2009.
- _____. **Plano Nacional de Educação**: plano de metas compromisso todos pela educação. Apresentação do conjunto de programas. Disponível em <<http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2012.
- BRASLAVSKY, C. (Org.) **Aprender a viver juntos**: educação para a integração na diversidade. Brasília: UNESCO, IBE, SESI, UnB, 2002.

BULGARELLI, R. Direitos da criança e do adolescente. **In:** CENPEC, *Muitos lugares para aprender*. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003.

COELHO, L. M. da C. & CAVALIERE, A. M. V. (Org.) **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997

COSTA, R. da. Por um novo conceito de comunidade: redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. **Interface, comunicação, saúde, educação**, v. 9, n. 17, p. 235-248, mar./ago. 2005.

CURY, C.R.J. & TOSTA, S.F.P. (Org.) **Educação, cidade e cidadania: lutas e experiências só sócio-educativas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, PUC Minas, 2007.

CURY, C.R.J. **Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Jamil%202.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2012.

_____. **A educação básica como direito**. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/educacao-basica-como-direito.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2006.

DIMENSTEIN, G; ALVES, R. **Fomos maus alunos**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

DOWBOR, L. **Educação e desenvolvimento local**. Disponível em: <<http://dowbor.org/06edulocal.doc>>. Acesso em: 09 jun. 2008.

FALEIROS, V. de P.; FALEIROS, E. S. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

FERREIRA, Naura S. Carapeto Ferreira. (Org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FIGUEIRA, P.de A. A educação de um ponto de vista histórico. Rev. **Intermeio**. Campo Grande, MS: UFMS, v.1, n. 1: p. 11-5, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GOUVEIA, M. J. A. Educação integral com a infância e juventude. **Cadernos Cenpec** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral, n. 2, p. 68-77, São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária Educação Integral, n. 2, p.15-

27. São Paulo: CENPEC, 2006.

LOMBARDI, J.C. (Org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas, SP: Autores Associados; Caçador, SC: UnC, 2001.

LÜCK. H. (Org) **Gestão escolar e formação de gestores**. Brasília: Em Aberto, v. 17, n. 72, 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

MELLO, C.A.B. de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. São Paulo: Editora Malheiros, 1993.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Estrutura da escola e prática educacional democrática**. 1985. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2012.

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.

SECO, A.P. et al. Antecedentes da administração escolar até a república (...1930). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p. 54–101, ago. 2006. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art7_22e.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VILAS-BÔAS, Renata Malta. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**. Rio de Janeiro: América Jurídica, 2003.

VYGOTSKY. L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LIDERANÇA, GESTÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICA: O DESAFIO DE FAZER ACONTECER

Júlio Furtado⁸

Líder, gerente, gestor. O que os diferencia? São posições excludentes ou podem “habitar” uma mesma pessoa? Liderar é uma ação que independe de cargo. Existem pessoas que ocupam cargos de liderança, mas na verdade não lideram. Por outro lado, existem pessoas que lideram naturalmente, independentemente do cargo que ocupam. A liderança se legitima quando essas duas situações se encontram. Uma liderança legítima atende a três condições básicas e essenciais:

- Desafia os processos;
- Possui as competências técnicas necessárias;
- Acredita que é possível.

Desafiar os processos significa que o líder precisa ser um perseguidor da Excelência. Nesse caso, todo resultado para o líder é provisório, pois sempre pode melhorar. Essa condição exige que o líder tenha um constante olhar de aperfeiçoamento.

As competências técnicas necessárias à liderança dizem respeito às competências específicas do líder, que não englobam as já sabidas competências de relação, de planejamento, de comando, etc. Falamos aqui de competências especificamente ligadas aos processos que se lidera. O líder é, necessariamente, o que melhor realiza o processo? Equivale perguntar se competências operacionais garantem um bom líder. Tenho visto, em muitas cidades que realizam eleição para diretor de escola em que faltam candidatos, a comunidade exercer uma pressão junto aos melhores professores da escola para que se candidatem. A crença básica é uma vez bom professor, será um bom diretor de escola. Com algumas exceções, o final desse filme é uma escola que perde um bom professor e ganha um diretor ruim. As competências técnicas do líder expressam-se em três níveis. O líder precisa conhecer os processos fundamentais que lidera. Logo, o primeiro nível da competência técnica do líder precisa ser o nível de conhecimento. Conhecer os processos significa conhecer seus componentes, seus subprocessos, seus produtos e subprodutos. Para liderar uma escola, por exemplo, é preciso conhecer o processo de construção do Projeto Político Pedagógico, seus desdobramentos e movimentos.

Acreditar que é possível é prerrogativa básica de toda liderança. Não há liderança

⁸ Professor, Pedagogo e Psicólogo. Mestre e Doutor em Educação.

sem essa crença na possibilidade. Essa condição se materializa quando o líder se pergunta se realmente acredita ser possível atingir os objetivos através da equipe que possui. O professor ao dizer que certa turma “não tem jeito” está desistindo da liderança dessa turma. Não é possível liderar alguém em quem não se acredita. Não existe liderança sem perspectiva. Diante de uma situação de descrença, o líder precisa mobilizar esforços no sentido de reabilitar a crença na possibilidade. Pode ser através do desenvolvimento da equipe ou, se necessário, através da troca de alguns elementos. Tenho assistido muitos líderes escolares incrédulos com relação as suas equipes, “fingindo” que lideram. Na maioria das vezes não têm consciência dessa situação, o que resulta em “*pseudo líderes*” que não são líderes, nem gestores, nem gerentes.

Gerenciar remete ao ato de fazer com que os processos funcionem como devem funcionar. O gerente providencia recursos e cria meios para que todos façam o que devem fazer, na hora que devem fazer e da forma que deve ser feito. Gerenciar é tarefa muito próxima da expressão “prover + controlar”. O produto final de uma gerência eficaz são processos funcionando perfeitamente. Gerenciar bem uma escola é cuidar para que as aulas comecem no horário, para que não falte material, para que as atividades extras ocorram sem atropelos, enfim, é cuidar para que os processos da escola funcionem eficazmente. O ato de gerenciar, esclareço, não se reveste aqui de nenhum sentido menor. O gerenciamento, quando bem feito, é o ato de operacionalização da liderança. Não há líder sem gerente. Sejam eles pessoas diferentes ou a mesma pessoa.

Gerir é gerenciar com a constante preocupação de desenvolver. Podemos dizer que o gestor é o gerente que é líder. Ser gestor, em alguns momentos, exige a imersão no processo, exige “misturar-se” para conhecer e avaliar. O gestor escolar “pisa no chão da escola” e insere-se nos processos escolares para acompanhar, apoiar e avaliar o desempenho. Ser gestor é olhar “para dentro”, sem tirar o olho “de fora”. Para efetivar sua tarefa, o gestor precisa ter consciência das variáveis exigidas pelo ato de gerir. Sugiro uma reflexão em torno do que julgo serem as três principais variáveis da gestão. A primeira delas é o poder. O gestor precisa ter consciência da forma como exerce o poder e da necessidade desse exercício. Ao “misturar-se”, ao gerir “de dentro”, há a possibilidade de o gestor perder o referencial de poder. A segunda variável é o relacionamento. A ação da gestão se dá a partir da relação pessoal e, nesse sentido, o gestor precisa estar atento à gestão do relacionamento de sua equipe. O relacionamento pessoal deve girar em torno da causa e, para que a causa seja assumida por todos, o gestor precisa gerir o relacionamento tendo o comprometimento como referencial. A terceira variável essencial para que uma gestão seja efetiva é a flexibilidade. O gestor precisa

ser flexível para reconhecer que a ação coletiva é o caminho para o comprometimento da equipe e, para isso, precisa assumir postura flexível com relação a alguns posicionamentos.

Outra questão que deve mobilizar o gestor escolar é garantir uma gestão por antecipação. Para garantir essa postura, o gestor precisa projetar-se para o futuro dentro de um período, levando toda a equipe a imaginar da maneira mais concreta possível a conquista dos objetivos. Onde queremos chegar ao final desse ano? Que resultados estamos projetando? Que comportamentos estamos perseguindo? A imagem concreta dos resultados permite que analisemos o momento presente e identifiquemos quais mudanças serão necessárias na cultura, nos processos e na estrutura e como garantiremos essas mudanças para que os resultados planejados sejam alcançados. Quando não se implanta a gestão por antecipação, frequentemente se estabelece a gestão da sobrevivência, que se caracteriza pela intensificação de ações em situações de risco, mais popularmente conhecida como “apagar incêndio”. Uma vez apagado o incêndio, tudo volta à “normalidade”.

O gestor escolar precisa assumir, antes de qualquer coisa, o vínculo com a causa da escola, que é a promoção da aprendizagem. Esse vínculo com a causa dá ao gestor a neutralidade necessária para que ele possa estar constantemente “convidando” todos a igualmente assumir tal compromisso e a agir de forma fiel a esse princípio. Outras possibilidades de vinculação predominante do gestor são a vinculação aos processos e a vinculação às pessoas. A gestão vinculada a processos caracteriza-se por um comportamento obsessivo para que tudo funcione, custe o que custar da forma como deve funcionar. São frequentes, nesse tipo de gestão, conflitos relacionais por conta do radicalismo processual, que muitas vezes, acaba contrariando a própria causa (como manter uma reunião a qualquer custo só porque está no calendário, por exemplo). O gestor que se vincula em primeiro lugar aos processos perde a visão da importância do bom relacionamento interpessoal e do bom senso com o qual devemos tratar a causa. O terceiro tipo de vínculo que o gestor pode construir é o vínculo com as pessoas. Nesse caso, a gestão corre o risco de cair no “pessoalismo” que é um vírus grave presente na ação de boa parte dos gestores, em especial na escola pública. O vínculo preponderante com pessoas faz com que a gestão tome decisões com base no objetivo de agradar, senão a todos, aos mais “intimamente” chegados. Bom exemplo desse tipo de “vírus” são os horários de aula construídos para agradar aos professores e não às necessidades do bom funcionamento da escola. Observo, nesses casos, em algumas escolas, turmas indo à escola para assistirem uma ou duas aulas ou tendo vários tempos vagos e quando interrogo por que o horário foi feito daquela maneira, ouço como explicação que ninguém quer trabalhar as sextas ou que precisam se adequar às disponibilidades dos professores que

mudam a cada ano. Nesse caso, assumir o vínculo com a causa é fazer o melhor horário para o bom funcionamento da escola e deixar sempre claro para todos que o atendimento às necessidades pessoais só ocorrerá se não ferir esse princípio.

O exercício do poder na escola requer urgentemente uma análise de seus corolários. A relação de poder precisa ser decomposta em elementos que nos permitam compreender os fenômenos que surgem no espaço escolar. Os três principais componentes dessa relação precisam ser reavaliados à luz das novas relações que vem se consolidando no meio escolar. A **produção de efeito** é o primeiro componente da relação de poder que merece uma reanálise, à luz dos novos paradigmas. Tradicionalmente, a produção de efeito sempre foi o símbolo da eficácia da relação de poder. Fazer-se obedecer sempre foi a marca maior de um poderoso. Hoje, porém, a obediência precisa ser redefinida à luz da possibilidade, da interação e da alteridade. Obediência cega é característica de relação autoritária e, infelizmente, esse tipo de relação ainda influencia fortemente a ideia de poder na escola.

Tomemos a sala de aula como palco dessa relação. Grande número de professores ainda pensa que pode, simplesmente, estabelecer quais os efeitos que quer que os alunos apresentem. Silêncio, atenção, participação, dedicação, pontualidade são alguns dos efeitos mais “estabelecidos” pelos professores, sem que observem elementos da realidade que favorecem ou dificultam tais comportamentos. Estabelecer o silêncio permanente, por exemplo, numa turma de sexto ano parece ser uma atitude pouco sábia, na medida em que essa faixa etária se destaca pela grande necessidade de interação, principalmente através da fala.

Após clarear que efeitos desejamos obter, temos que analisar a natureza da relação interpessoal que pode ativar o efeito que queremos. Parece-nos que diferentes relações tendem a provocar diferentes resultados. A natureza da relação que estabelecemos num contexto de poder influencia fortemente a manutenção ou o enfraquecimento desse poder. Nos extremos dessa análise encontram-se o autoritarismo e a permissividade. O grande desafio está no meio termo, que cuida para que se estabeleça uma relação de respeito, solidariedade e consideração ao mesmo tempo em que não abre mão de que determinações sejam cumpridas. Percebo nas escolas algumas distorções tradicionais. A primeira é quando a gestão estabelece um relacionamento extremamente amigável e, em nome desse relacionamento, afrouxa as determinações. Outra distorção muito típica é a preponderância das determinações e um descuido nas relações, o que geralmente estabelece um péssimo clima relacional.

A necessidade de controle é outro aspecto do conceito de poder que precisa ser clareado e alinhado. O controle de que falamos na escola, é parte do processo de gestão. O

gestor é o responsável pelo resultado final do processo, logo, deve ter clareza dos principais processos a serem controlados e em que momentos esse controle deve ser maior ou menor. Fora da necessidade de controle, não há necessidade de se estabelecer uma relação de poder. Relação de poder se faz necessária diante da necessidade de controlar alguma coisa. Fora desse contexto, a relação de poder corre o risco de se tornar caricata ou desgastada.

Outro elemento que nos chama a atenção está ligado ao tipo de poder que o gestor escolar utiliza. John Galbraith (2006), sociólogo e economista canadense classifica o poder em três tipos: condigno, compensatório e condicionado. Essa classificação segue a cronologia do surgimento dos instrumentos operacionais do poder. O instrumento operacional é o que torna possível o exercício do poder. Segundo Galbraith (2006), o poder condigno é o poder mais antigo que o homem conhece. O instrumento operacional que lhe dá vida é a possibilidade de punição. Sem essa condição, não é possível exercê-lo. Tendemos a obedecer alguém que tem o poder de nos punir, no entanto o poder condigno termina junto com a possibilidade de punição. Existe um ditado popular que ilustra muito bem essa questão: “quando o gato sai, os ratos fazem a festa”. O poder compensatório é o segundo tipo e, segundo o autor, ganhou força com a consolidação do modo de produção capitalista. É um poder que se consolidou com a força do dinheiro. O instrumento operacional do poder compensatório é a possibilidade de realizar o desejo do outro. Uma vez que possamos propor uma troca (do tipo: você faz o que mando e eu realizo o seu desejo – dando-lhe dinheiro, por exemplo), que satisfaça a necessidade do outro, podemos exercer poder sobre ele. O poder compensatório se alimenta do patrimônio e da influência política. O terceiro tipo de poder é o poder condicionado, que se fortaleceu com o avanço do conhecimento. O instrumento operacional do poder condicionado é a intervenção na crença do outro. É o poder da mídia e das religiões. Esse poder se alimenta de conhecimento e da habilidade de influência. É o mais complexo de se exercer, pois nos exige habilidade de argumentação e de influência. O poder condicionado é o mais apropriado ao ato educativo pelo fato de alterar a crença do outro. Os poderes condigno e compensatório são poderes com baixo potencial de conscientização e alto potencial de realização se bem empregados. São poderes essenciais em momentos em que precisamos que as coisas sejam feitas de forma rápida ou em momentos em que o poder condicionado não esteja funcionando.

O equilíbrio entre os três tipos de poder é a chave para uma liderança saudável. A ação do gestor deve ser focada no poder condicionado. O poder compensatório pode ser utilizado como recurso eventual e o poder condigno é o poder de última instância. Utilizar predominantemente os poderes condigno ou compensatório é correr o risco de estar

estabelecendo uma gestão com baixo nível de conscientização, o que, infelizmente, é muito frequente.

Para vencer o desafio de “fazer acontecer” o gestor escolar precisa levar em conta diversos elementos de uma liderança participativa, ao mesmo tempo em que precisa considerar características importantes de uma liderança autocrática. A “fórmula” encontra-se na possibilidade de convívio entre essas tendências. Na vertente participativa, vale citar a sensibilidade para permitir o desempenho dos liderados. O lugar do líder é na última fileira, assistindo o espetáculo de sua equipe. Antes disso, ele já foi o primeiro a chegar e antes de chegar, ele já participou do planejamento do show, apoiando e supervisionando. A força motivacional para inspirar a partilha da visão é outra característica essencial. Costumo dizer que “ninguém dá o sangue pelo sonho de ninguém”, para enfatizar a importância da coletivização dos objetivos. Esse é um segundo elemento necessário para se vencer o desafio de fazer acontecer. Por mais “cansativo” ou “demorado” que seja essa estratégia, fora dela, o gestor não conseguirá a necessária mobilização para um real envolvimento e comprometimento.

Na vertente da autocracia, é essencial que o gestor esteja atento para definir em que momento intensificar o desafio aos processos e criar mecanismos para que os liderados não “fujam da raia”. Deixar claro o que, como e quando será feito e, ao mesmo tempo motivar disponibilizando evidências de sucesso e promovendo instrumentalizações necessárias costuma ser um caminho efetivo. Mudar o processo de avaliação da escola, mostrando e discutindo evidências positivas e oferecendo a formação necessária para a compreensão dessa necessidade é um bom exemplo. Manter a atenção sistemática para ir modelando o caminho é outra ação necessária ao gestor que se impõe o desafio de fazer acontecer. Essa ação decorre da visão atenta e sistêmica do gestor que precisa, a todo o momento, rever, atualizar, redefinir e, se preciso for, ressignificar os objetivos e metas.

A efetividade da gestão escolar depende de energia e ternura, separadas quando necessário, mas juntas o tempo todo. Somente dessa forma construiremos uma gestão especificamente educacional que, parafraseando Makarenko, grande educador russo deve exigir ao máximo e respeitar ao máximo. Tudo ao mesmo tempo.

REFERÊNCIAS

GALBRAITH, John. **Anatomia do poder**. Lisboa: Sete, 2006.

**TRABALHOS E RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS**

BUROCRACIA E PATRIMONIALISMO NA GESTÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE MUNICÍPIOS DO PLANALTO NORTE CATARINENSE

Carlos Eduardo Moreira da Silva⁹

RESUMO

O presente texto reúne um conjunto de reflexões sobre os principais traços de um modelo de gestão híbrido na educação pública, em municípios do planalto norte de Santa Catarina. Essas reflexões são resultantes de assessoria desenvolvida nos últimos dez anos pelo autor deste trabalho junto às secretarias municipais de educação de treze municípios com menos de 50.000 habitantes, em Santa Catarina, e faz parte dos resultados parciais da pesquisa “Globalização das Políticas Públicas Educacionais no Brasil: Descentralização e Poder Local”, desenvolvida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC/SP. O referencial teórico segue os pressupostos da perspectiva weberiana sobre a burocracia e o patrimonialismo, que tenta revelar a existência desse modelo de gestão híbrido nas políticas educacionais municipais públicas, que conjuga práticas patrimonialistas com o modelo ideal burocrático, com sérias implicações para o processo de construção democrática das políticas públicas na educação.

Palavras-chave: Gestão. Patrimonialismo. Burocracia. Democratização.

PALAVRAS INICIAIS

Pela existência de práticas patrimonialistas convivendo com o tipo puro racional-legal weberiano na gestão da política educacional de municípios do planalto norte de Santa Catarina, a princípio, entende-se que há necessidade de cautela em relação aos limites de uma passagem acelerada desse tipo híbrido de gestão, identificado com vários aspectos do chamado modelo tradicional de gestão, para uma gestão do Estado que se convencionou chamar de Nova Administração Pública (BRESSER PEREIRA, 1998), enquanto um modelo flexível e mais próximo à forma de gestão do setor privado. Uma evidência nessa dificuldade de uma mudança rápida, de uma gestão híbrida para uma gestão mais flexível e focada em resultados, é o caso do “faz de conta” dos planos diretores dos municípios pesquisados, que deveriam ser utilizados como diretrizes para o planejamento do desenvolvimento das cidades, mas, infelizmente, foram elaborados por empresas particulares, de forma aligeirada, no sentido de cumprir, tão somente, uma obrigação legal, e já foram esquecidos pelos atuais governantes e pela sociedade em geral. É importante destacar a crítica feita aos chamados “sucedâneos de Weber”, conforme Dias (1974), no que se refere ao debate sobre a modernização, inclusive do Estado, pelos riscos de assumir uma postura etnocêntrica ou evolucionista na passagem do “tradicional para o moderno”, neste caso, em municípios de

⁹ Campus Canoinhas - Universidade do Contestado/SC.

pequeno porte eminentemente rurais, no sul do país.

