



Gestão da **e**scola

Desafios a Enfrentar

e

e

e

e

e

e

Cláudia Davis
José Vieira de Sousa
Juliane Corrêa
Maria Estrela Araújo Fernandes
Marta Wolak Grosbaum
Sonia T. Sousa Penin
Sofia Lerche Vieira (org.)



Gestão da Escola

desafios a enfrentar

Título
Gestão da Escola
– desafios a enfrentar

Assessoria editorial
Walter Garcia

Revisão e diagramação
DPE Studio
<dperevis@terra.com.br>

Capa
Barbara Szaniecki

CIP-BRASIL. Catalogação-na-fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

G333

Gestão da escola: desafios a enfrentar / Cláudia Davis... [et al.]; Sofia
Lerche Vieira (org.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

. – (Biblioteca ANPAE)

12 x 21 cm; 144p.

Inclui bibliografia

ISBN 857490-201-2

I. Escolas – Organização e administração. I. Vieira, Sofia Lerche.
II. Série.

CDD 371.2

CDU 371.2

Sofia Lerche Vieira (org.)

Gestão da Escola

desafios a enfrentar

Cláudia Davis

José Vieira de Sousa

Juliane Corrêa

Maria Estrela Araújo Fernandes

Marta Wolak Grosbaum

Sonia T. Sousa Penin



@npae

© DP&A editora Ltda.

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem, etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei dos Direitos Autorais – arts. 122, 123, 124 e 126).

DP&A editora
Rua Joaquim Silva, 98 – 2º andar – Lapa
CEP 20.241-110 – RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL
Tel./Fax (21) 2232-1768
e-mail: dpa@dpa.com.br
home page: www.dpa.com.br

Impresso no Brasil
2002

Sumário

Apresentação.....7

Refletindo sobre a função social da escola.....13

Sonia T. Sousa Penin e Sofia Lerche Vieira

1. Muda o tempo... muda a escola?..... 14

2. Mudanças legais – uma nova agenda
para a escola.....19

3. Modos de produção e escola –
uma sintonia nem sempre existente..... 21

4. Escola e sociedade do conhecimento –
(re)significando o aprender..... 25

5. Escola, democracia e cidadania –
uma articulação necessária..... 31

6. A escola descobre a comunidade...
ou vice-versa?..... 34

7. Escola e cultura –
uma expressão singular e plural.....37

Projeto pedagógico: a autonomia construída

no cotidiano da escola..... 47

José Vieira de Sousa e Juliane Corrêa

1. O projeto pedagógico e a organização
do trabalho escolar.....50

2. Não basta a autonomia delegada:
é preciso construí-la no cotidiano escolar!.....57

3. Desafios do cotidiano e projeto pedagógico.....	64
4. Políticas públicas, projeto pedagógico e planejamento.....	68
Sucesso de todos, compromisso da escola.....	77
<i>Cláudia Davis e Marta Wolak Grosbaum</i>	
1. Despertar o interesse dos alunos é a “alma” do ensino.....	85
2. Trabalho coletivo: orquestrando as ações da escola.....	88
3. O santo ofício de cada dia: o trabalho do professor em sala de aula.....	97
4. A avaliação não é o que muita gente pensa.....	102

Avaliar a escola é preciso.

Mas... que avaliação?.....	113
<i>Maria Estrela Araújo Fernandes</i>	
1. Início de conversa sobre avaliação escolar.....	113
2. A prática da avaliação não é neutra: depende de seus fundamentos teórico-metodológicos.....	117
3. Correntes atuais da avaliação institucional: os resultados são diferentes.....	133
4. Avaliando a escola numa perspectiva transformadora: quais os seus princípios?.....	135
5. O que é mesmo avaliar, no enfoque humanizador, reflexivo e construtivo?.....	137

Apresentação

A idéia deste livro nasceu de um trabalho que juntos, nós, os autores, desenvolvemos durante o ano 2000. Encontramo-nos a propósito de uma iniciativa patrocinada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em convênio compartilhado entre 17 estados brasileiros, visando à formação de gestores escolares na modalidade de educação a distância, que veio a denominar-se Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO). Para levar adiante o empreendimento, o CONSED contou com a colaboração de um conjunto de especialistas que, sob a coordenação de Maria Aglaê de Medeiros Machado e orientação metodológica de Jesús Martin Cordero, professor da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) – Espanha, elaboraram os materiais solicitados. Participamos do empreendimento como especialistas convidados a desenvolver um curso voltado para diferentes conteúdos da gestão escolar.