No contexto teórico e espacial da pesquisa, estão sendo analisados os principais desafios e as potencialidades para a construção de projetos educacionais democráticos e participativos, em municípios do planalto norte de Santa Catarina, considerando os fatores culturais e políticos locais, como parte do processo de globalização e definição de uma “agenda global da educação”. Privilegia-se, nessa investigação, a relação sociedade civil e Estado local (prefeitura), com ênfase no atual debate sobre as implicações e desafios no processo de construção democrática em políticas públicas (ROMÃO, 2008; SOUSA SANTOS, 2007; WANDERLEY, 2009), entendidas como programas de ação governamental, informadas por valores e ideias, que devem contar com a participação direta da sociedade civil, considerada heterogênea e conflitante (NOGUEIRA, 2011). Esse processo coloca em questão as contradições significativas entre as conquistas jurídico-legais no Brasil, consagradas na Constituição Federal de 1988 (CF/88), com as políticas públicas nas três últimas décadas, e a cultura política decorrente do grau de conhecimento dos cidadãos envolvidos, seus papéis e desempenho, e a avaliação que fazem de seus governantes.

DOMINAÇÃO RACIONAL-LEGAL E PATRIMONIALISMO

Nesse contexto, pelos levantamentos iniciais realizados até agora nos municípios selecionados para a pesquisa, constatou-se que os governantes utilizam-se da forma de dominação racional-legal ou burocrática combinada com alguns traços do patrimonialismo weberiano. A dominação, como um caso especial de poder, segundo a visão de Weber apresentada por Saint-Pierre (1995, p. 135), tem a ver com o reconhecimento da legitimidade por parte daqueles que obedecem e que são dominados e entregam a sua própria vontade ao dominador, “[...] ficando esvaziado dela, e em seu lugar, são colocadas máximas de ação cujo conteúdo é constituído pelas ordens da autoridade, as quais não poderão ser discutidas pelos dominados e, sim, simplesmente obedecidas”.

Na dominação racional-legal ou burocrática, Weber (2009) parte das observações empíricas oriundas, principalmente, da estrutura do exército prussiano, para constituir a burocracia como um fenômeno de dominação e um produto do contexto histórico, que materializa a estrutura burocrática exercida por funcionários, baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação. Nesse modelo burocrático, os atributos da organização racional-legal devem ser a divisão do trabalho, a separação entre a propriedade

pessoal e propriedade pública, a hierarquia, as regras gerais de funcionamento, e a própria organização e a seleção de pessoal com base na especialização. Assim, a administração burocrática deve possuir um caráter fundamentalmente racional de um tipo de organização, eliminando todos os elementos emocionais, que a conformaria como um modelo social de “[...] precisão, rapidez, continuidade, discricção, uniformidade, subordinação rigorosa, ausência de conflito [...]” (WEBER apud TRATENBERG, 1977, p. 142). É importante salientar, como aponta Tragtenberg, que Weber não é um ideólogo enquanto um defensor e divulgador das vantagens da burocracia, mas, sim, seu grande crítico, pois teria estudado o fenômeno para criar diferentes mecanismos de defesa contra essa forma de dominação.

Já o patrimonialismo, segundo Weber (2009), constitui-se em um regime de gestão de recursos, com autoridade de tipo tradicional, que considera o Estado como seu patrimônio e sem um quadro administrativo sujeito a regras impessoais, o que se opõe à burocracia que surge no século XIX com o Estado liberal, cujo papel legal e formal é a defesa dos direitos sociais da população. No caso dos municípios que estão sendo pesquisados ainda se mantêm práticas políticas tradicionais, que se identificam com formas de administração patrimonialista, como o clientelismo, o nepotismo, o empreguismo e até a corrupção, que aparecem em muitas denúncias e processos que envolvem contratações irregulares e por critério de “confiança”, processos licitatórios “viciados” e denunciados ao Ministério Público e também a utilização de empresas e ONGs fantasmas para parcerias consideradas criminosas e contrárias ao interesse público.

O MODELO HÍBRIDO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Considerando a tradição patrimonialista da forma de gestão administrativa do Estado brasileiro, o pesquisador pôde presenciar, em vários momentos (reuniões da equipe de governo, audiências públicas, sessões na câmara de vereadores, comícios entre outras), e na análise dos documentos oficiais (relatórios de trabalho setores das prefeituras, cópias de atas de assembleias do sindicato dos servidores e associações de produtores entre outras), que não se evidencia o exercício pleno de uma cidadania ativa de membros da sociedade civil, como um comportamento político imprescindível para a construção participativa das políticas públicas (DOWBOR, 2001). Como ressalta Carvalho (1988), está mais presente no Brasil a estadania, isto é, o desejo de alguns setores da sociedade em querer beneficiar-se dos direitos políticos, devido a seu pertencimento ou algum tipo de vínculo com a máquina burocrática do Estado. Essa é uma questão a ser explorada na pesquisa a tensão permanente entre a

impessoalidade da burocracia, na perspectiva de Weber (2009), e a pessoalidade nas relações sociais e políticas nos governos brasileiros. Outro aspecto também complexo é a relação entre a burocracia com os novos modelos de gestão democráticos, que estimulam a participação social de todos os segmentos, inclusive dos funcionários da própria administração, e representantes da sociedade civil, em espaços sociais de negociação de conflitos (DAGNINO, 2002), para a definição de prioridades para os governos.

Em função da existência da dominação racional-legal ou burocrática e práticas patrimonialistas convivendo numa mesma estrutura administrativa, também são identificados comportamentos contraditórios, tanto do sujeito dominante, o secretário de educação ou o próprio prefeito, que dá ordens como efeito da sua própria vontade, como do quadro administrativo encarregado de executar as ordens do dominante e dos sujeitos dominados que obedecem (SAINT-PIERRE, 1994). No caso do sujeito dominante, a administração municipal é exercida quase exclusivamente pela vontade e decisões dele, que tem o direito legalmente estabelecido de determinar o que deve ser feito. Mesmo sendo um traço também da burocracia, falta a racionalização necessária para que o Estado local cumpra suas funções, uma vez que não existem instrumentos eficientes de planejamento e avaliação da estrutura burocrática, dos setores de governo e dos próprios objetivos programáticos dos partidos que participam do governo. Como exceção, tem-se a obrigatoriedade da aprovação legal da projeção orçamentária pela câmara de vereadores, que geralmente não é exatamente cumprida (Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA)) e é pouco fiscalizada pela sociedade civil, como demonstra a presença reduzidíssima de pessoas nas audiências públicas e a maioria dos conselhos de controle social ser prefeiturizados, ou seja, existem para assinar documentos e corroborar as decisões do governo local. Para o quadro administrativo encarregado de executar as ordens existem problemas que estão sendo denunciados diariamente pela imprensa nacional, especialmente, a falta de especialização dos funcionários, a desorganização no controle administrativo, o não cumprimento das responsabilidades da função e alguns casos de corrupção na administração pública. Já no caso dos sujeitos “dominados”, considerados neste texto como sendo os cidadãos propriamente ditos, mesmo com a democratização do Estado brasileiro e as experiências de democracia participativa recentes, a complexidade ainda é maior, pela convivência de duas práticas contraditórias. De um lado, os cidadãos e funcionários legitimam e muitos se beneficiam do patrimonialismo e, de outro, não há o aperfeiçoamento do próprio modelo racional-legal ou burocrático, em função da falta de participação efetiva nos novos espaços sociais criados para o exercício de uma cidadania ativa, que ultrapassa o momento do

voto, e garante o compartilhamento do poder de decidir e expressar publicamente as suas demandas aos governantes. Esses novos espaços podem se constituir a partir da vontade exclusiva do governante ou da capacidade de articulação e pressão da sociedade civil e de membros do próprio governo.

Dessa forma, o modelo de gestão identificado inicialmente denominado como híbrido, no contexto da pesquisa, deve ser estudado com mais profundidade para que se possam reunir mais dados e verificar em que se distinguem dos tipos ideais weberianos. Para isso, utiliza-se a concepção de tipo ideal weberiano como um “[...] recurso metodológico para ensinar a orientação do cientista no interior da inesgotável variedade de fenômenos observáveis na vida social” (COHN, 1979, p. 8). Uma construção parcial da realidade, que é composta por uma infinidade de fenômenos e que não possui uma ordem interna e nem leis gerais, o que faz com que o pesquisador selecione um número de traços, ressalte um dos vários elementos observados e construa um todo inteligível, entre vários outros possíveis. Assim, busca-se um tipo ideal, que melhor traduza a percepção das “[...] regularidades de condutas quanto ao fato de que elas têm caráter coletivo, no sentido de que múltiplos indivíduos agem significativamente da forma análoga” (Ibid., p. 28). Ou seja, pelo encadeamento de um conjunto de fenômenos isoladamente dados, que serão ordenados segundo pontos de vista unilateralmente exagerados, a fim de se formar um esquema homogêneo, que “em sua pureza conceitual, essa construção mental não pode ser encontrada da realidade em nenhuma parte” (FERNANDES, p. 92).

Esse construto, como afirma Lazarte (1996), não é uma norma prática para a ação e nem uma cópia da realidade e não pretende contê-la, visto que é impossível encontrar empiricamente esse quadro típico, em sua pureza conceitual, ou seja, não se podem conceber estruturas sociais dotadas de um sentido intrínseco distinto. Essa construção mental é puramente idealizada, uma abstração orientada pelos valores do pesquisador, em relação aos quais se estuda determinado fenômeno, a fim de esclarecer-se o conteúdo empírico de alguns dos seus elementos constituintes (SAINT-PIERRE, 1994). Ele interessa como um modelo, como um meio de conhecimento em relação ao qual se analisa a realidade, permitindo ao pesquisador, em cada caso particular, aproximar-se cognitivamente do fenômeno em análise, examinando a proximidade ou o afastamento da situação concreta pesquisada (tipo real), em relação ao tipo correspondente. Como esclarece Cohn (1979, p. 128), o princípio básico do tipo ideal é genético: “[...] tais ou quais traços da realidade são selecionados e associados no tipo na estrita medida em que a ordem dos fenômenos a que se refere é significativa para o pesquisador [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, é possível afirmar que há pelo menos duas possibilidades de utilização do “tipo ideal” de Max Weber, especialmente, pela coexistência do tipo racional-legal ou burocrático com o patrimonialismo no contexto social da realização da pesquisa.

A primeira refere-se ao debate sobre possíveis limitações da forma burocrática de administrar, destacando, em especial, o contexto sociocultural de realização da pesquisa, em municípios essencialmente rurais do planalto norte de Santa Catarina, e a permanência complexa, e até contraditória, entre o patrimonialismo e as proposições de um novo modelo de gestão democrático.

E a segunda, como desdobramento da primeira, é possível a aplicação do método da compreensão (WEBER, 2009), seja no sentido da existência dos fatos citados, seja no sentido de elaboração de tipo ideal referido na identificação e compreensão dos motivos que fundamentam e dão sentido às ações das pessoas envolvidas no processo de construção das políticas públicas em educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgação em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRESSER PEREIRA. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. **In**: BRESSER PEREIRA, L.C.; SPINK, Peter (Org). Reforma do estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 21-38.

CARVALHO, José Murillo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

COHN, Gabriel. **Weber**. São Paulo: Ática, 1979.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: UNICAMP, 2002, p. 279-301.

DIAS, Fernando Correia. Presença de Max Weber na Sociologia Brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, 14 (4): 47-62. Jul./Ago, 1974.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FERNANDES, Florestan. As soluções fundamentais da indução na Sociologia: **In: Weber.** Fundamentos empíricos da explicação sociológica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973, p. 84-95.

LAZARTE, Roland. **Max Weber: ciência e valores.** São Paulo: Cortez, 1996.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil:** temas éticos e políticos da gestão democrática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. Globalização e reforma educacional no Brasil (1985-2005). **Tempos e andamentos nas políticas da educação:** estudos ibero-americanos. Antônio Teodoro; Afonso C. Scocuglia... [et al.](Orgs.). Brasília: Líber; CYTED, 2008, p. 163-185.

SAINT-PIERRE, Héctor L. **Max Weber: entre a paixão e a razão.** 2. ed. São Paulo: UNICAMP, 1994.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

TRATENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia.** Rio de Janeiro: Editora Ática, 1977.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. Gestão pública das cidades. **A cidade de São Paulo:** relações internacionais e gestão pública. Luiz Eduardo Wanderley, Raquel Raichelis (Orgs.). São Paulo: EDUC, 2009, p. 119-173.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília: Editora da UNB, 2009.

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD): TRILHANDO ESPAÇOS COLABORATIVOS

João Carlos da Gama¹⁰

Tratar especificamente sobre Gestão da Educação: Políticas e Práticas Pedagógicas, neste XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação, remete-nos perpassar pela década de 80, em diante, quando a administração educacional vai deixando de ser pensada e disposta, ao mero sabor da administração empresarial, para evoluir na perspectiva de teorias e práticas voltadas à gestão, com ênfase no planejamento, coordenação e avaliação de sistemas educacionais.

Neste exercício, faço referência concreta à escola; aos órgãos colegiados de controle social; à legislação educacional; e, dentre outros aspectos, aos diversos níveis e modalidades de ensino. Temas postos ao contínuo debate, pensados e trabalhados num país jovem, como o Brasil, rumo à qualidade social que se deseja elevada, numa democracia que pulsa cada vez mais intensa em nossa sociedade, como anseio de todas as classes sociais.

A proposta deste XXIV Simpósio apresenta objetivamente a dimensão reflexiva, já a partir de seu projeto, *folders* e anúncios, como fala institucional e de educadores. Neste sentido há um campo que não podemos deixar de destacar, a Educação à Distância (EAD), pois perpassa por todos os temas, mas aqui a discussão toma maior assento no Eixo Práticas Pedagógicas – Sala de Aula e demais Espaços Escolares.

Nesse conceito de sala de aula, em construção, contínua reflexão, os espaços que se abrem para realizar educação na modalidade à distância, exige seriedade, colaboração e postura de altíssima disciplina, não só para quem idealiza programas do gênero, ou quem faz a mediação (professor, formador ou tutor), mas, sobretudo para o(a) cursista. Isto impõe compor tonalidades próprias de pensar e fazer educação em termos temporal e espacial, fortemente diferenciados, onde os ritmos próprios de planejamento, estudos e avaliações, precisam de rigor conceitual, metodológico e operacional. Ou seja, aqui não podemos prescindir da intencionalidade própria e peculiar na ação de educar.

Na conquista do espaço, Bauman (2001) afirma que o tempo tinha que ser flexível e maleável; precisaria encolher pela crescente capacidade de devorar espaço. Segundo ele, dar a volta ao mundo em 80 dias era o sonho atraente, mas ser capaz de fazê-lo em oito dias constituía-se algo infinitamente mais atraente. Os marcos pelos quais se mediam o progresso

¹⁰ Professor Mestre; - Prefeitura Municipal de Florianópolis - Secretaria Municipal de Educação – SME - E-mail: joaocgama@yahoo.com.br.

era voar sobre o Canal da Mancha e depois sobre o Atlântico. Mas quando do momento da fortificação do espaço conquistado, de sua colonização e domesticação, fazia-se necessário um tempo rígido, uniforme e inflexível: o tipo de tempo que pudesse ser cortado em fatias de espessura semelhante e passível de ser arranjado em sequências, monótono e inalterável. O tempo era possuído quando controlado.

O tempo como exercício de acomodar, reacomodar recursos, mas sujeito a controles e desconroles. Aqui, em EAD, a dimensão temporal toma sentido em termos de início e fim de percurso, não tanto como caminhada, sequência de estudos, porque isso fica ao sabor das qualidades, potencialidades e ritmo de cada pessoa.

Dito de outra forma: na junção - tecnologia, professor e aluno, a mesa da temporalidade está sendo virada de maneira ímpar, talvez sem recolocação em seu estado original. O espaço privado do(a) cursista invade os momentos públicos, no acesso à plataforma, sem pedir licença, mediante meros códigos de acesso.

Se a meta é dar a volta ao mundo em 80 dias, quiçá menos, melhor ainda, que o façamos no menor tempo, com maior conforto, segurança e qualidade. Concretizá-la exige despender esforços para além da proximidade física e nos encontrarmos num tempo em que somos alçados pelo material impresso, televisão, telefone, vídeo, fax, CD, DVD, internet e outras mídias, para estabelecer conexões, planejar, executar, avaliar, sermos autores e atores do nosso próprio processo de formação e qualificação, em tantos momentos.

No concreto, em termos exemplificativos, forma-se uma relação pedagógica que requer capacidade de procura, localização, gerenciamento e análise crítica de informações e conhecimentos, disponíveis ou a serem disponibilizados.

Em gênero, Cerny (et al, 2012), quando escrevem sobre aprender a estudar à distância, deixam evidente que, participar de programas, projetos e ações em EAD, compreende trilhar por caminhos de atenção ao gerenciamento pessoal, de autoaprendizagem, sem esquecer que a interação com a máquina e, sobretudo, com o outro, constituem-se questões fundamentais.

EAD, por esta concepção, requer releituras constantes do humano enquanto indivíduo, de si próprio e do mundo, que está na maioria das vezes, em seus espaços de lazer, família, trabalho, de localização e horários os mais diversos, estudando, produzindo, conectado *online*, produções postadas *offline*, na chamada plataforma, ou seja, a sala de aula virtual.

As habilidades esperadas nesta modalidade de ensino tomam sentido, no sair da proximidade física, única de escola, relação professor e aluno, num mesmo momento,

possibilitando construir novos conceitos de curso, de aula e de formação ou qualificação profissional.

E, não mudam apenas as formas de transmissão-assimilação-apreensão da informação e do conhecimento. Alteram-se conceitos de curso, de aula, de professor. Isto tudo, na visão de Moran (2012) toma tessitura de mudança no conceito de curso e de aula. Segundo o autor, ainda hoje entendemos aula no espaço e tempo determinados. Mas, esse tempo e esse espaço, cada vez mais, serão flexíveis. O professor continuará "dando aula", e enriquecerá esse processo com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam, para receber e responder mensagens dos alunos; criar listas de discussão e manter continuamente os debates e pesquisas com textos, páginas da internet, até mesmo fora do horário específico da aula. Há uma possibilidade cada vez mais acentuada de todos nós estarmos presentes em muitos tempos e espaços diferentes, mas conectados. Assim, tanto professores quanto alunos estarão motivados, entendendo curso e aula como pesquisas e intercâmbios. Nesse processo, a atuação do professor vem sendo redimensionada, no sentido de, cada vez mais, tornar-se supervisor, animador, incentivador dos alunos, na instigante aventura do conhecimento.

Moran (2012) afirma que tecnologias interativas proporcionam o fomento de receber e responder mensagens, participar de grupos de discussão temática, alimentar debates e pesquisas, produzir textos, utilizar à internet em qualquer dia e horário, mas com possibilidades concretas de intercâmbio.

O fórum, presença pontual em EAD, como ferramenta de pesquisa, de diálogo, de comunicação, constitui-se campo típico para exercitar discussões, apropriar-se de conceitos, socializar práticas educativas, responder provocações teóricas, situar posicionamentos, estabelecer critérios, comentar respostas, dimensionar e redimensionar políticas de ação.

Concretamente leituras estão sendo requeridas de contextos determinados, as mais variadas possíveis, onde pode estar sendo solicitado refletir acerca de fatores substanciais da profissão de educador, por exemplo, correlacionada com momentos vivenciados, de maneira articulada com o trabalho desenvolvido.

A participação de cada um dos agentes que compõe EAD, (seja gestor, supervisor, professor formador, tutor ou dentre outros, o(a) cursista), apresenta variados espaços de locuções, intermediados por políticas institucionais, objetivadas pelas máquinas, no querer de homens e mulheres que buscam melhor entender e atuar no sistema de educação de que fazem parte.

Independente do personagem que faz EAD, desde o(a) coordenador(a) de curso ao

aluno, passando pelo(a) professor(a) formador(a), o que se espera é que cada um deles tenha e demonstre credibilidade processual em termos de presença, pontualidade, competência e autoridade técnica.

Coisas simples fazem parte deste contexto. Determinar datas para realização de atividades; responder mensagens; dizer na linguagem direta o que se espera do(a) cursista ao final de cada etapa do processo, até porque EAD precisa ser fortemente dimensionada, socializada em objetivos, metas e prazos.

Neste sentido, os espaços de participação num programa de EAD estão dispostos potencialmente como colaborativos. Isto ocorre em nível institucional, coordenações (central e de polo, quando for o caso); e, o(a) cursista.

Em nível institucional temos as Universidades, Faculdades, Fundações, Centros Universitários, Centros de Treinamento e Desenvolvimento, Institutos, Escolas de Formação, e outras, de natureza pública ou privada. Aqui será discutido e referendado o perfil do curso, planejamentos, metodologias, avaliação, aportes de legislação, recursos financeiros, programas, atividades, equipe técnico-operacional, participantes, enfim é o colocar o curso no ambiente e dispô-lo ao público, predeterminado ou de maneira ampla.

Outro nível – que consideramos prudente situar neste escrito, talvez possa ser dito como sendo o intermediário – é o das coordenações. Aqui estão expostas e postas as atividades, responsabilidades quanto às orientações temáticas, prazos, intervenções, correção de falhas, obtenção de recursos, produzir e socializar ideias para a eficiência e eficácia do curso. Falamos do(a) Coordenador(a), Supervisor(a), Professor(a) de Sala, Professor(a) Formador(a) e Tutor(a). Independe a denominação que possamos atribuir para esses educadores. No concreto eles ou elas coordenam propostas não suas, mas institucionais, que variam de acordo com cada realidade em particular.

O terceiro, mas com certeza o primeiro em termos de atenção e preocupações, é o(a) cursista. Aquela ou aquele a quem está destinada toda a gama de esforços em EAD. No dizer de Gilbert (2001, p.74) este é o perfil do aluno *online*: adulto; maior de 25 anos; empregado; nível superior concluído ou em andamento.

Nesse rol de falas e observações com a EAD, fica registrada a preocupação de que escritos ficam *online*; nomes são expostos, pares profissionais geralmente têm acesso à sala de aula virtual, e em tantas outras situações, qualquer pessoa dominando endereço (*login* e senha) pode consultar dados, acessar escritos em alguns ambientes da plataforma virtual. E, assim, destacando a qualidade em EAD, não só no sentido formal de normas técnicas, mas de dimensão teórica qualificada, caminhamos no sentido de que, os registros escritos, no seu

conjunto exigem organicidade textual, com cabeçalho, localização, notas explicativas, atenção às autorias e, sobretudo linguagens diferenciadas para cada atividade que está sendo solicitada.

Há aqui espaços para interações, ou seja, a total possibilidade de diálogo que se estabelece entre os colegas, cursistas e demais profissionais, acerca de respostas e posicionamentos apresentados. Na organicidade da produção dos textos, sejam eles: narrativos, descritivos ou dissertativos, haverá necessidade da fundamentação crítica, dimensionamento teórico-prático, apresentar ideias, razões diversas no aceitar ou rejeitar determinados pontos de vista, opinar, concluir.

Ao explicar pontos de vista, falar sobre situações concretas, expor problemas e visualizar perspectivas de atuação, seja num artigo ou parágrafos, existem pontos de vista diferentes, leitores com os mais diversos níveis de escolaridade e de formação profissional, poderão acessar a escrita. Por isto o pensar e o executar o enunciado do que está sendo proposto e esperado em EAD é fundamental, porquanto auxilia no processo de argumentação, de conclusões, de leituras e releituras que precisam ser feitas.

Mas claro, reler o escrito pode evitar ou minimizar incorreções técnicas não apenas em termos de normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as mais elementares que possamos seguir: digitação, espaçamento, parágrafos, citações diretas, indiretas e outras. Mas, sobretudo, as de dimensão teórica, no sentido de trazer autores sobre o assunto em pauta e dialogar com os mesmos. O(a) cursista dialoga sobre o seu fazer profissional. E a internet, as máquinas, a tecnologia em geral auxiliam fortemente neste caminho.

Frossard (2007) destaca o auxílio da internet, na possibilidade de executar comandos; riqueza da indústria da informação, onde se produz conhecimentos, sem volumosos custos para o leitor e com liberdade de expressão. E assim contextualiza os blogs, como comunidades temáticas, construção conjunta de textos, sites de histórias e artigos, como exercício de expressão da liberdade de escolha. Para a autora, romper com currículos pré-determinados envolve questões políticas, difíceis de resolução. A alternativa é, portanto, criar espaços diferenciados daqueles formais, caracterizados por notas e avaliações, em que haja maior poder de criatividade na construção de novos e ampliados significados sobre a realidade, como acontece no ciberespaço.

Na análise que faz, Frossard (2007) destaca o democratizar a informação e o conhecimento como algo positivo na discussão e proposições teórico-práticas em blogs, fóruns e outros congêneres. Mas, diametralmente contextualiza o blog em seu aspecto

negativo no sentido de que, ao romper com currículos pré-estabelecidos, a exemplo do que acontece na escola, podemos estar subjetivando demasiadamente a discussão, partindo para os “eu acho”, ou “deve ser”.

Portanto, na defesa de novos formatos coletivos de construção alternativa da educação, para além da rigidez da presença de alunos e professores na tradicional sala de aula, penso que há uma preocupação imanente nas palavras de Frossard (2007), que perpassa pelo rompimento do que está diametralmente estabelecido – em aulas, notas, avaliação, padrões predeterminados, sem a devida contextualização.

Tratar desse livre-arbítrio que se apresenta, requer mediação. Mediar no sentido de intervir, interferir entre partes. No caso em tela fala-se de percurso de tutor com aluno, e tantas outras formas, com vistas à interação de informações e conhecimentos específicos, de determinadas áreas de estudos, via comunicação virtual.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), no dizer de Ferreira (2012), EAD constitui-se forma de ensino que possibilita autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

E para isto são necessárias algumas condições: - linguagem claramente definida em termos de posicionamentos e o que se espera do cursista; - quais as intencionalidades do programa, projeto ou atividade que está sendo executado, dentre outras. Significa estabelecer conexões entre quem planeja – executa – e avalia. E esse personagem pode ser o(a) coordenador(a) do curso, o(a) cursista, tutor(a), professor(a) formador(a) ou outro nome que possamos atribuir.

O que se espera é credibilidade processual em termos de formação ou qualificação em EAD. Por ela, pela força de acreditar nessa proposta educativa, faz-se necessário conjugar competência e autoridade. E isto pressupõe trabalhar questões em separado. Por exemplo, determinar datas de postagem das atividades; as formas de apresentação de um determinado trabalho; os critérios de análise; o retorno com relação às mensagens; desenvolver com habilidade o que está determinado no programa ou projeto, planejar com eficiência. E vamos qualificando os profissionais e a profissão, e por consequência promover a eficiência e a eficácia desta modalidade de ensino.

Mediar, portanto, não é algo abstrato, diluído no discurso vazio. Significa estabelecer limites e potencialidades de comunicações sobre educação, onde está implícito um contrato formal, pontual e explícito, demarcado por sua qualidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERNY, R.Z. et al. **Aprender a estudar à distância**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011620.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

FERREIRA, Zuleika Nunes. **O perfil do aluno de educação à distância no ambiente TELEDUC**. Disponível em: <<http://www.visionvox.com.br/biblioteca/o/O-perfil-do-aluno-de-EaD.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

FROSSARD, Vera Cecília. **A colaboração em cursos de educação à distância: uma proposta construcionista social**. Trabalho adaptado da apresentação no XI Congresso *Cread Mercosul*. Educação, Saúde e Meio Ambiente. Agosto a dezembro de 2007. Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/6dVera.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

GILBERT, S.D. *How to be a successful online student*. New York: McGraw-Hil, 2001.

PETRUCELLI, Franz Lima. **As competências requeridas dos alunos que cursam disciplinas à distância em curso presencial: estudo de caso em uma IES particular de BH** [manuscrito] - Pedro Leopoldo: FPL, 2012. 148 p. Dissertação - Mestrado Profissional em Administração. Disponível em <www.fpl.edu.br/2012/...mestrado/...2012/dissertacao_franz_lima_pet...>. Acesso em: 24 ago. 2012.

MORAN, José Manuel. **O que é educação à distância**. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

ELEIÇÃO PARA DIRETORES DE ESCOLAS EM BLUMENAU: APERFEIÇOANDO O PROCESSO

Osmar Matiola¹¹
Marli Campos¹²
Leila Schippmann Maffezzolli¹³
Marily Wuerges Pagel¹⁴

RESUMO

Relato da experiência da eleição direta para diretores de escolas e centros de educação infantil do município de Blumenau. Destaca aspectos relevantes do aperfeiçoamento do processo com a inclusão da formação continuada em gestão escolar pública e o processo de avaliação a que se submetem os educadores antes de participarem das eleições para diretor.

Palavras chave: Eleição de diretores. Formação. Avaliação de diretores. Educação.

CARACTERIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

O município de Blumenau conta com uma população total de 309.011 habitantes, sendo 294.773 na área urbana e 14.238 na área rural (IBGE, 2010).

Segundo os indicadores demográficos e educacionais divulgados pelo Ministério da Educação (2010), o município apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,86, Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI) de 0,77, taxa de analfabetismo de 0,8 na faixa etária de 10 a 15 anos de idade e de 2,8 na população de 15 anos ou mais, o que fez com que a cidade de Blumenau obtivesse em 2007 o reconhecimento do IBGE de “cidade livre do analfabetismo”. (IBGE, 2007). Em 2009, foi considerada pelo índice da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (2009) a melhor cidade em qualidade de vida de Santa Catarina.

A taxa de escolarização líquida no ensino fundamental é de 99%. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da rede municipal, apurado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (2009), evoluiu nos anos iniciais de 4,4 em 2005, para 6,1 em 2011 e de 3,6 nas séries finais do ensino fundamental para 5,0, em 2011.

A rede municipal de ensino atendeu no ano de 2011 o total de 33 mil crianças,

¹¹ Secretário Municipal de Educação de Blumenau, SC – E-mail: osmarmat55@gmail.com

¹² Consultora Técnica de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, SC – E-mail: marlyic@gmail.com

¹³ Diretora de Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, SC – E-mail: leila0511@yahoo.com.br

¹⁴ Gerência de Administração e Legislação Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau, SC – E-mail: marilypagel@uol.com.br

adolescentes e jovens, distribuídos nos seguintes níveis: 12 mil crianças em centros de educação infantil, sendo 5 mil em creches e 7 mil no pré-escolar. O ensino fundamental somou 21 mil crianças e adolescentes, sendo 12 mil nos anos iniciais e 9 mil nas séries/anos finais. Neste somatório inclui-se 600 crianças na educação especial e 200 adolescentes e jovens na educação de jovens e adultos presencial. (SANTA CATARINA, 2011).

Em 2011, atuavam na educação infantil 2 mil profissionais do magistério (90% habilitados em nível superior) e no ensino fundamental 2 mil profissionais (95% com formação superior) (SANTA CATARINA, 2011).

A rede municipal de ensino contava, em 2011, com 77 unidades de educação infantil, 50 unidades de ensino fundamental, sendo que destas 39 oferecem ensino fundamental completo e 11 que se encontram na área rural oferecem ensino até o 5º ano. A rede conta ainda com três unidades de apoio: um centro municipal de estudos pedagógicos, um centro municipal de atendimento educacional especializado e um centro municipal de atendimento em programas de jornada ampliada. (SANTA CATARINA, 2011).

BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE ELEIÇÃO PARA DIRETORES DE ESCOLAS EM BLUMENAU

A ampliação do direito à Educação Básica, conquista que vem sendo alcançada pela sociedade blumenauense e brasileira nas últimas décadas, trouxe para o campo da Educação Pública novas demandas e novos desafios. Dentre elas, podemos destacar: a universalização do acesso à Educação Básica dos quatro aos 17 anos de idade; o reconhecimento do direito à educação infantil, com a ampliação do número de vagas em creches; inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular; criação de piso nacional para o magistério público; a elevação do nível de formação dos educadores; o fortalecimento dos sistemas municipais de ensino; a definição de novos parâmetros de financiamento através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), dentre outras.

No entanto, persistem alguns desafios tais como: a qualidade de ensino para todos; a garantia da formação integral dos educandos; a melhoria dos salários dos profissionais do magistério; a ampliação e a implementação da Gestão Democrática da Educação, entre outros.

Em relação à implementação e ampliação da Gestão Democrática na Educação Básica, os estudos e pesquisas pertinentes a esta dimensão do campo da educação indicam que a prática da democratização da gestão escolar requer reflexões e espaços de discussão

específicos, visando ampliar a compreensão sobre o tema e suas implicações para a melhoria da qualidade da educação básica.

Segundo Mendonça (2002), a luta pela democratização dos processos de gestão da educação no Brasil está relacionada em sua história recente, aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos sociais reivindicatórios de participação que tiveram no final da década de 70 e, principalmente, a década de 80 como seu auge. O autor lembra que o tema da gestão democrática na literatura especializada se desdobra em várias vertentes, sendo a escolha dos dirigentes escolares através de eleições diretas uma destas vertentes e que, em alguns momentos, chegou a se confundir com a própria gestão democrática. Este fato fez com que, em muitos casos, as discussões sobre democratização da gestão escolar se reduzissem à luta pela eleição direta de diretores, desviando o tema da magnitude de sua essência.

Inserida, portanto, nesta temática de dimensão maior que é a democratização da gestão escolar, a eleição direta para diretores de escolas ganhou destaque nos sistemas de ensino, nas escolas, nos programas dos partidos políticos e na literatura.

Segundo Mares (1983), a origem do debate sobre eleição de diretores de escolas está relacionada com o processo da redemocratização do Brasil nos anos 1980 e, particularmente com a eleição de governadores de oposição em diversas unidades da Federação, o que levou em alguns casos a cargos do governo, educadores progressistas que participaram dos movimentos sociais pela redemocratização.

Em vários escritos onde destaca a relevância do tema, Paro (1996) afirma que o mecanismo de escolha dos diretores escolares é tão determinante, que sua forma tem desdobramentos tanto no comportamento do dirigente na aceitação por seus pares, como na execução dos objetivos propostos no exercício da função de diretor escolar.

Na rede municipal de ensino de Blumenau, desde o final da década de 1980, e especialmente na década de 1990, o poder público implementa programas e projetos visando o aperfeiçoamento da gestão democrática, com destaque para a criação do Conselho Municipal de Educação (1993), dos Colegiados Escolares (1996) e da eleição direta para diretores de unidades escolares (1989).

Este relato de experiência objetiva apresentar de forma sintética a trajetória do processo de eleição direta de diretores de escolas e os resultados do aperfeiçoamento do processo de escolha de diretores de escolas em Blumenau, com a inclusão de dois mecanismos de preparação dos candidatos anteriores à eleição: o curso de gestão escolar pública e a avaliação escrita dos candidatos ao cargo de diretor de escola.

Realizada pela primeira vez no ano de 1989, a eleição para diretores de escolas foi aplicada na sua forma “pura” isto é, foi realizada sem exigir dos candidatos pré-requisitos; e também não há registros da documentação legal que deu amparo ao processo. No início dos anos 1990, o processo de escolha dos diretores passou por um amplo processo de discussão, motivado, entre outros fatores, pela troca do poder e dos grupos partidários que implementaram o processo na esfera municipal e, principalmente, pela mobilização dos professores, através do sindicato da categoria, que lutaram pela permanência e continuidade do processo de escolha através de eleições diretas.

Nos anos de 1993 e 1994, uma comissão formada por educadores da rede e representantes do sindicato dos professores, coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e com consultoria do Instituto Paulo Freire, através do Prof. José Eustáquio Romão, propôs a criação de um projeto de lei, que encaminhado à Câmara de Vereadores, foi transformado em Lei Municipal, no ano de 1994.

A lei das eleições foi regulamentada por decreto e por editais específicos e a partir de sua vigência, já em 1994, a eleição direta para diretores foi realizada, obedecendo aos critérios previstos na lei. Dentre os critérios previstos na legislação, destacava-se a coordenação de todo o processo por uma comissão eleitoral central; exigência de pré-requisitos dos candidatos como formação mínima em Magistério de Nível Médio para concorrer ao cargo de diretor nos centros de educação infantil (CEIs), Licenciatura Plena ou Pedagogia para o cargo de diretor nas unidades escolares (UEs), efetividade e estabilidade no quadro do magistério, experiência na área de ensino, voto para os estudantes maiores de 16 anos, quorum eleitoral mínimo, peso diferenciado do voto nos diferentes segmentos eleitorais, permissão de somente uma reeleição, entre outros.

Além destes critérios listados anteriormente, outro merece destaque: os candidatos interessados deveriam se submeter a uma avaliação escrita, o que fazia uma seleção prévia dos candidatos, uma vez que somente poderiam se candidatar os professores que obtivessem aprovação nas provas. Esta avaliação escrita, realizada pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), versava sobre conteúdos de legislação de ensino, aspectos administrativos e pedagógicos inerentes ao exercício do cargo de diretor de UE ou CEI. Esta sistemática de escolha dos diretores, utilizando-se a junção de critérios mistos como formação mínima, avaliação escrita e voto direto de professores, funcionários, pais de alunos e alunos maiores de 16 anos, permaneceu até o ano de 2002, quando a lei de eleição de diretores foi reformulada, suprimindo-se da lei a seleção prévia dos candidatos através da avaliação escrita.

Segundo os dados da SEMED, desde o ano de 1989 até o ano de 2006, foram

realizadas oito eleições para diretores. No entanto, não há registros na SEMED de que neste mesmo período tenha havido uma política de formação continuada específica para os ocupantes do cargo de diretor de escola. Além disso, os conselhos escolares não foram instalados e não entraram em funcionamento na maioria das UEs e CEIs, gerando uma espécie de redução da democratização da gestão escolar a questão das eleições, conforme os estudos de Mendonça (2000).

Esta constatação, associada ao fato e à necessidade de se retomar e aperfeiçoar constantemente os mecanismos inerentes ao processo de democratização da gestão escolar, fez com que a Prefeitura Municipal de Blumenau, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), adiasse as eleições de diretores programadas para o ano de 2006 e iniciasse novamente um amplo debate sobre as eleições para diretores. Para rever, adequar e aperfeiçoar o processo foi designada uma comissão especial para rever os critérios da Lei Municipal que regulamenta o processo de escolha dos diretores de unidades municipais de ensino.

Dentre as questões analisadas pelos membros da comissão, destacam-se as sugestões e indicações relacionadas com o fato de que os diretores de escola precisam, além das habilidades próprias do professor, possuir liderança e conhecimentos específicos sobre a gestão escolar. Esta comissão, constituída por representantes da SEMED, do Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público de Blumenau (SINTRASEB), do Conselho Municipal de Educação (CME), da Procuradoria do Município e dos diretores de escolas e centros de educação infantil, após quarenta e cinco dias de trabalho, listou uma série de sugestões e as encaminhou ao Secretário Municipal de Educação. As sugestões foram acolhidas e enviadas em forma de projeto de lei à câmara de vereadores para serem incorporadas à Lei.

Em julho de 2007, foi sancionada pelo Prefeito Municipal a nova lei de eleição para diretores de escolas. Um dos pontos de destaque desta nova lei, e que daremos ênfase neste relato, é a exigência de frequência ao curso de capacitação específico sobre gestão escolar pública de, no mínimo, quarenta horas para os profissionais da educação e a volta do critério de seleção prévia dos candidatos, através de avaliação escrita dos interessados em disputar as eleições para diretores.