No decorrer daquele ano, encontramos-nos sistematicamente para aprender sobre os processos de produção de materiais didáticos em educação a distância, receber orientações e trocar experiências sobre a condução de nosso trabalho. A demanda de escrever numa linguagem direta, orientada especificamente para um público-alvo e sem as amarras do jargão acadêmico traduziu-se em uma vivência ímpar e – por que não dizer? – por vezes dolorosa.

Ao que parece, quando escrevemos, muitos de nós, autores acadêmicos, não o fazemos com intenções explícitas de dirigir-se a este ou aquele interlocutor, mas,

via de regra, para socializar resultados de pesquisa. Esta impressão é confirmada por educadores que, quando consultados sobre *para quem escrevem*, afirmam não terem em mente este ou aquele leitor determinado. Quando não explicitamente buscada, a sintonia entre autor e leitor tende a dispersar-se, com efeitos sobre as possibilidades de maior ou menor apreensão do conhecimento que se procura transmitir. O processo de apropriação de escrita voltada para leitores específicos e numa linguagem que, sem perder a complexidade dos conceitos, pudesse ser transmitida com simplicidade, com certeza, levou-nos à busca desta sintonia.

A convivência e a discussão em torno do material então concebido levou-nos a considerar a oportunidade de produzir um livro sobre temas relacionados com aqueles elaborados para o PROGESTÃO. O desafio foi lançado a todos e esta publicação é a resposta daqueles que se dispuseram a participar da coletânea, mantendo o espírito de uma linguagem não-acadêmica e buscando por meio do formato de um pequeno livro, compartilhar idéias que de outra maneira poderiam se circunscrever àqueles que viessem a participar do referido programa de capacitação. O público-alvo que temos em mente são profissionais da educação, tanto gestores quanto professores, assim como alunos dos cursos de formação voltados para a preparação de pedagogos.

A coletânea percorre temas diversos relativos à gestão, voltando-se especificamente para alguns *desafios a enfrentar*. Às voltas com problemas os mais diversos, diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, professores e todos aqueles que, de uma forma ou de outra, participam da gestão escolar, não raro, perdem o

norte e sentem falta de elementos que lhes propiciem pistas para lidar com as complexas dimensões da realidade que os cerca. O livro reflete sobre quatro desafios a enfrentar na gestão da escola: sua função social, o projeto pedagógico, o sucesso escolar e a avaliação institucional. Naturalmente, o assunto não se esgota aqui, havendo um amplo espectro temático de conteúdos já percorridos e a percorrer pelos especialistas do campo educacional. Este importante tema da agenda educacional contemporânea tem sido objeto de grande interesse junto ao público, como mostra a repercussão da coletânea *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*, organizada por Naura Syria Carapeto Ferreira e Márcia Angela Aguiar, publicada inicialmente em 2000 e já em sua terceira edição.

A publicação do trabalho de reflexão ora apresentado tem por intuito colaborar na reflexão daqueles que querem construir na escola um ambiente de trabalho cooperativo e comprometido com a qualidade do ensino-aprendizagem de todas as crianças e jovens brasileiros, independentemente de sexo, idade, religião ou classe social.

Três dos quatro artigos aqui apresentados foram elaborados em co-autoria, mantendo a dinâmica de trabalho adotada no projeto que nos reuniu em 2000. É importante observar que se os textos foram inspirados naquele projeto, dele distanciam-se pela eliminação de algumas peculiaridades próprias da linguagem de educação a distância e pelo acréscimo de idéias não abordadas naquele material.

Os textos foram editados e organizados em 2001, durante período em que realizei estágio de pós-doutorado

na UNED – Espanha. O material foi encaminhado a Walter Esteves Garcia, que havia acompanhado de perto nosso trabalho no programa de capacitação concebido anteriormente. Ao examinar seu conteúdo, julgou oportuno submetê-lo à apreciação do Comitê Editorial da ANPAE, já que esta entidade estava ampliando seu espectro editorial para além da *Revista Brasileira de Administração da Educação*, criando a Biblioteca ANPAE. Passaram-se muitos meses até que em maio de 2002 recebemos o parecer favorável à publicação. Feitos os devidos retoques editoriais necessários, esperamos que em breve o livro esteja disponível aos sócios da ANPAE e outros interessados. Antes de finalizar e proceder aos agradecimentos, vale mencionar em breves linhas algo sobre os temas abordados.