O CURSO DE FORMAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR PÚBLICA COMO CRITÉRIO DE QUALIFICAÇÃO INICIAL DOS CANDIDATOS

O artigo 40, inciso IV da Lei Ordinária n. 7.110, sancionada de 5 de julho de 2007 –

Lei das Eleições de Diretores, estabelece que para se candidatar ao cargo de diretor, o interessado deverá “possuir formação específica em curso de gestão escolar pública de no mínimo 40 horas, a ser oferecido por instituição de ensino superior.” (SANTA CATARINA, 2007). Tendo em vista esta exigência de oferecer aos interessados um curso de no mínimo 40 horas em gestão escolar pública, a SEMED buscou firmar parceria com a Universidade Regional de Blumenau (FURB), através do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Mestrado em Educação, para elaborar a proposta de um curso que oferecesse conhecimentos específicos sobre a gestão escolar pública e que levasse em consideração os fundamentos e princípios da democratização da gestão escolar.

Após vários encontros, foi definido e aprovado o projeto do curso que teve como foco principal a gestão escolar democrática e participativa. O conteúdo programático do curso, abordado de forma sistêmica para fins didáticos, foi dividido em quatro eixos principais que abordaram questões fundamentais ao exercício da atividade de gestor.

Foram eles:

- I) Função social da escola: perspectivas e retrospectivas da educação no contexto escolar;
- II) Organização da educação pública escolar no contexto nacional e local;
- III) Democratização da gestão escolar: mecanismos de participação e autonomia da unidade escolar, assegurando o sucesso escolar e o desenvolvimento integral;
- IV) O Projeto Político Pedagógico como instrumento de gestão democrática e participativa da instituição educacional.

As atividades do curso foram desenvolvidas em duas modalidades:

- 1) Conferências e debates, em encontro presencial, na modalidade mesa redonda;
- 2) Fóruns de discussão e monitoramento, através de interlocução virtual, na modalidade à distância.

Os encontros presenciais foram desenvolvidos em equipe, envolvendo profissionais docentes da FURB, da SEMED e convidados de outras instituições de ensino superior. Em sua primeira versão, o curso contava também com a participação de um docente da SEMED com a atribuição de monitoramento das atividades.

As atividades à distância objetivaram intensificar o debate, provocar novas discussões e potencializar o espaço de formação desencadeado a partir dos encontros presenciais. Todos os módulos do curso contaram com uma apostila contendo textos específicos relacionados com cada um dos eixos de discussão, especialmente organizado e distribuído gratuitamente a todos os cursistas no ato de sua inscrição.

Foram realizados cinco encontros presenciais, geralmente no período noturno e aos sábados, de forma a possibilitar a presença de todos os professores interessados, em especial daqueles que estavam no exercício da docência, sendo que ao longo da semana, com a leitura dos textos de apoio e da mediação através da interlocução virtual, os debates, os fóruns de interlocução e as respostas de questões auxiliavam na compreensão do temas propostos no curso. Na modalidade presencial ou virtual, todos os encontros contaram com carga horária de quatro horas-aula, sendo o último encontro destinado à socialização das propostas preliminares dos planos de ação dos cursistas. Ao final do curso, realizou-se a avaliação por escrito de toda a sistemática adotada. Em sua primeira versão, no ano de 2007, o curso contou com a presença de 326 educadores. Em 2010 foram 96 e em 2012 foram 55 educadores.

Os resultados do curso foram extremamente satisfatórios, produzindo desdobramentos tanto no âmbito da formação de gestores escolares, quanto no âmbito da pesquisa acadêmica, haja vista a interação e a interlocução proporcionadas pelos debates presenciais e à distância entre os professores cursistas e os professores da FURB, em especial os professores que atuam no Programa do Mestrado em Educação da instituição.

Ao término dos três cursos, utilizou-se como instrumento de avaliação um questionário objetivando avaliar as dimensões administrativas e pedagógicas do curso. A necessidade da realização e da continuidade da formação em gestão escolar foi confirmada a partir da informação prestada pelos participantes, que revelou que 75% dos cursistas participavam pela primeira vez de um evento de formação na área da gestão escolar.

A AVALIAÇÃO ESCRITA COMO CRITÉRIO DE PRÉ-SELEÇÃO DOS CANDIDATOS

Conforme estabelecido na lei que dispõe sobre a forma de escolha de diretores, promulgada em 05 de julho de 2007, os interessados em concorrer ao cargo de diretor de escola, após comprovarem sua participação em curso de formação sobre gestão escolar pública, deverão submeter-se ao processo de avaliação escrita e nele obter aprovação.

O Decreto municipal n. 8.488, de 18 de setembro de 2007, que regulamenta a lei eleitoral, dispõe em seu artigo 11, alínea a: “os candidatos que não obtiverem o mínimo de sessenta por cento de pontuação na avaliação escrita estarão automaticamente excluídos da participação na eleição direta.”. (SANTA CATARINA, 2007).

Diante desta exigência, a Secretaria Municipal de Educação pública, através de edital específico, os conteúdos programáticos exigidos, público-alvo, data e local de realização das

provas e todas as regras complementares referentes ao processo de avaliação escrita.

Tendo como objetivo elevar a melhoria do padrão de gestão escolar pública, aferindo competência técnica na dimensão legal, pedagógica e administrativa, o processo de avaliação escrita foi coordenado pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

O conteúdo programático definido pela SEMED, através de sua equipe técnica, foi organizado de forma a contemplar uma parte comum, contendo uma base de conteúdos comuns e outra com conteúdos específicos referentes ao nível de ensino em que o candidato pretende se inscrever para disputar as eleições: educação infantil ou ensino fundamental.

Além de todos os eixos e temáticas abordadas no curso de formação em gestão escolar pública, a avaliação escrita versou sobre legislação educacional referente à educação básica, princípios e diretrizes de legislação federal, estadual e municipal referentes à gestão escolar, nos níveis da educação infantil e do ensino fundamental, legislação pertinente ao sistema municipal de ensino e funcionamento do Conselho Municipal de Educação e conselhos escolares, projeto político pedagógico, financiamento da educação básica entre outros. Todos os conteúdos programáticos foram referenciados com bibliografia específica, colocada à disposição de todos os inscritos no ato de sua inscrição e disponível na internet.

No ano de 2007, inscreveram-se para a avaliação escrita 214 (duzentos e catorze) candidatos, assim distribuídos: 105 (cento e cinco) para a educação infantil e 109 (cento e nove) para o ensino fundamental. Sendo que destes, 106 (cento e seis) realizaram a avaliação escrita.

No ano de 2010, inscreveram-se para a avaliação escrita 41 (quarenta e um) candidatos das escolas e 65 (sessenta e cinco) candidatos dos centros de educação infantil, totalizando 106 educadores. Foram aprovados no segmento do Ensino Fundamental 16 (dezesseis) e na educação infantil 46 (quarenta e seis) candidatos.

Já em 2012, inscreveram-se 119 candidatos para a avaliação escrita. Destes, 67 (sessenta e sete) são do segmento do ensino fundamental e 52 (cinquenta e dois) da educação infantil. A avaliação escrita ocorrerá no dia 16.09.2012.

A avaliação escrita, nos anos de 2007 e 2010, foi realizada utilizando-se como instrumento uma prova contendo um grupo de questões objetivas referentes às questões gerais sobre gestão escolar e outro grupo, direcionadas à especificidade da educação infantil ou do ensino fundamental, respectivamente.

Os resultados da avaliação escrita revelaram que do total de 214 (duzentos e catorze) inscritos no ano de 2007 e 106 no ano de 2010, foram aprovados 213 (duzentos e treze) candidatos, o que representa um percentual de sessenta e seis por cento (66%).

No período de 3 julho de 2012 a 04 agosto de 2012, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) ofereceu aos candidatos o Curso de Formação em Gestão Escolar Pública de 40 horas, conforme prevê a legislação vigente.

O curso foi organizado seguindo o formato dos anos de 2007 e 2010. Das 40 horas de formação prevista para o curso, 24 (vinte quatro) horas destinaram-se ao conteúdo presencial e 16 (dezesseis) horas foram à distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), culminado com a elaboração e apresentação do plano de ação do gestor.

O conteúdo programático foi desenvolvido com as seguintes temáticas: Fundamentos, Marcos Legais e Organização da Educação Básica Pública; Apresentação e uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); Função Social da Educação Básica Pública; Dimensões da Gestão Escolar e Financiamento da Educação; Gestão Democrática e Participativa do Ensino Público; Gestão escolar com foco no educando e na aprendizagem e sistematização da Proposta do Plano de Ação.

No final do curso, 50 (cinquenta) participantes preencheram a ficha de avaliação do curso. Destes, 57% (cinquenta e sete por cento) disseram que o curso foi ótimo; 23% (vinte e três por cento) consideraram bom; 9% (nove por cento) responderam que foi satisfatório e 11% (onze por cento) qualificaram como regular e péssimo.

Ao analisar esses dados e os demais critérios da ficha de avaliação que sinalizam a dimensão pedagógica e administrativa do curso, conclui-se que o referido atendeu as expectativas dos cursistas, conforme alguns depoimentos: “Foi possível a aquisição de todo acervo que envolve a gestão escolar, os órgãos que apóiam e financiam a educação e, principalmente, a elucidação que toda gestão deve e necessita ser pensada coletivamente”, cursista A; “É necessário que, tanto o professor como o diretor, tenha um amplo conhecimento (teoria e prática), que seja comprometido, solidário em sua prática pedagógica”, cursista B.

Destaca-se ainda, que dos 50 (cinquenta) participantes, 43 (quarenta e três reais) estavam frequentando pela primeira vez um curso de gestão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este é um relato de uma experiência ainda inconclusa, haja vista o processo de democratização da sociedade e da escola ser infindável e o processo eleitoral, que é uma parte muito pequena desse projeto maior, somente finalizar no próximo dia 21 de novembro, com as eleições de diretores. No entanto, a equipe técnica da SEMED de Blumenau entende que

um dos principais méritos da revisão e do aperfeiçoamento do processo de escolha dos diretores de escolas e centros de educação infantil reside no fato das eleições diretas estarem novamente inseridas no contexto de um princípio maior que é o da democratização da gestão escolar, alavancada e impulsionada pelos mecanismos da participação e do trabalho colegiado, coordenados pela liderança do diretor, com forte respaldo do órgão responsável pela educação pública no município e pela compreensão da escola como centro do sistema municipal de ensino de Blumenau.

Porém, conforme nos lembra Mendonça (2000), a implementação da democratização da gestão escolar tem encontrado enormes desafios, rupturas e descontinuidades por causa da forte presença dos valores do Estado patrimonialista no campo da política que se desdobra no campo educacional, numa perspectiva acentuadamente doméstica das relações sociais, onde prevalece, muitas vezes, uma indistinção entre o que é da esfera pública e o que pertence à esfera privada, fazendo com que uns poucos se apropriem da instituição e de seus membros como se deles fossem donos.

REFERÊNCIAS

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Cidade qualidade de vida**: 2009. Disponível em: <www.firjan.org.br/>. Acesso em: 24 ago. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em:<www.inep.gov.br/>. Acesso em: Acesso em: 24 ago. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidade livre do analfabetismo**. Disponível em: <www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2012.

_____. **População Blumenau**: 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2012.

MARÉS, Carlos. Eleição de diretores e democracia na escola. São Paulo, **Revista da ANDE**, v. 3, n. 6, 1983.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo da educação brasileira. Campinas: FE/Unicamp, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Indicadores demográficos e educacionais**. Disponível em: <www.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 ago. 2012.

PARO, Vitor Fernando. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Papyrus: Campinas, 1996.

SANTA CATARINA. Secretaria Municipal de Educação de Blumenau. **Rede municipal de ensino**. Disponível em: <<http://www.blumenau.sc.gov.br/gxpsites/hgxpp001.aspx?...>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

_____. **Lei n. 7.110, de 05 de julho de 2007**. Altera dispositivos da Lei nº 5.867, de 19 de abril de 2002, que “Dispõe sobre a forma de escolha de diretores de unidades escolares e centros de educação infantil da rede municipal de ensino” e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/cgi-ocal/showInglaw.pl>>. Acesso em: 24 ago. 2012.

_____. **Decreto n. 8488 de 18 de setembro de 2007**. Altera dispositivos do Decreto nº 7.188, de 23 de setembro de 2002, que regulamentou a Lei nº. 5.867, de 19 de abril de 2002, alterada pela Lei nº. 7.110, de 05 de julho de 2007, que “Dispõe sobre a forma de escolha de diretores escolares e centros de educação infantil da rede municipal de ensino” e dá outras providências. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/982864/decreto-8488-07-blumenau-0>. Acesso em: 24 ago. 2012.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NO ESPAÇO ESCOLAR: UMA QUESTÃO A DISCUTIR

Shirlei de Souza Corrêa¹⁵

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo acerca dos movimentos democráticos instituídos historicamente no campo educacional brasileiro, com base em documentos e legislações que se constituem a partir de uma luta histórica em busca de uma educação de qualidade. Com objetivo maior de conhecer os reflexos desta prática democrática no cotidiano escolar, utilizou-se a metodologia do grupo focal e, sob a ótica dos profissionais que constituem o quadro de funcionários de uma escola pública vinculada à rede estadual de Santa Catarina, foram ressaltadas as principais características no que tange ao exercício da gestão democrática no espaço escolar. Os resultados obtidos demonstram que, embora direito legalmente constituído, a gestão democrática nem sempre se efetiva no interior das escolas – questões como escolha do cargo diretivo e participação nula nas decisões do ambiente escolar se conectam a discussão e evidenciam a hierarquização neste cenário, gerando grande dificuldade de vivência e participação por parte da comunidade escolar ao gerenciamento das questões pedagógicas, políticas, financeiras, sociais e culturais inerentes à escola.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Participação. Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

A realização do presente trabalho consolidou-se a partir de experiências adquiridas como alunos no curso de pós-graduação intitulado Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, no Programa do MEC – Escola de Gestores. Ao realizarmos uma das atividades propostas, demos início a organização e a implementação de um plano que pudesse garantir a efetivação de um projeto de intervenção.

O trabalho inicial proposto pelo projeto de intervenção tratava de questões que garantiam legalmente a efetivação das agremiações estudantis, como resultado de práticas pedagógicas pautadas na participação e na gestão democrática. Deste modo, nosso projeto de intervenção objetivava dar voz aos alunos para que, de modo articulado a toda a comunidade escolar, pudessem garantir seus espaços através de movimentos participativos.

Especificamente no trabalho mencionado acima, optamos por ouvir as opiniões dos alunos quanto às possibilidades e/ou oportunidades de participação no ambiente escolar. Depois das análises, obtivemos como resultado, depoimentos que configuravam um ambiente pouco propício a prática da participação.

Diante deste fato, surgiu o interesse (por que não a necessidade?) de regressar ao ambiente escolar e, desta vez, numa estratégia metodológica, coletar dados relativos à mesma

¹⁵ Mestranda em Educação - E-mail: shirleiscorrea@hotmail.com

temática, porém agora ouvindo os profissionais que atuavam na escola. E assim foi feito.

Para tanto, a pesquisa tomou como campo empírico, profissionais pertencentes ao quadro da referida escola. Como critério para seleção dos participantes, utilizou-se a efetivação na escola há no mínimo dois anos, para que dessa forma pudessem contribuir com os questionamentos acerca da participação.

A metodologia eleita para a realização deste trabalho foi a do grupo focal. Elencou-se tal metodologia por entender que esta se caracteriza como instrumento possibilitador de questionamentos, debates e discussões acerca de um único tema, neste caso a gestão educacional, foco das discussões. As contribuições de autores como Lück (2008), Dourado (2007), Paro (2007) possibilitaram a construção de um referencial metodológico que deu suporte às inquietudes a respeito da temática.

Deste modo, o presente trabalho poder ser caracterizado como um estudo acerca dos movimentos democráticos instituídos historicamente no campo educacional, bem como os reflexos desta prática no cotidiano escolar, sob a ótica dos profissionais que constituem o quadro de funcionários de uma escola pública vinculada à rede estadual de Santa Catarina.

METODOLOGIA

Considerando ser este um trabalho de cunho qualitativo, apostamos no poder conferido a esta abordagem no que tange as pesquisas educacionais, pois possibilita maior flexibilidade diante da investigação de seus objetos de estudo, principalmente por considerá-los dinâmicos e singulares.

Autores como Bauer; Gaskell; Allum (2002) atribuem à pesquisa qualitativa possibilidades de efetuar a expressão de forma espontânea, dialogando e contribuindo com aspectos importantes para o andamento da pesquisa.

Neste ínterim, a metodologia eleita para a realização deste trabalho foi a do grupo focal. Elencamos esta metodologia por acreditar que esta se caracterize como instrumento possibilitador de questionamentos, debates e discussões acerca da gestão educacional, foco de nossas discussões.

Para tanto, a pesquisa tomou como campo empírico uma escola da rede estadual de Santa Catarina. Situada no município de Penha, a escola tem um quadro de 46 funcionários e 986 alunos, subdivididos no ensino fundamental e médio. Como critério para seleção dos participantes, utilizamos: ser profissional da educação – professor ou membro da equipe gestora e pertencer ao quadro de efetivação na escola há no mínimo dois anos, para que dessa

forma pudesse contribuir com nossos questionamentos.

O convite foi exposto aos profissionais que se enquadravam nos critérios estabelecidos. No horário combinado, posterior ao término das aulas, realizamos o grupo focal nas dependências de uma sala de aula da própria escola. Compareceram a atividade proposta seis profissionais que participaram efetivamente da atividade que teve duração de aproximadamente uma hora.

Os participantes podem ser identificados como: cinco atuantes como professores e um como assistente técnico-pedagógico. Dos professores, um é docente do ensino fundamental I, um do ensino fundamental II e três do ensino médio. O sujeito da pesquisa que atua no cargo de assistente técnico-pedagógico, segundo ele, exerce função semelhante ao coordenador pedagógico, compondo, portanto, a equipe gestora da escola.

Utilizado como uma dinâmica de grupo (DEBUS, 2004), o grupo focal nos proporcionou momentos de interação, de questionamentos, de discussões acerca do tema em questão. Todo o debate sobre o tema foi capturado por gravações áudios-visuais, posteriormente transcritos e utilizados para a análise e construção das considerações cabíveis.

De início realizamos a transcrição do material coletado, bem como várias leituras e interpretações acerca do conteúdo. As múltiplas leituras sobre o material nos proporcionaram a organização e a categorização do conteúdo ali descrito. Pois como afirma Bardin (2008, p. 119), “a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. Posteriormente, realizamos uma categorização dos temas tratados durante o grupo focal, apresentados através de dois eixos de análise, a saber: a escolha para diretores e a participação das decisões.

ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

O início do diálogo, cujo tema norteador foi a questão da gestão democrática no contexto escolar, foi marcado por duras críticas e rígidos questionamentos a uma questão bastante polêmica: a escolha para diretores. Questões partidárias e interesses políticos foram explorados e consideravelmente focados pelos participantes. A fala de um profissional denuncia tal desafio com a temática:

[...] difícil falar de gestão democrática num ambiente escolar que o cargo superior, a chefia imediata só é ocupada por ter indicação política. Onde estão os critérios de escolha dos dirigentes municipais que fazem a indicação do diretor, eu desconheço. Alguém sabe se existem critérios para esta escolha? (profissional 3).

Diante do exposto, outras colocações contribuíram para a discussão. Diferentes opiniões foram expostas acerca do tema, entretanto, todas se direcionavam a uma única conclusão: a desaprovação do método de indicação política para escolha de diretores.