O capítulo elaborado por Sonia Penin e Sofia Lerche Vieira, “Refletindo sobre a função social da escola”, aborda o tema a partir de uma análise sobre o papel da escola no mundo contemporâneo. O texto discute a contribuição da nova LDB para o debate sobre a escola, aprofundando aspectos relativos à relação escola e comunidade, assim como entre escola e cultura. Também são apresentados subsídios para uma compreensão do papel da escola na sociedade do conhecimento.

O texto de José Vieira de Sousa e Juliane Corrêa, “Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola”, procura discutir o projeto pedagógico como elemento de mediação no processo de construção da autonomia pela escola. A análise empreendida ressalta a importância de o referido projeto ser concebido, construído e avaliado permanentemente pelo coletivo, bem como o

seu potencial de (re)significação das práticas desenvolvidas pelos vários segmentos presentes na escola. Outro aspecto abordado refere-se à necessidade de a escola desenvolver processos que levem essa instituição a avançar do plano da autonomia decretada pela LDB – Lei 9.394/96 – para o da autonomia construída. Nesse processo de construção de uma autonomia construída pelos vários segmentos da escola, chama-se a atenção para os desafios cotidianos que precisam ser superados a partir da articulação do projeto pedagógico com as práticas escolares desenvolvidas no dia-a-dia pelos atores escolares.

O capítulo de Cláudia Davis e Marta Wolak Grossbaum, “Sucesso de todos, compromisso da escola” procura oferecer alguns subsídios que possam ajudar o gestor em sua tarefa cotidiana, lembrando-lhe alguns aspectos pedagógicos tidos como centrais para se alcançar uma gestão escolar cuja prioridade esteja na apropriação de conhecimentos, no desenvolvimento do raciocínio e na construção de valores sociais, no bojo do qual seja possível elaborar um projeto pessoal de vida. Nele o leitor encontrará, portanto, uma discussão acerca de questões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e à avaliação do rendimento escolar, oferecendo elementos que orientam (ou podem contribuir para) a tomada de decisões no que concerne à eficácia do trabalho pedagógico realizado na escola.

No texto “Avaliar é preciso. Mas... que avaliação?”, Maria Estrela de Araújo Fernandes discute como, até pouco tempo, pensar em avaliação restringia-se à avaliação da aprendizagem dos alunos feita pelos professores no cotidiano da escola. E, na maioria das vezes, vinculada a

uma lógica comparativa, classificatória e punitiva. O atual estágio da avaliação extrapola os limites da aprendizagem e a conotação competitiva, apresentando um paradigma reflexivo, construtivo e humanizador. Este texto trabalha os fundamentos da avaliação da escola, enfocando suas bases teóricas que podem orientar um projeto avaliativo de caráter transformador.

Agradeço, de coração, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para tornar esta idéia possível: aos autores – Sonia, Vieira, Juliane, Cláudia, Marta e Estrela – que aceitaram o desafio de socializar nossa produção para um público mais amplo; ao Walter Garcia, que apoiou e estimulou a proposta desde sua origem; à ANPAE, na pessoa de sua presidente, Rinalva Cassiano, assim como aos colegas do Comitê Editorial, que confiaram em nosso trabalho. Finalmente, registro o apoio institucional fornecido pela CAPES, que patrocinou o “tempo livre” para a realização desta empreitada.

Fortaleza, 6 de junho de 2002

Sofia Lerche Vieira

Refletindo sobre a função social da escola

*Sonia T. Sousa Penin**

*Sofia Lerche Vieira***

A função social da escola é um dos temas mais freqüentes no debate contemporâneo sobre educação. Vive-se um período de transformações sem precedentes na história da humanidade. Este tem recebido muitas denominações – Era do conhecimento, sociedade do conhecimento, sociedade em rede, sociedade da comunicação, para citar apenas algumas. O elemento comum entre esses diferentes modos de nomear o cenário atual refere-se ao papel central do conhecimento na organização social e econômica atual, o que tende a redefinir a centralidade da instituição escolar. Sempre que a sociedade defronta-se com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições passam a ser exigidas à escola. Conseqüentemente, também sua função social tende a ser revista; seus limites e possibilidades, questionados. Este ensaio pretende aprofundar elementos do debate atual sobre a escola, trazendo à tona questões relativas ao seu papel na sociedade do conhecimento na relação com outras dimensões importantes como a democracia, a comunidade e a cultura.

* Doutora em Educação, professora titular da Faculdade de Educação da USP, onde é pró-reitora de Graduação e membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. E-mail: <spenin@uol.com.br>.

** Doutora em Filosofia e História da Educação pela PUC-SP, professora titular do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará e pesquisadora do CNPq. E-mail: <sofialerche@yahoo.com.br>.

1. Muda o tempo... muda a escola?

Começemos por lembrar que a escola representa a *instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado* (PENIN & VIEIRA, 2001, p. 17). Sua função social, porém, tem variado ao longo do tempo, relacionando-se aos diferentes momentos da história, às culturas de países, regiões e povos. Isto porque, cada sociedade e cultura cria suas próprias formas de educação e de escolarização. Guardando uma especificidade com os diferentes contextos de origem, ao mesmo tempo, mantêm-se elementos comuns ao processo de transmissão de conhecimentos, valores e formas de convivência social que constituem a essência da tarefa escolar. Assim é que *a educação une o passado com o futuro. Comunica a herança cultural das gerações precedentes à luz das exigências do mundo de amanhã. O conhecimento transmitido pela escola expressa também este duplo movimento: resume um legado e antecipa possibilidades* (BRUNER, 2001). Em determinados momentos históricos, as mudanças nas relações que os homens estabelecem com a natureza e os objetos são de tal ordem que à escola é praticamente impossível antecipar possibilidades. Isto porque, o sistema educativo e, nele, a escola não acompanham as mudanças no ritmo em que ocorrem.

A história tem mostrado que a preocupação com a educação das camadas privilegiadas da população já esteve presente nas primeiras formas de escolarização, tanto em Roma, como na Grécia antiga. Foi com a criação das universidades, na Idade Média, que o ensino passou a organizar-se em instituições específicas. Como na Antigüidade, a educação atingia apenas uma minoria da população.

Com os movimentos da Revolução Francesa e da Independência dos Estados Unidos, há cerca de 200 anos, passa a se perseguir o ideal de uma escola à qual tivessem acesso não apenas os filhos das elites, como também das massas trabalhadoras. Esses movimentos configuram-se como rupturas em relação às formas de organização social anteriores, marcando importantes avanços na luta pela democracia. Talvez tenha sido a partir de então que se passou a perseguir o ideal de uma *educação para todos*, o que, em pleno século XXI, ainda não é uma realidade para gigantescas parcelas da população no mundo inteiro.

O Relatório Mundial de Educação da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization ou, em português, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para o ano 2000, registra que ainda há 875 milhões de pessoas analfabetas com idade igual ou superior a 15 anos. A que contingente populacional estes assustadores números corresponderiam no Brasil? Segundo a mesma fonte, em 1997, estimava-se que havia cerca de 18 milhões de adultos analfabetos em nosso país (UNESCO, 2000, p. 17 e 133). Com isto, pode-se ver que, a despeito dos esforços empreendidos no sentido de democratizar a educação, historicamente, a escola cumpriu uma função social excludente. Algumas das explicações para esta situação podem ser encontradas no próprio processo escolar, outras devem ser atribuídas a fatores extra-escolares, determinantes das formas da escola existir.

O Brasil teve um desenvolvimento tardio em matéria de educação. A herança colonial, o legado jesuítico, o descaso para com a escolarização das massas, entre outros

motivos, responderam por uma trajetória de escassas luzes neste campo. Nos primeiros séculos de nossa história, a educação era restrita a poucos, privilégio de minorias econômicas. É somente a partir do século XX que a escola vivencia um período de expansão, mais especificamente por volta dos anos 20 e 30, quando muitas mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais ocorrem. Com o crescimento do processo de urbanização e de industrialização, a escola passa a representar uma condição de modernização do país.