É de conhecimento popular, que no estado de Santa Catarina, a nomeação de vagas para diretores e para assessores das escolas vinculadas a rede estadual é feita através de portarias, assinadas pelo secretário de educação, que designa tais funções. As indicações para os cargos em questão partem dos dirigentes de partidos políticos na esfera municipal e/ou estadual, que dispõem de cotas a serem preenchidas. A fala de um participante ratifica tal exposição: “A gente sabe muito bem que o que precisa ter mesmo é QI (quem indica). Infelizmente é assim que a coisa funciona. Por trás da escola tem um jogo muito grande de interesses políticos.” (profissional 6).

O fato exposto acima é tema de uma pesquisa realizada pela Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da Fundação Victor Civita, no ano de 2010, coordenada por Lück e publicada em março de 2011. Os resultados indicam que o meio de acesso predominante quanto ao cargo de direção de escola no campo educacional brasileiro é a eleição realizada pela comunidade escolar. Cerca de 70% das secretarias estaduais e 82% das municipais utilizam tal recurso. Cabe ressaltar, no entanto, que em alguns estados ou municípios há a utilização de mais de um recurso para esta seleção.

Apenas sete estados brasileiros, segundo a pesquisa, aderem à indicação como instrumento de seleção de gestores. Entre eles, destacamos o estado de Santa Catarina, com ênfase na rede estadual de educação. Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p. 6) ao discutirem a forma de acesso aos cargos diretivos em nosso país, atestam que “a forma de provimento do cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta”.

Diante do exposto, os profissionais da educação pertencentes ao quadro do magistério público estadual de Santa Catarina, participantes da dinâmica, ao refletirem sobre tal temática, contribuíram com a discussão do seguinte modo:

Eu acho que o pior de tudo isso não é a indicação. O pior é que eles indicam, mas não acompanham o andamento do diretor, se não tivesse dando certo, poderia tirar e colocar outro. Mas não, colocam e não querem nem saber o andamento da coisa. (Profissional 2)

É possível perceber através da fala deste profissional uma crítica não somente ao acesso à função de diretor, como também à sua permanência. Questões evidenciadas na sua

fala possibilitam-nos enxergar no profissional que atua na escola uma preocupação com o espaço escolar num contexto global, preocupando-se inclusive com as consequências destes fatos. Neste sentido, o mesmo profissional acrescenta: "é por isso que estamos assim nesta escola, porque a diretora não deve satisfação pra ninguém, ela faz o que bem entende, nós não participamos das decisões dela."

As consequências de uma dinâmica pouco participativa quando vivenciadas no espaço escolar, refletem angústias e certo mal estar por parte dos envolvidos. Questões como falta de acesso às chaves dos diversos ambientes escolares, participação nula em aplicação de verbas e em decisões que deveriam ser coletivas, entre outras foram elencadas. A fala de outro participante evidencia sua postura neutra frente à realidade vivenciada: "Eu simplesmente venho, dou minha aula e vou embora. Participar pra que? Se a decisão final é sempre vinculada aos órgãos superiores. O próprio calendário escolar já veio pronto, nossa opinião não valeu de nada". (Profissional 1)

Frente às críticas, outra questão foi evidenciada e através da fala do profissional percebe-se que embora sendo direito legalmente reconhecido, a participação no âmbito escolar exige, inicialmente interesse. Neste sentido, "os professores também tem sua parcela de culpa. Vê, quem quer assumir um cargo no conselho deliberativo? Nunca ninguém quer. E na APP? A mesma coisa, todo mundo foge destes compromissos."(Profissional 4).

Os conselhos bem como as associações de pais e professores existem e pautam-se em legislações que consolidam o direito a uma educação democrática. A LDB traz no artigo 12, uma redação que proporciona a toda comunidade escolar a participação plena na gestão da escola.

A garantia de participação de toda a comunidade escolar no processo de gerenciamento da escola é representada através de um instrumento legal. No entanto, somente garantir a participação não é suficiente para garantir sua efetivação. Segundo Paro (2007), faz-se necessário, sobretudo, engajamento e entusiasmo frente à ocupação de seu espaço de direito.

Outrossim, nesta perspectiva democrática, percebe-se a necessidade de haver integração entre os segmentos que compõem a escola. De modo que se estabeleça uma dinâmica participativa entre professores, direção, administração, alunos e pais. No bojo desta discussão, apoiamo-nos em Dourado (2004), que atribui à garantia de acesso às informações, requisito imprescindível para a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Paro (2007) segue afirmando que a participação é um direito legal de toda a comunidade escolar. No entanto, acrescenta que "esses direitos são exercidos a partir do

momento em que se consuma sua atuação no bojo das ações escolares de forma planejada e organizada” (PARO, 2007, p. 196).

É, nesse sentido, que a participação pode ser pensada não somente como direito da comunidade escolar, mas, sobretudo, como dever. Democratizar as ações e decisões realizadas no interior das escolas configura-se como exercício, que exige antes de tudo, participação ativa dos principais interessados, ou seja, todos os que compõem a comunidade escolar: equipe gestora, professores, funcionários, alunos e pais de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões acerca dos movimentos democráticos instituídos no campo educacional nos permitem perceber que a gestão educacional amparada em questões democráticas é apresentada como luta histórica no cenário educacional brasileiro em busca de uma educação de qualidade. Legislações diversas, bem como programas governamentais garantem sustentabilidade a este movimento e abrem caminho para esta discussão, acompanhada dos principais movimentos instituídos na educação brasileira, refletidos, portanto, no interior das escolas públicas.

A participação pensada por muitos autores como intrínseca ao processo de democratização da escola pode ser entendida como um direito de toda a comunidade escolar. Direito este amparado pela LDB que concebe a toda comunidade escolar a participação plena na administração da escola. É no artigo 12 da referida Lei, que percebemos tal legitimidade.

O Inciso I, do artigo descrito acima, trata da elaboração e execução da proposta pedagógica e, o inciso quinto, aponta efetivamente para a dimensão democrática a ser adotada pelas instituições: “IV – Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.” (BRASIL, 1996). Essa legislação pode direcionar e legitimar este trabalho no interior das escolas.

Apesar de condição legal, a articulação com a comunidade escolar, traduzida na prática como a gestão democrática se efetiva quando há integração com todos os participantes deste processo. Diante tal fato é possível afirmar que, embora amparados legalmente, os profissionais da educação nem sempre vivenciam tal participação. O projeto político-pedagógico e até mesmo alguns conselhos compostos por pais, professores e alunos respondem muitas vezes às exigências burocráticas vindas de instâncias superiores.

A questão hierárquica, evidenciada na fala de alguns profissionais sobre a indicação para o cargo diretivo da escola gerou inúmeras discussões. Todas convergiram para a não

aprovação de tal método e ainda foram sugestivas a uma avaliação sobre o andamento do cargo e a condução da gestão do espaço escolar.

Tratar o tema gestão democrática no ambiente escolar sob a perspectiva do grupo focal possibilitou ainda uma conversa, na qual os participantes evidenciaram opiniões, sugestões e principalmente críticas frente à temática. Críticas estas que permitiram uma análise da efetiva participação dos próprios profissionais frente à realidade escolar.

As falas de alguns participantes traduzidas em queixas sobre o cotidiano escolar apresentaram indícios claros de que a gestão naquele ambiente escolar não acontece de maneira compartilhada nem tão pouco garante a participação da comunidade escolar. No entanto, houve uma subdivisão de opiniões no grupo. Alguns profissionais assumiram sua postura de neutralidade – que também se constitui como escolha, e se colocaram como omissos frente à participação no ambiente escolar.

Diante tal fato, cabe ressaltar que uma das considerações cabíveis com a realização deste trabalho é que a gestão democrática, fruto de uma reforma educacional ocorrida no cenário educacional brasileiro, pauta-se em legislações que a regulamentam. No entanto, há muito para se fazer a fim de garantir sua efetivação. Dos governantes, mais seriedade e respeito às questões educacionais, e dos profissionais da educação, maior compromisso e envolvimento com questões extra sala de aula, como gerenciamento de questões pedagógicas, políticas, financeiras, sociais e culturais – inerentes ao espaço escolar.

Por fim, é importante destacar que a temática não se esgota aqui. As discussões quando contextualizadas e orientadas sugerem, sobretudo, uma análise da realidade e da prática existente no interior das escolas. Esse exercício de reflexão-ação-reflexão quando realizado com a participação direta dos principais envolvidos, sejam alunos ou professores possibilita um diagnóstico dos interesses e necessidades presentes naquela realidade, o que merece total atenção quando se almeja uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal, 2008.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. ; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. **In:** BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 17-36.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, 23 dez., 1996.

DEBUS, M. *Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales*. **In:** ESPERIDIÃO, E. Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004, p.62-89.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade:** Revista de Ciência da Educação. Campinas: Cortez/CEDEZ. V. 28, n. 100, 2007.

LIBANÊO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiás: Alternativa, 1996.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Cadernos de Gestão).

LÜCK, H. **Pesquisa:** práticas de seleção e capacitação de diretores escolares. Disponível em: < www.fvc.org.br > Acesso em: 14 mar. 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão Democrática:** definições, princípios e mecanismos de participação. **In:** Escola de Gestores da Educação Básica – MEC, 2008 (CD-1).

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

LETRAMENTO DIGITAL COMO PRÁTICA SOCIAL E AUTORAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria Letícia Naime¹⁶
Tatiane Rousseau Machado¹⁷

RESUMO

A contemporaneidade nos remete a reflexões do papel do professor como agente de letramento em especial no que se refere ao letramento digital. O crescente avanço tecnológico permite uma nova relação dialógica entre sujeitos de uma sociedade digital e grafocêntrica. Pensando-se no letramento escolar, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, essa relação busca novas habilidades de leitura e de escrita necessárias para a interação comunicacional por meio das diferentes mídias. Outra questão advém dessas reflexões como a noção de autoria que busca o respeito à propriedade intelectual e a responsabilidade pelo conteúdo veiculado no meio eletrônico.

Palavras-chave: Agente de Letramento. Letramento Digital. Aula de Língua Portuguesa. Autoria.

INTRODUÇÃO

Diversos aspectos têm trazido consequências à contemporaneidade. Dentre os fatores marcantes das mudanças ocorridas nos diversos setores da vida humana – social, político, econômico e cultural – encontra-se o crescente avanço tecnológico. Há algumas décadas, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) – têm merecido especial destaque por serem portadoras de “facilidades” inimagináveis aos cidadãos, em particular aos alunos das escolas públicas. Realizar transações bancárias a qualquer hora e local, enviar e receber mensagens a locais distantes de modo quase instantâneo, realizar compras sem utilizar-se de cédulas, dirigir por cidades completamente desconhecidas com o auxílio de uma pequena “máquina falante”.

Segundo Afonso (2002, p. 169), as TICs têm se consolidado como verdadeiro “fenômeno na última década do século XX, a rigor a sigla deveria ser TDICs”. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) passa a ser o termo adotado por nós a partir deste momento. Setton (2010, p. 25), chama a atenção para as transformações culturais e educacionais, afirmando que as “diferentes instituições socializadoras [...] influenciam na constituição de um novo homem”, influenciando também sua forma de se ver, ver o mundo, o próximo e o modo como se relaciona consigo e com o que o cerca.

Autores como Martín-Barbero (2009), Orozco Gomez (2006) e Petarnella (2008) discutem essas mudanças ocorridas na maneira de ver, sentir e agir na sociedade a partir do contato massivo e diário com as TDICs. Segundo estudos de Martín-Barbero (2009), em

¹⁶ Muza (PMF/UFSC) – E-mail: leticiamuza@gmail.com

¹⁷ (PMF/UEDESC) – E-mail: tatiane.rousseau@gmail.com

trabalhos de Valter Benjamin, chama-se esse processo de “novos sensoriais”. A partir dessa aproximação ao termo escolhido por Benjamin e Martín-Barbero para caracterizar essas mudanças sensoriais, tem-se a impressão de que as gerações das últimas duas décadas nascem bastante adaptadas ao mundo digital: manuseiam controles, jogos, celulares e outros equipamentos sofisticados com incrível naturalidade.

Segundo Mazurkiewicz e Rousseau (2011, p. 1) essas gerações são denominadas “Z” e “alpha”. Os primeiros são os nascidos de 1990 a 2009 e sentem-se à vontade com a rapidez e o excesso no consumo de informações; enquanto que os últimos, nascidos após esse período, são considerados “nativos digitais” e mostram-se muito mais “conectados” e imersos nesse contexto que a geração anterior.

A existência desses indivíduos extremamente adaptados ao mundo digital traz consequências não apenas para a sociedade, a partir dos avanços e consumo dessas tecnologias, mas principalmente para a educação.

LETRAMENTO ESCOLAR: LETRAMENTO DIGITAL E NOÇÃO DE AUTORIA

Se, há algum tempo atrás, a publicação de conteúdos demandava tempo e conhecimento de linguagens de programação *web*, atualmente pode-se veicular qualquer informação — em texto, imagem ou som — em segundos.

Esse amplo acesso à Internet e a facilidade de pesquisa a partir das ferramentas de busca por ela oferecidas, trouxeram para muitos professores a dificuldade em lidar com o chamado “Ctrl+C, Ctrl+V”, largamente utilizado pelos alunos. A reclamação dos professores é que “antes da Internet, quando precisavam pesquisar em livros, os alunos tinham ao menos o trabalho de copiar com sua própria letra, o que poderia resultar em alguma forma de aprendizado”¹⁸.

Essa queixa deixa de ter fundamentação quando se trabalha com a noção de autoria na rede que, por sua vez, leva à de respeito à propriedade intelectual do conteúdo veiculado em meio eletrônico, pois “autor” é aquele cuja inspiração canalizada dá origem a uma nova obra escrita, sonora ou visual. Os usos das tecnologias voltadas à educação não devem girar em torno de aspectos instrumentais somente, mas principalmente de se construir com os alunos situações em que as potencialidades das TDICs sejam exploradas ao máximo. Nas palavras de Kenski (1998, p. 67):

¹⁸Fala de um dos professores entrevistados para a pesquisa de Mestrado em Educação, linha Educação, Comunicação e Tecnologia do PPGE – FAED/UDESC.

não resta apenas ao sujeito adquirir os conhecimentos operacionais para poder desfrutar das possibilidades interativas com as novas tecnologias. [...] Exige também a apropriação e uso dos conhecimentos e saberes disponíveis não como uma forma artificial, específica e distante de comportamento intelectual e social, mas integrada e permanente, inerente à própria maneira de ser do sujeito.

Referindo-nos aos múltiplos letramentos, os estudos sobre letramento apontam para o que os diferentes grupos sociais fazem com a modalidade escrita da língua, quais valores são a ela atribuídos, de que forma esses grupos participam de eventos de letramento em uma sociedade caracterizada pelo grafocentrismo. O letramento é um conceito que envolve questões de antropologia, sociologia, economia, política e se manifesta sob vários tipos de letramentos, entre os quais o letramento escolar que poderá e deverá conter o letramento digital.

Assim, como já afirmamos, letramento digital é, conforme Carmo (2003 apud PRILLA, NAIME-MUZA; CAMPOS-ANTONIASSI, 2011, p. 7),

um conjunto de conhecimentos que permite às pessoas participarem, por meio de práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos, do mundo contemporâneo. Essa nova maneira prática de letramento surgiu a partir do advento e desenvolvimento da Internet, junto com diversos outros bancos de dados públicos e comerciais on-line, o que possibilitou um acesso pessoal sem precedentes às informações mundiais. O letramento digital se refere, portanto, às habilidades interpretativas de leitura e de escrita necessárias para que as pessoas se comuniquem efetivamente por meio da mídia on-line.

Segundo Xavier (2002 apud PRILLA, NAIME-MUZA; CAMPOS-ANTONIASSI, 2011), ser letrado digital pressupõe mudanças nos modos de ler e escrever se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela que também é digital.

Conforme Prilla, Naime-Muza e Campos-Antoniassi (2011, p. 4), o

professor hoje deve ensinar mais que usar lápis, borracha e separar sílabas, é preciso trabalhar com a interface do letramento digital no processo de ensino-aprendizagem. Os projetos de letramento¹⁹, atualmente, precisam caminhar ao lado das novas tecnologias e artefatos – PC, laptop, mouse, teclado, Facebook, Twitter. De acordo com COSCARELLI (2010), a função de desenvolver nas pessoas o “letramento digital” é do professor, não se restringindo a apenas levar seus alunos ao laboratório algumas vezes durante o ano letivo, mas desenvolvendo projetos que possam ser realizados e que estejam “conectados” ao mundo dos alunos.

¹⁹ Para Projetos de Letramento, ver **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**, organizado por Maria do Socorro Oliveira e Ângela Kleiman.

PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO AGENTE DE LETRAMENTO

Pensando nos diversos letramentos, o papel do professor de língua portuguesa, atualmente, vai além do papel de mediador. Conforme Kleiman (2005), o vir a ser um professor como agente de letramento envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita.

Em um quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários, uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de formarem professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas ideias sobre letramento. Segundo Bakhtin (2003), a essência da linguagem é dialógica, cada palavra já tem o sentido do outro nela inscrito e cada indivíduo se constitui intersubjetivamente através das palavras do outro e as interações acadêmicas são centrais para esse processo e para a construção da identidade profissional do professor: o professor se afilia a uma ou outra ideologia ou discurso profissional nessas interações, em particular àqueles discursos que tendem a oferecer respostas para as questões que afetam ou afetarão o cotidiano de suas práticas.

Nesse sentido, vemos que os diferentes usos da língua instituem relações interpessoais na sociedade, ou seja, os gêneros discursivos constituem instrumentos por meio dos quais nos relacionamos com os outros para atender aos diferentes propósitos de nossas vivências sociais. Segundo Baltar, Loio, Naime-Muza e Prilla (2011, p. 91-92):

para isso a escola deve pensar, organizar e preparar um conjunto de atividades que, progressivamente e correlacionadas, possibilite ao aluno “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (PCN, 1998, p. 32).

Nessa perspectiva, relatamos um trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em uma aula de língua portuguesa, pensando não só o ensino da língua, mas também o letramento digital de alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sabemos que o sujeito-telespectador não nasce pronto, se faz, constrói-se a partir do meio em que vive e desse meio faz parte a escola. Então nada mais comum e importante do

que a escola ajudar na formação desse sujeito. Mas não pensemos somente na televisão que chega às nossas casas pelas ondas que viajam e são captadas pelas antenas ou são trazidas por um cabo, a TV tradicional. Pensemos em comunicação: a informação em tempo real – *online*; na praticidade do *mp5* e das câmeras digitais, na facilidade do *notebook*, na multifuncionalidade dos celulares e até do próprio DVD, já meio desatualizado.

Já há muito se fala em globalização da tecnologia, do comércio, da cultura, da indústria, da educação. Mas será que a globalização da educação no dia a dia, em nossa práxis pedagógica, acontece realmente? Será que os profissionais da educação estão realmente inseridos nesse mundo tecnológico para poder ensinar seu aluno a bem utilizar toda essa tecnologia? Acho que tateia-se!

Pois bem, relataremos a seguir um ‘micro’ projeto sugerido como uma das atividades do Gestar III. O tema era biografia ou autobiografia, como estávamos trabalhando os gêneros ‘relato’ e ‘memória’, a atividade “casou” com a sequência que trabalhávamos no livro didático. Começamos a trabalhar os textos complementares do livro e fizemos a atividade de leitura e interpretação da biografia do Frei Betto do livro didático *Tudo é Linguagem*, de Terezinha Bertin.

Fizemos a interpretação da biografia (seguindo uma sequência de atividades para a compreensão da leitura), conversamos sobre a etimologia das palavras “biografia” e “autobiografia” — vieram à baila outras que não estavam no *script*, mas que também foram estudadas. Quase no final da aula, foi lançado o desafio: imaginar e anotar as possíveis perguntas feitas ao Frei Betto pelo autor daquela biografia.

Na aula seguinte, todos estavam inquietos para socializarem as perguntas. Fizemos um rol no quadro de todas as sugestões trazidas pelo grupo. Depois tentamos responder as perguntas com as informações contidas no texto. Dessas, foram selecionadas as que seguem:

- 1) Qual é seu nome completo?
- 2) Em que mês e ano nasceu?
- 3) Onde?
- 4) Fale sobre seus pais. Quem eram e o que faziam?
- 5) Qual a sua profissão? Se não tivesse escolhido essa profissão, qual seria?
- 6) O que gosta de fazer nas horas vagas?
- 7) Tem algum sonho? Qual?

Selecionadas as questões, um dos alunos sugeriu que entrevistássemos pessoas da escola. Era exatamente o que queríamos, pensando no conhecimento e nas relações entre as pessoas quem estuda e trabalha na escola. Foi pedido, então, que lembrassem dos nomes de

todos os profissionais que trabalham na escola. Os alunos formaram grupos para escolherem quem entrevistariam. Marcamos a data das entrevistas e avisamos aos escolhidos sobre nosso trabalho. Na primeira das aulas faixa, os grupos realizaram as entrevistas. Os grupos cumpriram a tarefa sem correria, sem algazarra, com seriedade. Após realizarem as entrevistas voltaram para a sala para a segunda parte do “projeto” — palavra mágica por sinal!

Na segunda aula, reuniram-se e retomaram a biografia do Frei Betto como modelo para a produção de seus textos. Dessa prática de produção, revisão e refacção textual, foi despertado o interesse da maioria dos alunos pelo lado humano dos profissionais que atuam na escola, melhorando o respeito e as relações interpessoais. Foi muito gratificante ver duas turmas enormes e problemáticas trabalhando sozinhas pela escola sem uma única reclamação, apenas elogios da atuação e postura dos “entrevistadores”; além da ideia de fazer a biografia de todos os funcionários da escola e de fotografá-los para pôr no site da escola. Ideia bem recebida pelas coordenadoras das SI e pelos entrevistados. Este foi outro momento de aprendizado, organizado pela coordenadora da SI, quando os alunos, através de uma sequência de atividades organizadas, aprenderam a postar suas produções no site da escola.

Desse micro projeto, fica a certeza de que os objetivos, inicialmente a simples aplicação da atividade do Gestar e da produção de um texto, foram extrapolados já no início do trabalho. Dificuldades? Tão ínfimas que nem merecem ser relatadas, só tivemos alegrias e boas surpresas.

Mas agora, pensando em integração das mídias, afirmamos que houve a integração não só as mídias às quais estamos acostumados (computador, internet, processador de textos, digitalizador de imagens, câmera digital, etc.) foram usadas, mas a integração das inteligências múltiplas também, pois os alunos precisaram reunir conhecimentos trabalhados em vários outros momentos para cumprirem as tarefas que lhes foram impostas. Não só eles, os alunos, aprenderam, mas todos os envolvidos aprenderam também. (Tarefa organizada pela professora Tatiane Rousseau Machado e coordenadora do Gestar II Maria Letícia Naime-Muza)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que os letramentos digitais englobam desde o conhecimento específico acerca do uso do computador (o domínio do programa de navegação, por exemplo) a habilidades de letramento crítico mais amplas (como a análise, interpretação e avaliação das fontes de informações) observando os diferentes modos de ler e escrever. Assim, deve a

escola proporcionar a seus educandos a inserção social também por meio do letramento digital e, em se falando de aulas de língua portuguesa, possibilitando aos alunos um ensino significativo e real da língua em uso e para o uso.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. A. Internet no Brasil: alguns dos desafios a enfrentar. **Informática Pública**, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002. Disponível em: <http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2.htm>. Acesso em: 01 jul. 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALTAR, Marcos; LOIO, Milene, NAIME-MUZA, Maria Letícia; PRILLA, João. Algumas reflexões acerca dos estudos de letramento e gêneros textuais/discursivos como possibilidades para a formação do professor de língua. In: *Working papers em linguística*, 2012, v. 1, p. 87-99, Florianópolis, jan./jun., 2011 Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers>>. Acesso em: 26 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo. EDUNESP, 1998.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KLEIMAN, Ângela. Letramento nos anos iniciais: fascículo 1. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Brasil, CEFIEL, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MAZURKIEVICZ, Gilmar. L.; ROUSSEAU, Tatiane M. Geração Z em cena: o *tablet* na sala de aula. **Anais...** V Simpósio Nacional da ABCiber - 2011. Florianópolis, 2011.
- OROZCO GOMEZ, G. Comunicação social e mudança tecnológica: um cenário de múltiplos desordenamentos. In: MORAES Dênis (Org). *Sociedade Mídia-tizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- PETARNELLA, Leandro. **Escola analógica, cabeças digitais: o cotidiano escolar frente às tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação**. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- PRILLA, João P. V.; NAIME-MUZA, Maria Letícia e CAMPOS-ANTONASSI, Paula Isaias. Letramento on-line: as redes sociais conectadas ao processo de ensino e aprendizagem e a democratização do conhecimento na era da cibercultura. **Anais...** IV Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais, UNISO. 26 a 27 de set. de 2011. Disponível em: <www.uniso.br/ead/hipertexto/anais/pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2011.

_____. **Letramento digital**: impactos das tecnologias da aprendizagem da Geração Y. *Calidoscópio*, v. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.

A POLÍTICA DE ESTÁGIO, PESQUISA E EXTENSÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: FLUXOS, DEMANDAS E PROCEDIMENTOS

Andréa do Prado Felipe²⁰
Deisi Cord²¹

RESUMO

Este artigo pretende desenvolver um breve panorama da implantação e desenvolvimento da política de estágio, pesquisa e extensão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, atribuída à Gerência de Formação Permanente da Secretaria Municipal de Educação do município. O recorte de tempo (2009 a 2012) refere-se à criação da Gerência e ao percurso das ações desenvolvidas.

Palavras-chave: Estágio. Pesquisa. Extensão. Rede Municipal de Ensino.

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis tem por missão “Promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas”. A partir deste compromisso, a Lei Complementar nº 348, de 27 de janeiro de 2009, reorganizando seu organograma, cria a Gerência de Formação Permanente com a intencionalidade de articular, em parceria com as Diretorias da SME, a valorização e (re)orientação da ação educativa.

Historicamente, a realização das ações formativas de Estágio, Pesquisa e Extensão na Rede Municipal de Ensino considerava a oferta e necessidades das Instituições de Ensino Superior, Tecnológico e Médio. A partir de 2010, com a atuação da Gerência de Formação Permanente, a parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e as instituições formadoras proponentes vem se estreitando, buscando atender também aos interesses e necessidades das Unidades Educativas do município.

Considerando as metas da Secretaria Municipal de Educação que vislumbram ações comuns e integradas para todas as unidades educativas da Rede Municipal de Ensino, a Diretoria de Administração Escolar, por meio da Gerência de Formação Permanente, vem

20 Pedagoga com especialização em Práticas Interdisciplinares. Servidora Pública Municipal da RME desde 1999, no Ensino Fundamental. Atualmente é articuladora de Estágio, Serviço Voluntário, Iniciação à Docência e Formação Presencial da Gerência de Formação Permanente, vinculada à Diretoria de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

21 Pedagoga com mestrado em Educação. Servidora Pública Municipal da RME desde 1994, na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente é articuladora de Pesquisa, Formação Presencial e integrante do GT de EaD da Gerência de Formação Permanente, vinculada à Diretoria de Administração Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

criando procedimentos que dizem respeito à acolhida e distribuição de proposições de estágio, pesquisa e extensão em Unidades Educativas e Órgão Central da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o Planejamento Estratégico da Gerência de Formação Permanente²²,

as ações formativas e permanentes são entendidas [...] como todo o processo que possibilita a construção e ressignificação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades referentes às inovações científicas, técnicas e pedagógicas surgidas na atuação profissional, elegendo modalidades ou formas de formação como cursos, estágio supervisionado, pesquisa e extensão como caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional, guiando a reorganização da ação educativa”.(p. 8)

Nesse sentido, ampliamos e (re)significamos o conceito de ação formativa, integrando estágio, pesquisa e extensão, além de cursos de formação continuada, demonstrando a intencionalidade de estabelecer um trabalho cooperativo com as instituições. A ação formativa tem como objetivo a construção de competências e habilidades necessárias ao profissional da educação contemporânea.

As ações empreendidas na organização dos procedimentos e concepção de estágio, pesquisa e extensão como ações formativas estão em consonância com a Lei Federal 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes; o Decreto Federal 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e dá outras providências; e as Portarias Municipais 116 e 117/2012.

FLUXOS, DEMANDAS E PROCEDIMENTOS

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis vem sendo, há muito tempo, foco de ações de estágio, pesquisa e extensão, tendo em vista que a Grande Florianópolis sedia muitas instituições de Ensino Superior, Tecnológico e Médio. Todavia, as parcerias, ações e intervenções eram pulverizadas, não era possível um mapeamento do que era desenvolvido, quais os objetivos, resultados, quantidade de Unidades Educativas abrangidas, etc. Deste modo, cada ação tinha um tipo de articulação, de acolhida, de registro e avaliação, sem visibilidade e troca entre a Rede, dependendo do que era combinado entre os proponentes – pesquisadores, estagiários e coordenadores, professores – e os profissionais das Unidades

22 Planejamento estratégico da GEPE – missão, visão, diretrizes, áreas e ações estratégicas para Curso, Estágio, Pesquisa, Extensão e EaD. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Equipe Responsável pela Elaboração, Implantação, Acompanhamento e Avaliação do Planejamento Estratégico da GEPE – Florianópolis, SC: PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, 2010. Mimeo.

Educativas. As contrapartidas nem sempre eram estabelecidas, tendo em vista que não havia um mínimo de procedimentos em comum a serem adotados. Contudo, podemos considerar que, certamente, muitas ações foram exitosas e profícuas, marcando parcerias que são mantidas até hoje.

Com a constituição da equipe da Gerência de Formação Permanente, a partir de 2010 e a atribuição de encaminhar estes processos, passamos a organizar os procedimentos e ações estratégicas que permitissem às instituições proponentes e à Rede Municipal de Ensino, uma concepção de rede colaborativa. Deste modo, uma das primeiras ações foi a definição do Planejamento Estratégico, incorporando a concepção de ações formativas, já apresentada neste texto. Passamos a receber as solicitações e a distribuí-las entre as Unidades Educativas, adotando critérios relativos a número de estagiários, quantidade de salas de aula, necessidades de atender às propostas das instituições formadoras em harmonia com as solicitações das UEs, entre outras ações.

Foram ensaios que permitiram compreender que a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tinha um comportamento passivo frente à enorme quantidade de ofertas e solicitações vindas das instituições formadoras. Além disso, constatou-se que as Unidades Educativas circunvizinhas às instituições formadoras recebiam um número excessivo de ações, ao passo que aquelas mais distantes mantinham, via de regra, a condição permanente de invisibilidade.

No decorrer de 2010, a partir dos novos procedimentos, que incluíam: formalização da solicitação de estágio, pesquisa ou extensão pela instituição proponente; análise da solicitação, pela Gerência de Formação Permanente articulada com as Diretorias da SME, buscando ajustar a oferta e as demandas; e encaminhamento às Unidades Educativas, constatamos que as mudanças procedimentais foram lentas, porém graduais. Encontramos algumas resistências, tanto por parte de representantes das instituições formadoras, que já estavam habituados a agir sempre da mesma forma e nos mesmos lugares, quanto de representantes de Unidades Educativas, pelas mesmas razões.

Os números mostram que, neste ano, muitas ações continuaram acontecendo sem ter passado pela Gerência de Formação Permanente, na informalidade. Entendemos, porém, que se trata de um movimento legítimo, considerando-se que a mudança de atitude ocorre processualmente. Foram registrados: 315 estágios de 17 Instituições formadoras, entre públicas e particulares, de cursos presenciais e a distância; 57 pesquisas, entre trabalhos de conclusão de curso (graduações e especializações), mestrado, doutorado e de professores universitários, principalmente da UFSC e UDESC; e 10 projetos de extensão, também destas

instituições públicas citadas.

Já em 2011, percebemos a necessidade de ampliarmos inclusive o número de pessoas, na Gerência de Formação Permanente, envolvidas com as ações de estágio, pesquisa e extensão. Criamos a primeira Portaria Municipal (044/2011), que norteava os procedimentos e estabelecia os critérios de articulação, conveniamento, orientação, distribuição, encaminhamento, mapeamento, socialização, avaliação e publicização das ações.

Naquele ano, tivemos reconhecimento e visibilidade, frente à Rede Municipal de Ensino, na implementação dos procedimentos. Os relatórios demonstram que ampliamos significativamente os registros de ações propostas que tiveram sua passagem acolhida pela equipe da GEPE. Nossa base de dados tem o registro de: 918 estágios de 18 Instituições formadoras; 139 pesquisas, entre trabalhos de conclusão de curso (graduações e especializações), mestrado, doutorado e de professores universitários; e 16 extensões, entre UFSC, UDESC e IFSC.

Todavia, a Rede Municipal de Florianópolis ainda não era ouvida sobre suas reais necessidades e interesses acerca de intervenções pela via dos estágios, pesquisas e extensões, tendo em vista que as instituições formadoras traziam suas ofertas, procuravam atender às suas demandas e eram acolhidas.

Com o objetivo de valorizar e reorientar a ação educativa e preocupada em atender os interesses das Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a Gerência de Formação Permanente elaborou, em parceria com as Diretorias de Educação Infantil e Ensino Fundamental, um instrumento de coleta de dados (levantamento de demandas). Este documento foi enviado para as Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino em junho de 2011, objetivando subsidiar o mapeamento das áreas de interesse/necessidades de modo a nortear a política de Estágio, Pesquisa e Extensão e consolidar a articulação com as Instituições Formadoras parceiras.

Das 122 Unidades Educativas, 109 devolveram o formulário devidamente preenchido. Participaram do levantamento: 71 Unidades de Educação Infantil, 31 de Ensino Fundamental e 13 Núcleos de Educação de Jovens e Adultos. A tabulação de dados foi realizada sob a orientação do Prof. Dr. Erni José Seibel, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de outubro de 2011 a fevereiro de 2012.

Este instrumento mapeou quali-quantitativamente as demandas pontuadas pela equipe de profissionais, considerando os objetivos e metas estabelecidas nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educativas da Rede Municipal de Ensino, de forma a trazer elementos que permitam argumentar, frente às instituições formadoras, acerca de

demandas desta Rede. Este levantamento é utilizado também em 2012, orientando o trabalho de encaminhamentos, principalmente de estágios.

Outros avanços foram sendo construídos nesta trajetória: estabelecemos a obrigatoriedade de conveniamento com todas as instituições de ensino superior, tecnológico e médio que queiram propor intervenções em UEs da RME, de forma a garantir, principalmente, um acompanhamento efetivo destas ações; reelaboramos as Portarias Municipais 117/2012, que estabelece as orientações à realização de estágio curricular, iniciação à docência e serviço voluntário na RME; e 116/2012, que estabelece orientações à realização de pesquisa e extensão. Apresentamos, ainda, o instrumento de demandas para os coordenadores de estágio e extensão de todas as instituições de ensino superior e tecnológico da grande Florianópolis. Além disso, realizamos, em agosto de 2012, o I Seminário de Práticas de Estágio, Pesquisa e Extensão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, com o objetivo de socializar algumas experiências relevantes desenvolvidas no período de 2010 a 2012, propiciando momentos de reflexão e avaliação acerca destas ações, perspectivando maior integração e fortalecimento das relações entre parceiros.

Até o momento, em se tratando de dados referentes ao ano corrente, temos 686 registros de estágios, provenientes de 15 instituições formadoras, agora conveniadas; 60 pesquisas, entre trabalhos de conclusão de curso (graduações e especializações), mestrado, doutorado e de professores universitários; e sete extensões, distribuídas entre UFSC, UDESC e IFSC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, num curto espaço de tempo, tivemos uma caminhada fértil e pioneira em se tratando da constituição de parcerias e procedimentos no que tange a estágio, pesquisa e extensão na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Contudo, temos consciência de que muito ainda há por se conquistar e construir.

Para tanto, é imprescindível que se permita uma política *supra gestão*, num fluxo que tenha continuidade dos processos formativos e das parcerias estabelecidas. Há que se considerar, ainda, a necessidade de refinar os instrumentos de coleta, sistematização e análise de dados, investindo em ferramentas que permitam maior visibilidade de e para todos os envolvidos e interessados no processo. Outro aspecto que necessita de aprimoramento é o acompanhamento efetivo das ações empreendidas nas UEs, de forma a tornar ainda mais significativas as experiências e as contrapartidas combinadas entre os parceiros constituídos.

Por fim, julgamos pertinente ressaltar que todos os dados, levantamentos e ações da Gerência de Formação Permanente estão disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, sendo atualizados periodicamente. Outras ações, também desenvolvidas nesta Gerência, podem ser conhecidas naquele espaço, tais como: formação continuada nas modalidades de educação à distância e presencial, banco de dados de professor formador, catálogo de dissertações e teses, serviço voluntário na RME e licença para aperfeiçoamento profissional, além de documentos disponíveis para download.

**UMA POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA DA EBM ANTÔNIO PASCHOAL APÓSTOLO**

Deise Muller²³

Daiana Castro Albuquerque Freitas²⁴

Maria Luiza Beduschi²⁵

INTRODUÇÃO

A Escola Básica Municipal (EBM) Antônio Paschoal Apóstolo é uma das unidades educativas que integram a Rede Municipal de Educação (RME) do município de Florianópolis - SC. Situada no bairro de São João do Rio Vermelho, leste do município, atende estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A estrutura física da escola conta com dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala informatizada, um auditório com equipamento multimídia (vídeo e *datashow*), laboratório de ciências, refeitório, sala multimeios, duas quadras desportivas abertas, um pátio coberto, banheiros, sendo um adaptado para deficientes, cozinha, e demais espaços de apoio (almojarifado, secretaria, sala da direção etc.).

A escola atende 500 estudantes, podendo este número variar, em geral, para mais durante o ano letivo. São 51 profissionais que atuam como professores, equipe pedagógica, direção, secretaria, professores auxiliares (sala informatizada, laboratório de ciências, professores auxiliares de ensino, professores auxiliares de educandos especiais), merendeiras, operacionais e vigia.

No ano de 2012, a equipe pedagógica junto com a professora do laboratório de ciências reorganizou a matriz curricular da área de ciências para os anos iniciais em virtude do desenvolvimento de 02 programas que eram viabilizados na unidade, quais sejam: o Programa Saúde na Escola (PSE) e o programa Eco-Escolas. É sobre este processo de reorganização curricular na área de ciências desta unidade educativa que trataremos a seguir.

²³ Supervisora Escola da EBM Antônio Paschoal Apóstolo, Rodovia João Gualberto Soares, 6809, São João do Rio Vermelho – Florianópolis/SC - CEP: 88058-200 – E-mail: deise.muller@gmail.com

²⁴ Professora Auxiliar do Laboratório de Ciências da EBM Antônio Paschoal Apóstolo, Rodovia João Gualberto Soares, 6809, São João do Rio Vermelho – Florianópolis/SC - CEP: 88058-200 – E-mail: daiana.pmf@gmail.com

²⁵ Orientadora Educacional da EBM Antônio Paschoal Apóstolo, Rodovia João Gualberto Soares, 6809, São João do Rio Vermelho – Florianópolis/SC - CEP: 88058-200 – E-mail: luizabeduschi@uol.com.br

O PONTO DE PARTIDA

As modificações na organização do trabalho pedagógico nas unidades educativas são realizadas em virtude de uma série de razões: modificação na legislação nacional, reorganização de diretrizes curriculares, possibilidades de novas formas de organização do trabalho pedagógico. No caso da unidade educativa citada, a necessidade de se pensar um novo planejamento/organização curricular para as atividades desenvolvidas no laboratório de ciências resultou, primeiramente, de nossa avaliação sobre a forma pela qual este espaço estava sendo utilizado.