Este período coincide com grande efervescência em termos educacionais. Reformas ocorrem em muitos estados, a exemplo de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Ceará. Educadores que marcam a história das idéias educacionais em nosso país, estão à frente dos movimentos reformistas, dentre eles: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, para citar alguns dos nomes mais conhecidos. É também desta fase um dos mais importantes movimentos da educação brasileira, que se expressa na divulgação de um documento: o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Neste texto, os educadores portadores das idéias mais avançadas daquele período defendiam uma educação pública, gratuita e laica para todos os cidadãos brasileiros.

O manifesto trata especificamente da função social da escola, como se poderá verificar nos trechos a seguir. À primeira vista, a linguagem do texto pode parecer estranha ao leitor. Na verdade, como a passagem foi transcrita do original, naturalmente, algumas formas de expressão já não são as mesmas. Entretanto, o espírito do manifesto mantém-se bastante atual, revelando sintonia

com a função social da escola em nossos dias, no que diz respeito à sua relação com a comunidade:

O papel da escola na vida e a sua função social ...a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza (...)” Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada na sua acção educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo malleavel e vivo, aparelhado de um systema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de acção (...) Cada escola, seja qual fôr o seu gráo, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alumnos, estimulando as iniciativas dos paes em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alumnos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e multiplos elementos materiais e espirituaes da collectividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espirito de cooperação social entre os paes, os professores, a imprensa e todas as demais instituições directamente interessadas na obra da educação (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, in: GHIRALDELLI JR., 1990, p. 74-75).

A Constituição de 1934 incorpora algumas idéias do manifesto, estabelecendo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Durante as décadas seguintes, observa-se uma lenta organização dos sistemas estaduais de ensino. Muitas reformas ocorrem, mas é somente em 1961 que o

país tem aprovada a sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4.024/61). Esta, por sua vez, foi de curta duração. Com a instauração do regime autoritário (1964) e as mudanças políticas dele decorrentes, novas leis passam a definir a organização escolar, desde a universidade (Lei 5.540/68) à educação elementar e média (Lei 5.692/71). Estas leis instituem a reforma universitária e a reforma dos antigos ensinos primário e secundário. Amplia-se a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos e propõe-se a profissionalização do ensino.

Ao longo do processo de expansão da escolaridade no Brasil, muitos problemas foram surgindo. Muitos educadores, já nos anos 50, denunciavam que ao crescimento da oferta escolar havia correspondido uma queda de qualidade. Esta denúncia seria uma constante no decorrer das décadas subseqüentes. Na verdade, problemas os mais diversos foram se acumulando. A escola não poderia mais se destinar ao atendimento de uma pequena minoria da população e ao oferecimento de uma educação de elite. Entretanto, com a incorporação de grandes massas de crianças, jovens e adultos à escola, houve muita improvisação – instalações, equipamentos e recursos humanos, para citar apenas os mais óbvios.

A oferta escolar manteve-se em expansão nas últimas décadas. Em 1998, a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos era de 95,3%. Em documento de avaliação do ano 2000 sobre as iniciativas de educação para todos, o governo registra *avanços constantes e continuados* no âmbito da educação básica. Reconhece, todavia, que *o Brasil ainda exhibe um ensino fundamental caracterizado pela distorção idade/série, fruto de taxas elevadas de repetência, que marcaram*

profundamente todo o sistema e uma baixa abrangência do ensino médio. Apesar de termos quase nove milhões de jovens de 15 a 17 anos de idade no sistema de educação básica, apenas cerca de 32% estão no ensino médio (BRASIL, MEC/ INEP, 2000, p. 5).

2. Mudanças legais – uma nova agenda para a escola

Para fazer face aos problemas acumulados, o Poder Público tem buscado alternativas de reforma do sistema escolar, aprovando uma nova legislação educacional – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96); a lei que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF – Lei 9.424/96); e, mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional, em dezembro de 2000, e sancionado pelo Presidente da República, em janeiro de 2001.