Em geral, o laboratório de ciências era utilizado a partir do planejamento e/ou da solicitação do professor regente dos respectivos anos de ensino, junto à assessoria pedagógica do professor auxiliar do laboratório. As atividades desenvolvidas resultavam do cumprimento da matriz curricular e também das demandas que emergem na unidade educativa. Para exemplificar estas atividades emergentes citamos as atividades sobre temas ligados à saúde como o ciclo biológico e os cuidados de higiene pessoal, como, por exemplo, os casos recorrentes de infestação por piolhos, muito comum em escolas.

Basicamente, esta era a linha mestra de atuação do professor do laboratório de ciências. Entretanto, no ano de 2010, as atribuições do professor de laboratório de ciências foram modificadas já em seu edital de concurso. Suas atribuições, de acordo com o Edital N. 008/2010, são:

2.3.2.1 Ao **AUXILIAR DE ENSINO DE ATIVIDADES DE CIÊNCIAS** caberá auxiliar o professor e **assumir a docência na ausência do mesmo**, utilizando o espaço de aprendizagem da sala de ciências e desenvolvendo atividades relativas à ciências e temas transversais do currículo; organizar o ambiente da sala de ciências, auxiliando no desenvolvimento das atividades pedagógicas, projetos de educação ambiental e outras atividades afins na unidade educativa; comprometer-se com a aprendizagem das crianças e adolescentes, estabelecendo relações entre teoria e prática nas atividades pedagógicas; desenvolver atividades de acordo com a proposta curricular e organização da unidade educativa; auxiliar a equipe pedagógica e direção na organização de questões administrativas/pedagógicas. (Grifo nosso).

Como se pode observar no texto acima compete ao professor do laboratório a substituição do professor regente dos respectivos anos de ensino no caso de sua ausência. Tal atribuição implica na abertura de uma nova frente de trabalho, qual seja: a elaboração de um planejamento mais minucioso na área ciências para todos os anos iniciais, de maneira que na ação de substituição do professor regente, as atividades desenvolvidas em sala de aula pelo professor do laboratório de ciências encontrem consonância com o planejamento anual de

cada ano de ensino. Esta nova atribuição também implica no acompanhamento da equipe pedagógica sobre o planejamento nas situações de substituição do professor regente.

Vale ressaltar que, as atribuições do professor do laboratório de ciências não se limitam ao ensino sobre conteúdos e conceitos da área, mas também, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) na unidade educativa são previstas:

[...] a aquisição de certas capacidades como observar, comparar, realizar experimentos simples, a fim de que se **promova no aluno a transformação e o desenvolvimento de valores, atitudes, procedimentos e posturas éticas com relação ao meio ambiente e à importância de sua conservação**. Neste sentido, entendemos ser necessária a distinção de um profissional habilitado na área de ciências para revitalizar o uso do Laboratório de Ciências e orientar professores e alunos na sua utilização como espaço de construção de práticas pedagógicas significativas. (2012, p. 70, grifo nosso).

De acordo com o PPP, a unidade educativa deve ter como uma de suas finalidades o desenvolvimento de atividades no campo da educação ambiental com vistas à modificação do comportamento e atuação de seus estudantes em seu entorno e nas suas vidas cotidianas.

Para atender aos objetivos de sua atuação profissional, e também em virtude de suas convicções políticas, a professora do laboratório de ciências apresentou aos demais profissionais da escola, em reunião pedagógica realizada no início do ano letivo de 2012, o Programa Eco-Escolas. O programa Eco-Escolas (2012, p. 1) é

[...] um programa de Gestão e Certificação Ambiental para escolas, implementado desde 1998 pela Organização Não Governamental (ONG) e internacional Foundation for Environmental Education (FEE). O programa visa encorajar ações e reconhecer e o trabalho desenvolvido pelas escolas em benefício do meio ambiente e a aplicação de conceitos e ideias de educação e gestão ambiental à vida cotidiana escolar.

Trata-se de um programa orientado pela agenda 21 e que indica sete passos para a sua implementação. São eles: “conselho Eco-Escolas; auditoria ambiental; plano de ação; monitorização/avaliação; trabalho curricular; divulgação à comunidade; eco-código”. Dentre os seus objetivos previstos destacamos:

- **estimular** o hábito de **participação** envolvendo ativamente as crianças e os jovens na tomada de decisões e implementação das ações.
- **motivar** para a necessidade de **mudança de atitudes** e adoção de comportamentos sustentáveis no cotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário.
- **fornecer formação**, enquadramento e **apoio** a muitas das atividades que as escolas

desenvolvem.

Observamos que as proposições do Eco-Escolas vão ao encontro dos objetivos curriculares propostos pelo município de Florianópolis, dos objetivos do coletivo escolar expresso no PPP e da posição política da professora efetivada para a função de professor auxiliar de ciências. Dessa maneira, a proposta de implantação do Eco-Escolas na unidade educativa recebeu o apoio e participação dos profissionais que lá atuam.

Para a sua implementação, uma agenda foi organizada para cada ano e, em datas previstas, o desenvolvimento de atividades relativas ao referido programa, sob a responsabilidade da professora do laboratório. Entretanto, é importante destacar que algumas dificuldades logo se fizeram presentes neste percurso inicial, quais sejam: conciliar a agenda de atividades e de planejamento para o laboratório, com as substituições da professora, e com as atividades do programa. Dessa maneira, ficavam cada vez mais esparsas as datas previstas para as atividades do Eco-Escolas e, por vezes, para alguns anos de ensino, ocorria inclusive a ausência de datas durante o bimestre. Vale esclarecer ainda que outro programa com intersecção na área de ciências já era desenvolvido na escola: o Programa Saúde na Escola (PSE), o qual se discute no próximo tópico.

O PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA (PSE)

Concomitante ao desenvolvimento das atividades da área de ciências, a escola também desenvolve atividades relativas ao PSE, sob a responsabilidade de uma orientadora educacional que cumpre a função de articuladora com a unidade de saúde local.

Conforme o Caderno de Atenção Básica do programa, o PSE é instituído por decreto presidencial nº 6.286/ 2007 e

[...] resulta do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, na perspectiva de ampliar as ações específicas de saúde aos alunos da rede pública de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007, p. 10).

Dentre os principais objetivos do programa destacamos:

II – Articular as ações da rede pública de saúde com as ações da rede pública de Educação Básica, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis;

III – Contribuir para a constituição de condições para a formação integral de educandos;(grifos meus)

VI – Promover a comunicação entre escolas e unidades de saúde, assegurando a troca de informações sobre as condições de saúde dos estudantes; (BRASIL, 2000, p. 12).

Como podemos entender, a escola é um espaço fundamental na formação técnica e política dos estudantes e, conseqüentemente, nas ações recorrentes desta formação. Observamos também que, como já citado anteriormente, o item III possibilita a intersecção de desenvolvimento de atividades que contemplem os objetivos do PSE junto com o programa Eco-Escolas e dos objetos de estudo que constam na matriz curricular do Município de Florianópolis.

Com relação ao PSE, as atividades desenvolvidas na unidade educativa até 2011, se davam de forma pontual. De acordo com a observação dos professores foram realizados vários encaminhamentos de estudantes para fonoaudiólogos e para outras especialidades com o objetivo de diagnosticar problemas que poderiam interferir no processo de aprendizagem. Mas, em relação às atividades pedagógicas sobre alimentação, saúde e outros temas relativos ao PSE, muito pouco foi desenvolvido.

Foi a partir da avaliação da forma pelo qual as atividades dos referidos programas estavam organizadas que a orientadora educacional, responsável pelo PSE, a professora do laboratório de Ciências e a supervisora escolar elaboraram um projeto de trabalho que culminou em uma reorganização curricular na área de ciências para toda a unidade educativa. É sobre este processo que passaremos a relatar.

O PROJETO DE ARTICULAÇÃO DO ECO-ESCOLA, PSE E MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Em reunião com a professora do laboratório de ciências e com a orientadora educacional, avaliou-se o desenvolvimento das atividades do PSE e do Eco-Escolas. Desta avaliação, surgiu a indicação de que se os objetos de estudos dos referido programas deveriam ser integrados à matriz curricular da unidade. Tal providência indicava o alcance de alguns objetivos:

- a) Os programas serão desenvolvidos ao longo do ano letivo, em todos os anos de ensino.
- b) Garantir a participação dos professores no desenvolvimento dos programas.
- c) A professora do laboratório de ciências faria o assessoramento da área de ciências aos profissionais da unidade educativa, de maneira sistemática.

d) Nas atividades de substituição dos professores regentes, a professora do laboratório teria um programa mais detalhado das atividades por ela assessorado.

Foi a partir desses objetivos, elaborados como resposta as demandas da escola, que uma agenda de reuniões foi organizada para a elaboração da articulação do programas PSE e Eco-Escolas com a matriz curricular. Participaram destas reuniões a professora do laboratório de ciência, a orientadora educacional e a supervisora escolar.

Ao término das reuniões tínhamos um documento que orientava o ensino de ciências para todos os anos e que contemplava os objetos de estudo da matriz curricular, as atividades que seriam desenvolvidas nos anos de ensino e o cumprimento das metas dos programas Eco-Escola e PSE. Na impossibilidade de dispor todo o documento elaborado, faremos uma pequena síntese a partir da tabela abaixo:

ANO	TEMA
1º ano	Horta
2º ano	Compostagem
3º ano	Água
4º ano	Reciclagem
5º ano	Energia

A tabela indica a escolha dos temas a serem desenvolvidos em cada ano de ensino. A orientação para esta escolha foi um exame das ações do programa Eco-Escolas.

Para cada tema, fizemos perguntas orientadoras que indicam quais objetos de estudos deverão ser estudados para todas as capacidades que queremos desenvolver. As perguntas orientadoras expressam e orientam a articulação entre os programas anteriormente citados e a matriz curricular. Vale ressaltar que a matriz curricular foi o documento base de introdução dos conteúdos dos programas.

Cada ano de ensino tem como objetivo realizar atividades de avaliação e implementação de ações, na unidade educativa, ao longo do ano letivo, relativos ao seu respectivo tema. Estas ações, por vezes, também envolvem profissionais como, por exemplo: os que atuam na cozinha, na limpeza escolar e secretaria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma primeira consideração que devemos fazer é a de que esta reorganização do currículo e ciências, se podemos assim dizer, é bastante recente, elaborada no ano de 2012, e implementada passo a passo nos anos de ensino. Dessa maneira, avaliamos que sofrerá muitas modificações, em especial, modificações realizadas pelos professores regentes durante a sua implementação.

A introdução de outros objetos de estudo na matriz curricular do município de Florianópolis expressa a necessidade da escola em responder aos diferentes temas que são constantemente classificados como conteúdos escolares. Avaliamos que para pertencer ao rol dos objetos de estudo escolar, os temas devem ter uma abordagem e tratamento planejado, articulado e sistemático. Entendemos também que são nas ações sistemáticas que temos a maior probabilidade de uma formação mais eficaz, no que diz respeito, em especial, na modificação de hábitos e atitudes diante das demandas sociais.

Neste sentido, quando pensamos sobre o presente trabalho encontramos em Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 127) o seguinte pensamento:

O currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamento diferentes. Mas se pode entrever uma certa linha diretriz importante para se destacar aqui: a evolução do tratamento dos problemas curriculares conduz ao dilatamento dos significados que compreende para moldar o que se pretende na educação (projeto), como organizá-lo dentro da escola (organização, desenvolvimento), mas também para refletir melhor os fenômenos curriculares tal como ocorrem realmente no ensino (prática) que se realiza nas condições concretas.

As inquietações expressam neste texto por certo perpassam a vida dos profissionais que atuam em escolas de ensino básico. O que ensinar? Qual a melhor maneira de encaminhar o planejamento? Como abordar assuntos e/ou temas que são discutidos em espaços não escolares, mas que a escola não pode se furtar de abordar? Em que momento, os profissionais de ensino básico avaliam a organização curricular? Estas e outras questões fazem parte do cotidiano escolar na EBM Antônio Paschoal Apóstolo. Por vezes estas perguntas são feitas de maneira silenciosa e solitária. Neste ano de 2012, estas questões foram feitas em voz alta pela realidade e pelos profissionais envolvidos no projeto. A partir disso, organizamos uma ação conjunta na elaboração de uma resposta possível a respeito de nossas inquietações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Cadernos de atenção básica**. Brasília: Ministério da Saúde,

2009. 96 p.

CIÊNCIAS: Eixo de ação da RME/PMF. **In:** Matriz Curricular. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2012.

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL ANTÔNIO PASCHOAL APÓSTOLO. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis, 2012. 146p.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMÉS, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

INSTITUTO AMBIENTAL RATONES. **Eco-Escolas**. Disponível em: <<http://webagebrasil.com.br/sites/?c=49&pq=001287>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: O DESAFIO DE TRABALHAR COM CRIANÇAS TÃO PEQUENAS

Geórgia Cristina Medeiros Andrade²⁶

Cuidar e educar são ações intrínsecas e de responsabilidade da família, dos professores e dos médicos. Todos têm de saber que só se cuida educando e só se educa cuidando”. (Vital Didonet, consultor em educação infantil, ex-presidente da OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar).

INTRODUÇÃO

O que trabalhar com os bebês? Como trabalhar? De que forma avaliá-los? Estas são algumas das indagações que permeiam a construção desse artigo, que tem por objetivo refletir o trabalho pedagógico com bebês e dar alguns indicativos de como educar crianças tão pequenas, respeitando as especificidades dessa faixa etária e ao mesmo tempo estimulando-as.

A escolha do tema ‘Relato de experiência: o desafio de trabalhar com crianças tão pequenas’ justifica-se pelo fato de estar diretamente ligado às inquietudes presentes no cotidiano de professores que trabalham com essa faixa etária.

Nesse espaço serão relatadas algumas experiências com a Turma de Berçário I da Creche Vovó Dolores, em Palhoça, na Grande Florianópolis, Santa Catarina.

A partir do momento que nós, professores, escolhemos trabalhar com crianças bem pequenas, deve-se ter como princípio, o conhecimento de seus interesses e necessidades. Isso significa saber verdadeiramente quem são, ou seja, saber um pouco da história de cada uma, conhecer a família, as características de sua faixa etária e a fase de desenvolvimento em que essas crianças se encontram, além de considerar o tempo que permanecem na instituição.

DESENVOLVIMENTO

“Para cuidar de bebês não é preciso ter estudo”! Ou ainda: “vocês só dão comida e trocam o dia todo?” Provavelmente estas frases já foram ouvidas inúmeras vezes por professores da educação infantil que atuam em turmas de berçário. Esse pensamento tem uma base histórica forte. No início do século XX começam a surgir no Brasil, as primeiras

²⁶ Pedagoga, historiadora e mestre em educação. Funcionária da Creche Vovó Dolores (Turma de Berçário I ou GT-0) - Prefeitura Municipal de Palhoça - E-mail: georgiacma@gmail.com

instituições de cunho assistencialista voltadas para os aspectos da higiene, moral e de virtudes sociais, consideradas necessárias para a educação da época.

Segundo Ostetto (2000, p. 25), “até o início da república, o atendimento à criança tinha um caráter assistencialista, caracterizava-se por uma educação de baixa qualidade, mais moral que intelectual e sustentada na formação de hábitos e atitudes”. Sendo assim, nós, os professores da turma de Berçário I, da Creche Vovó Dolores, percebemos que, infelizmente, alguns segmentos da sociedade brasileira ainda têm uma visão tradicional e assistencialista do trabalho pedagógico desenvolvido nessas turmas.

Diante desses fatos relatados é preciso ressaltar que, o trabalho com bebês não se resume necessariamente ao simples ato do cuidar traduzido no trocar fraldas ou na alimentação. É censurável pensar que não existem formas de trabalhar com essas crianças ou que elas devem apenas ficar num espaço com brinquedos dispostos para distraí-las. O trabalho com o Berçário vai muito além disso. Evidentemente que esses momentos acontecem, até porque entendemos que o cuidar e educar são indissociáveis à prática pedagógica na educação infantil.

Para Forest (2001) cuidar e educar compreendem ações no sentido de impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância. Cuidar e educar, de acordo com as novas diretrizes educacionais, devem caminhar juntos. Portanto, o olhar do professor deve apontar para uma visão humanizadora, totalitária, ou seja, a criança deve ser vista de maneira global, não fragmentada, respeitando sua complexidade.

O cuidar e o educar estão nas coisas mais simples da rotina pedagógica da Educação Infantil, principalmente na turma de berçário, a partir do momento em que o educando está trocando uma fralda, alimentando a criança e cuidando da higiene. Todas essas questões que parecem ser simplesmente "cuidados", também podem e devem ser trabalhados dentro do aspecto educativo. Quando o professor realiza quaisquer atividades é preciso conversar com a criança a respeito da necessidade daquele procedimento, incentivando-a a fazer sozinha, e assim, trabalhar a autonomia dessa criança.

Essas questões levam a entender que o papel do professor é o de provocar o desenvolvimento da criança de forma intencional, planejado, trabalho imprescindível para garantir aquisições do ponto de vista cognitivo, fisiológico e emocional. Assim sendo, consideramos que o professor de educação infantil que escolha trabalhar com crianças tão pequenas deve ter consciência das especificidades dessa faixa etária, para atuar diretamente na

zona de desenvolvimento proximal. Nessa perspectiva, consideramos que o brincar é a atividade que reúne todos os atributos para promoção do desenvolvimento infantil. Entretanto, para que a brincadeira possa ser olhada pelo aspecto pedagógico, é necessário que as crianças tenham contato direto com materiais que favoreçam o reconhecimento das diferentes sensações, cores, formas, além de conviverem com outras crianças, ampliando seu contato social com pessoas e com o mundo que as cercam.

O brincar é atividade essencial para crianças pequenas. É brincando que elas descobrem o mundo, comunicam-se e se inserem em um contexto social. Brincar é um direito da criança. Segundo Almeida (2000), o brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa. Partindo dessa afirmação, faz-se necessário garantir momentos de ludicidade às crianças, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento pleno delas.

Vygotsky (1998) acentua o papel do ato de brincar na constituição do pensamento infantil, pois é brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A escolha das atividades e brincadeiras desenvolvidas na Turma do Berçário I, na Creche Vovó Dolores tem como ponto de apoio o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. A partir daí são desenvolvidas as metas e ações, que particularmente nessa faixa etária, tem como foco principal a estimulação das diversas áreas do desenvolvimento infantil. Deste modo, ao longo do ano são desenvolvidos projetos que englobam uma série de atividades lúdicas e que se inter-relacionam com as atividades de rotina. Pode-se afirmar que o planejamento de uma turma de berçário é bastante diversificado, não segue o mesmo tom das demais turmas, e ainda, tem um ritmo próprio, que acompanha o estado físico e emocional da criança.

As atividades desenvolvidas no berçário devem contribuir para o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, nós professores buscamos trabalhar com uma variedade de materiais, objetos que podem ser explorados na sua totalidade pelas crianças. Esses materiais são utilizados de acordo o planejamento do professor ou com as necessidades das crianças. Por exemplo, para trabalhar texturas, o professor levará para a sala: lixa, tecidos, algodão em bolinhas, buchas que contenham duas faces – uma áspera e outra lisa, massinha caseira, novelos de lã, etc. A musicalidade pode ser trabalhada em sala com os chocalhos, pandeiros, tambores (que podem ser feitos com materiais reciclados), a fim de explorar os diferentes sons. Para dar noções de grande/pequeno, dentro/fora, abre/fecha, optamos por utilizar potes,

latas, garrafas PET, argolas de plástico, almofadas pequenas e grandes, bolas de diversos tamanhos, blocos do tipo lego, carrinhos de diversos tamanhos, bonecas variadas e muitos outros.

Outra área muito importante a ser desenvolvida com os bebês é a motora. Trabalhamos com crianças de diversas idades (dentro da faixa etária própria para o berçário), entretanto, pode-se ter um bebê de cinco meses e outra criança de um ano de idade. Para que se possa atender a todos, é preciso proporcionar atividades desafiadoras, onde os bebês possam aprender a sentar ou manter-se na posição de gatinho, enquanto os demais estão passando por túneis, ultrapassando obstáculos, subindo ou descendo.

As crianças precisam ter contato com o mundo da literatura, da arte, e da cultura historicamente construída. Por isso, o professor deve levar para a sala livros, revistas, DVD, para que as crianças possam sentir, tocar, ver e interagir com esses instrumentos de aprendizagem. Faz-se necessário que os materiais sejam dispostos pela sala, mas de forma organizada, planejada, até mesmo para que as crianças tenham, a cada dia, acesso a um material diferente. Além de deixar as crianças manuseá-los, devemos mostrar as diferenças existentes entre essas crianças. Dessa forma, os eixos que norteiam toda a prática do professor na rede municipal de Palhoça, tornam-se adequados para um bom trabalho com bebês.

É importante salientar que o trabalho com o berçário exige um comprometimento do professor e um envolvimento de todos os demais profissionais que atuam na instituição, principalmente do gestor e das famílias, ou seja, família e Instituição devem manter um diálogo aberto, a fim de definir, entender e assumir as responsabilidades que, embora sejam complementares, também mostram diversas especificidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste artigo constatou-se que o trabalho com os bebês é possível, desde que o professor tenha um planejamento e conheça as fases do desenvolvimento das crianças, a fim de estimular seu desenvolvimento da melhor forma. Acredita-se que o cuidar e o educar fundam-se como base de todo o trabalho da educação infantil, e que os professores do berçário devem assumir o papel de alguém que "cuida" ou "toma conta" das crianças e o de professor, que contribui ativamente para seu desenvolvimento global. Salienta-se também, que o conhecimento que os professores do berçário têm sobre o desenvolvimento infantil é um dos fatores que determinam a qualidade do atendimento feito à criança.

Consideramos também que as brincadeiras são uma ferramenta valiosa para

promoção do desenvolvimento infantil. Por meio das brincadeiras, a criança explora o meio em que vive e aprende mais sobre os objetos da cultura humana; também é pelas brincadeiras que a criança internaliza regras e papéis sociais e passa a ser apta a viver em sociedade.

Acreditamos que o trabalho com berçário é desafiador e gratificante, mas, sobretudo um trabalho que exige comprometimento de toda a instituição. Cabe ao gestor dar as ferramentas para que os professores condições adequadas de trabalho, e para que as crianças encontrem na creche um ambiente de descobertas, conhecimento e aprendizagem.

Ao término deste artigo há de se querer sair com uma certeza: que aparecerão novos desafios, pois, são eles que compõem a dinâmica da vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. T. P. **Jogos divertidos e brinquedos criativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARCE, Alessandra. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2009.

FOREST, N. **Cuidar e educar**: perspectivas para a prática pedagógica na educação infantil. Instituto Catarinense de Pós-Graduação, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchido. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Universidade de São Paulo, 1998.

VIVENCIAR, MEDIAR E SE RELACIONAR: TEMPERO INDISPENSÁVEL PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Cristiane Hillesheim²⁷

INTRODUÇÃO

Desenvolver um trabalho pedagógico na Educação Infantil requer dos professores ações significativas no dia a dia em sala de aula, para que as crianças e suas famílias possam participar ativamente do processo de ensino aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Pensar na Educação Infantil e na prática pedagógica de sala de aula requer um olhar diferenciado para o desenvolvimento infantil e as peculiaridades de cada criança. Haja vista que, o cotidiano do professor com as crianças, como as suas famílias e a comunidade escolar pode fundamentar a teoria ou o embasamento para uma práxis que respeite e pondere a cerca das especificidades de cada criança, no processo de ensino aprendizagem.

O cotidiano de sala de aula oportuniza experiências únicas e que até hoje permanecem na memória, no decorrer de muitos anos de experiências, assim como para as crianças que as vivenciaram, pois em cada reencontro elas buscam lembranças dos bons momentos vivenciados.

São experiências da prática docente, desenvolvida no Centro de Atenção Integral a Criança e Adolescente (CAIC), localizado no bairro Passa Vinte/Palhoça – no período de 2002 a 2008 onde foram desenvolvidos vários projetos significativos para todos os envolvidos.

Dos vários projetos executados com êxito, alguns eram desenvolvidos por esta docente, lotada com 40 horas e que trabalhava com duas turmas de 25 crianças, com idade que variava entre quatro e cinco anos. Esta quantidade de crianças por turma estava respaldada pela lei 002/2008, art. N. 3, mas independente da quantidade de alunos foram proporcionadas vivências significativas para as crianças e suas famílias. Cabe aqui ressaltar que culturalmente, muitas instituições de Palhoça não se preocupam em registrar juntamente

²⁷ Coordenadora da Creche Realizar/Palhoça. Rua Pedro Paulo Martins, 40. Caminho Novo/Palhoça – E-mail: Cristiane.hillesheim@gmail.com.

com seus docentes os trabalhos desenvolvidos em sala de aula-instituição.

Exemplo de um dos projetos: ao iniciar o ano letivo sempre é realizada uma entrevista com os pais e neste momento já se repassa como funcionará o trabalho pedagógico, pois os pais procuram a instituição no intuito de alfabetizar. Ou seja, o início do trabalho consistia na conscientização dos pais e ou responsável sobre a relevância das vivências e do letramento no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Que esta, era uma das possibilidades de estimular, de desenvolver as capacidades e habilidades para que as crianças em suas experiências educacionais estimulassem e utilizassem o raciocínio lógico, ao mesmo tempo em que passariam a ver o seu entorno de forma mais crítica – pensamento crítico reflexivo.

Foi assim que surgiu o projeto “conhecendo a cidade e o bairro” no grupo do GT IV. Num primeiro momento foram realizados vários passeios pelo bairro – Passa Vinte/Palhoça – no intuito de desvendá-lo. Várias saídas de estudo foram realizadas ao morro próximo do cemitério, batizado pela turma de “Morro Destruído”, com direito a piquenique. Em sala de aula, antes da saída, as regras eram trabalhadas e todos deveriam respeitá-las uma vez que, sempre saíam 25 crianças, uma professora e uma pessoa da secretaria da Educação Infantil do CAIC. A tarefa não era fácil, porém se tornava prazeroso a partir do momento em que as crianças se deparavam com tantas novidades. Na medida em que, as crianças avançavam no terreno e percebiam a destruição da natureza e a erosão, tomavam consciência da importância de preservar o meio ambiente. Foram construídos conceitos, estimulada a criticidade – compreensão por parte das crianças da funcionalidade do meio social, e como o “homem” pode destruir a natureza em vez de preservá-la – por meio da aprendizagem significativa. Nos dias seguintes, as vivências eram trabalhadas na forma de texto colaborativo com a mediação da professora e o resultado foi a produção de um livro com o texto e os desenhos que foi exposto próximo à porta da sala, para os visitantes e os pais poderem manusear. No outro lado do “Morro Destruído” tinha uma caixa de água da Casan e foi denominado de “Morro Preservado”. Em um dos passeios no “Morro Preservado”, as crianças se depararam com um largato e compararam ao jacaré, nesse momento foi explicado para as crianças que além do tamanho outra diferença é que o jacaré vive em locais que tem água. Nos passeios ao “Morro Destruído” e ao “Morro Preservado” foi possível comparar as duas realidades e refletir sobre a importância da preservação do meio ambiente para as nossas vidas. Outra saída de estudo interessante foi a visita ao prédio da prefeitura, pois a turma tinha um horário agendado com o prefeito Ronério. O grupo cantou o hino de Palhoça com muita desenvoltura e durante a conversa com o prefeito uma das crianças solicitou que fosse arrumada a ponte que tinha

próximo à sua casa, o que deixou todos os adultos presentes impressionados pela sua atitude e pela sua visão reflexiva. Realizar este passeio não foi uma questão política, e sim mostrar para o grupo que nosso município tem uma identidade, e quem o governa. Outra situação que pudemos apresentar o Hino de Palhoça foi no enterro do Senhor Ivo Silveira, este foi governador do Estado de Santa Catarina nos anos de 1966 até as 1971, e também exerceu por quatro mandatos de deputado estadual, o mesmo faleceu aos 89 anos. As crianças na ocasião se sentiram desinibidas durante toda a cerimônia, e em sala dialogamos e muito sobre toda a vivência.

Em novembro de 2008, já havia ocorrido a eleição para prefeito de nossa cidade, porém as propagandas eleitorais ainda permaneciam pelo bairro Passa Vinte, e no outdoor a foto do prefeito eleito, o Senhor Ronério, que era logo identificado pelas crianças durante um passeio. Várias delas contaram que o mesmo esteve em sua casa, que viram a propaganda dele em suas casas ou que ouviram seus pais comentarem sobre ele. Em uma determinada saída de campo, as crianças passaram pela frente da casa do Prefeito Ronério, começaram a chamá-lo como se fossem amigos íntimos. Neste momento a Senhora Dirce saiu na sacada e explicou para as crianças que o Senhor Ronério estava caminhando e que daqui a pouco chegaria. O grupo caminhou até o final da rua onde foi possível avistar o prédio da prefeitura e quando estavam voltando se deparam com o Senhor Ronério chegando em casa. Nisso as crianças o chamaram e o mesmo prontamente atravessou a rua e veio cumprimentá-los e uma das crianças pediu-lhe água, então foram todos convidados a entrar em sua residência. As crianças ganharam água e bolas para brincarem no campinho de futebol, a alegria de todos era evidente, eles corriam de um lado para o outro brincando de pegar enquanto outras crianças jogavam futebol. Foi um momento ímpar e evidenciou a importância, para o processo ensino aprendizagem, de se sair de dentro da sala de aula e proporcionar momentos significativos para as crianças. Ou seja, não somente ficar nos espaços das instituições e oferecer momentos lúdicos. Nesse período a turma já tinha duas professoras de 30h – uma para o período matutino e outra para o período vespertino. A relação das crianças com o prefeito não foi uma situação induzida pelas professoras, mas não se pode esquecer que as questões políticas estão presentes em todos os momentos, na vida de todas as pessoas, basta compreender e dar funcionalidade as vivências e experiências das crianças. Paulo Freire (2005, p. 118) nos relata a importância das relações de aprendizagens:

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do

professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desenvolvimento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência.

De acordo com Celestin Freinet (1896-1966), que fez uso das “aulas passeios” como uma técnica para a aprendizagem, e na sequência produções como, por exemplo, textos coletivos, textos livres, correlacionando as vivências com o processo de ensino aprendizagem de maneira horizontal, onde todos os envolvidos se desenvolvem no todo.

Outro autor importante, que tem em sua teoria o desenvolvimento intelectual das crianças e que reforça o quanto este se aprimora a partir das interações sociais é Lev Semenivitch Vygotsky (1896-1934).

Cada vez mais se fortalece e se evidencia a importância do professor de sala de aula ter a consciência de sua função social, aprimorando as relações sociais com as crianças e suas famílias, imergindo os mesmos num processo único de aprendizagem. Mas para que o professor possa usufruir desses autores, deve ser um constante estudioso, para que não se torne na sala de aula somente um reproduzidor de conhecimentos e sim passar a ser um ator do processo, mediando e sendo um facilitador da aprendizagem. Luciana Esmeralda Ostetto (2000, p. 175) refere-se ao ato de planejar na educação infantil sendo a excelência de uma prática pedagógica coerente em sala de aula:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso não é fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica.

O planejamento marca a intencionalidade do processo educativo, mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na concepção... Ninguém diria que não é necessário escrever o planejamento. A intencionalidade traduz-se no traçar, programar, documentar a proposta de trabalho do educador. Documentando o processo, o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente.

Outro autor que trás em seus conceitos uma perspectiva com relação a ser professor de sala de aula, é Paulo Freire (2005, p. 103) que contempla a ação recíproca do professor e da criança no processo de aprendizagem:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor

contra o desengano que consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

A mediação socializada e construída na troca é uma das formas de se rever a práxis, e tanto a professora Josy Patrícia Sommer de Freitas e Michele de Souza, que por alguns anos forma grandes companheiras de trabalho em sala de aula, atualmente continuam a escrever suas histórias longe demograficamente, mas afetivamente, muito próximas.

Outro exemplo de projeto: o projeto da Mini Olimpíadas e do Mini Pan-Americano teve a participação de todas as crianças da Educação Infantil do CAIC, porém em sala de aula o projeto era desenvolvido de outra forma. Primeiramente foi estudada a cidade de Palhoça e seus símbolos (Hino, Brasão, Bandeira e o Caranguejo), para somente posteriormente estudar as cidades e países que estavam sediando estes eventos. No ano de 2004 as olimpíadas aconteceram em Atenas – na Grécia – e foram estudadas todas as características sociais e culturais, principalmente os Deuses. Foi feito um crachá de mesa para cada criança que de um lado tinha o nome da criança em Português e do outro em grego. O grupo também conheceu os mascotes e os diferentes esportes, por meio de eleição foi criado pelo grupo o mascote da Mini Olimpíadas. Foi uma experiência muito interessante para todos os envolvidos, pois o trabalho não se tornou fragmentado e sim realizado no todo. No último dia do projeto foi realizado uma Mini Olimpíada, cada grupo de trabalho da Educação Infantil do CAIC, desenvolveu um dos esportes, adaptados para a faixa etária de cada grupo, como por exemplo, o berçário era a corrida do carrinho de bebê, o GT I ficou com a corrida do ursinho, o GT II corrida da motoquinha, GT III bola ao cesto, o GT IV chute ao gol e GT V ciclismo. Tinha pódio, medalhas doadas por patrocinadores, mesa da premiação, Tocha Olímpica, o Mascote, as bandeiras do Brasil, Santa Catarina, Palhoça, CAIC e do CEI Vôo Livre, que participou como forma de intercâmbio. O evento iniciou com todos os presentes cantando o Hino de Palhoça. No ano de 2007, no Rio de Janeiro, aconteceu os Jogos Pan-Americanos, mas tem algumas características próprias desse evento que deve ser lembrado, pois o mascote foi o Sol e por uma votação popular, foi escolhido seu nome, entre tantos, foi para votação: Luca, que vem do latim e significa luminoso; Cauê, que vem do tupi e significa homem bondoso; e Kuará que vem do guarani e significa sol, e o vencedor foi CAUÊ. No dia 13 de julho do decorrente ano foi realizado o Mini Pan-Americano no ginásio do CAIC, com alguns detalhes parecidos com o da Mini Olimpíadas e que ficou assim organizada: Berçário: Corrida do

Bebê; GT I: Corrida de 200 metros; GT II A: Corrida da Motoquinha; GT II B: Corrida da Bola ao Cesto; GT III A: Arremesso de Dado; GT III B: Corrida do Ursinho; GT IV A: Estourar Balões; GT IV B: Ciclismo; GT V A: Corrida de Revezamento; GT V B: Corrida dos Obstáculos (linha do movimento) e a 1ª série: Corrida dos 800 metros. É importante ressaltar que no desfile de 7 de setembro foi elaborado uma camiseta e as crianças e professores representaram o Mini Pan na avenida, esse momento foi um reconhecimento pelo trabalho desenvolvido.

Proporcionar esses momentos de interação depende do comprometimento de todos os profissionais envolvidos e das famílias das crianças, significa pensar a Educação Infantil, não somente o “Cuidar”, mas sim uma relação indissociável entre o cuidar e educar, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da criança como um todo: afetivo, social e cognitivo. Vygotsky (apud MENDES, 2002, p. 41) que complementa:

Para ele, o sujeito não é apenas ativo, mais interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que vão internalizando conhecimento, papéis e funções sociais o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência.

Existem tantas outras experiências que foram significativas, como por exemplo, o projeto Sítio do Pica Pau Amarelo, que consistia em construir com o grupo a ampliação dos personagens e para a organização desse projeto era feito um círculo na sala de aula com cadeiras. As crianças se sentavam e começava o trabalho. Por exemplo, a Emília, era trabalhada todas as características da personagem para somente depois se passar para o outro personagem. Cada personagem do Sítio tem uma história, e, por exemplo, da Emília foi criado com o grupo uma dramatização, e a maioria das meninas eram a Emília caracterizadas, tinha tia Anastácia, Dona Benta e os Pedrinhos que eram os meninos.

Quando chegou a vez do Visconde, as crianças foram procurar nosso bairro, Passa Vinte/Palhoça – um milharal para desenvolver o trabalho em sala. O grupo conseguiu encontrar o milharal e ganharam os milhos que precisavam. Já em sala, o milho foi descascado e todos ajudaram nesta tarefa, foi possível desenvolver o tato e o olfato das crianças. Neste grupo tinha um menino muito ativo que logo pegou o cabelo-de-milho e fez a barbicha, igual a do Visconde de Sabugosa. O mesmo saiu percorrendo as salas da Educação Infantil, do CAIC, mostrando para todos que também era o Visconde. Foram utilizadas várias técnicas e como a Tia Anastácia criou vários personagens, teve-se a ideia de criar um personagem, só do grupo. Então foi feito um boneco de meia fina preenchido com pedaços de

tecidos picados e em seguida foi realizado um eleição para a escolha do nome do personagem, que passou a se chamar Gustavinho. E com uma caixa de papelão e um suporte de mochila de rodinha foi elaborado uma mala, foi feito a papietagem para firmar bem a caixa com o suporte, para suportar os diversos desafios. É interessante deixar registrado que o Gustavinho e a Mala Viajante passaram a passear nas casas das crianças que participaram do projeto. No dia seguinte, a criança que levou o Gustavinho contava para o grupo as aventuras que tiveram juntos. Após todos terem levado o personagem para casa foi realizado um sorteio para saber quem ficaria definitivamente com o Gustavinho. No decorrer do projeto foi criado o “Bingo dos Personagens do Sítio”, onde cada criança ganhava uma cartela com quatro personagens e para marcar eram usadas tampinhas de garrafas descartáveis coloridas. As próprias crianças que pintaram as gravuras e no momento do sorteio as fichas não eram desenhos e sim o nome dos personagens, o que permitiu que se trabalhasse o letramento em diversas situações. Este projeto do Sítio teve início com a presença da personagem “Cuca” e foi a partir desde momento que foram criadas várias estratégias, e foi com a magia das histórias que o grupo foi instigado e teve o interesse despertado sobre o tema.

Trabalhar com projetos permite desenvolver várias habilidades e proporcionar momentos de interação no grupo e entre os outros grupos, como também a aquisição de novos conceitos. Portes (2010, p. 2) menciona que:

a Pedagogia de Projetos visa à re-significação desse espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino-aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significação e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa postura, todo conhecimento é construído em estrita relação com os contextos em que são utilizados, sendo por isso impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação do aluno é processo global e complexo, onde o conhecer e intervir no real não se encontram dissociados.

Vários foram os projetos e vivências significativas na prática pedagógica da autora, mas acredita-se que os exemplos relacionados propiciaram uma relação de troca entre todos os envolvidos.

Cabe ressaltar que, ações como estas atingem o seu objetivo quando os docentes são apoiados pelos gestores, dando-lhes suporte incondicional – materiais, acompanhamento pedagógico no dia a dia – uma vez que o mesmo compreende a funcionalidade do projeto e a relevância do mesmo no processo ensino e aprendizagem.

A proposta curricular da Educação Infantil do município de Palhoça contempla o

trabalho com projetos, mas tanto docente quanto gestor devem estar preparados para lidarem com situações adversas e os desafios do trabalho com projetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter uma prática pedagógica coerente é necessário ter apoio de toda a comunidade escolar, pois como foi possível perceber no decorrer do texto, o auxílio para o desenvolvimento dos projetos deve ser constante de todos. Sem dúvida que os gestores são os maiores responsáveis para está incentivando e apoiando o desenrolar dos trabalhos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2005.

MENDES, Ângela Maria. et al. **Psicologia II**. Caderno Pedagógico II. Florianópolis: UDESC, 2002.

Oliveira, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. Editora Scipione, São Paulo: 1995.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papyrus, 2000.

PORTES, Kátia Aparecida Campos. A organização do currículo por projetos de trabalho. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a3.pdf>>. Acesso em: 20 ago. de 2012.

RIVERO, Maria L. GALLO, Sílvio. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, São Paulo: Edusc, 2004.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.