A reflexão sobre a função social da escola não pode prescindir de um olhar sobre a legislação, isto porque nela estão definidos os fins da educação brasileira, particularmente na Constituição de 1988 e na LDB. É forçoso reconhecer que a legislação tem exercido um papel marcante no cenário educacional brasileiro, seja no sentido de efetivamente promover reformas necessárias, seja de provocar a desorganização do sistema escolar, como ocorreu com a reforma de 1971 (Lei 5.692/71), que pretendeu implantar a profissionalização da educação básica. Como já afirmamos antes,

muitas de nossas leis representam fruto de lutas de educadores em seus movimentos coletivos. Traduzem também – e por vezes de forma autoritária, como ocorreu com a legislação do período da ditadura – a disposição dos governos em levar adiante um determinado projeto educacional. Devemos conhecê-las, na medida em que contêm as disposições gerais sobre a educação, assim como podem indicar avanços para a superação dos problemas que afetam a realidade escolar. Mas não podemos nos esquecer que as mudanças em educação resultam de muitos outros aspectos, e não apenas da legislação (PENIN & VIEIRA, 2001, p.34).

O direito de todos à educação está estabelecido na Constituição de 1988 e na LDB, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. A finalidade da educação é o *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho* (Constituição, art. 205, e LDB, art. 2º). Isto significa que a missão da escola, tal como definido em lei é, justamente, promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

A LDB de 1996 é a primeira de nossas leis educacionais a estabelecer atribuições para os estabelecimentos de ensino, os quais têm as seguintes incumbências:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;*
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;*
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;*
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;*

V. prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;

VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII. informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (LDB, art. 12).

A LDB prevê *flexibilidade* no que se refere às formas de organização escolar, permitindo que se atenda às peculiaridades regionais e locais, às diferentes clientela e necessidades do processo de aprendizagem (art. 23). São também previstas formas de progressão parcial (art. 24, III), aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, aproveitamento de estudos e recuperação (art. 24, inciso V, *b, d e e*). Isto quer dizer que, sendo comum a finalidade da escola – promover o pleno desenvolvimento da pessoa – cada unidade pode e deve ter características e formas de organização próprias, dependendo de sua localização geográfica, clientela e outros aspectos.

Neste tópico fizemos um breve percurso do papel que a escola tem exercido no mundo contemporâneo, discutindo alguns aspectos de sua trajetória no Brasil. A partir de agora, a reflexão irá contemplar de forma mais explícita questões relativas ao presente e ao futuro, levantando questões sobre o seu papel na sociedade do conhecimento.

3. Modos de produção e escola – uma sintonia nem sempre existente

A história da humanidade tem sido dividida por diversos autores conforme as características centrais do modo de produção dominante e dos grandes ciclos econômicos. O primeiro longo

momento da história, que perdurou até meados do século XVIII, teve como característica principal do trabalho humano a agricultura. Os homens trabalhavam sobre a terra e sob a lógica dos ciclos da natureza: dia e noite; diferentes estações do ano, que norteavam o tempo do plantio, da colheita etc. Nessa forma de produção, os homens não necessitavam de instrumentos sofisticados ou de alta tecnologia, o que rapidamente levava o jovem a dominar e realizar o trabalho agrário. Possuir grande quantidade de terra era um indicador de riqueza e de poder de uns homens sobre os outros.

O segundo momento da história humana de acordo com o modo de produção inicia-se a partir da revolução industrial, tendo como marcos principais a invenção da máquina a vapor pelos irmãos Watt, na segunda metade do século XVIII, e o descobrimento das leis da eletricidade no século XIX. O trabalho industrial tem como uma de suas características a independência do tempo cíclico da natureza e a dependência do tempo linear do relógio. Dia e noite são igualmente tempo de trabalho. Outra característica é que um trabalhador despendia maior tempo de aprendizagem no domínio das máquinas, havendo necessidade de reciclagens constantes para acompanhar as transformações que ocorrem regularmente na tecnologia. A lógica da produção em série divide as várias fases de construção de um produto, cada trabalhador tornando-se mais e mais especializado, muitas vezes sem dominar ou mesmo conhecer todo o ciclo dessa produção. O capital, invertido e gerado pelo lucro proveniente da mais valia obtida com a compra do trabalho dos operários, é o fator principal da produção.

O terceiro momento da humanidade relativa ao modo de produção inicia-se a partir da segunda metade do século XX,

quando ocorrem mudanças profundas na tecnologia e nos meios de comunicação. As informações acumulam-se e modificam-se constantemente e o mundo do trabalho torna-se cada vez menos previsível. As competências exigidas de um trabalhador, sendo renovadas periodicamente, também requerem reciclagem contínua de seus conhecimentos tanto de ordem específica, quanto geral. Entre outros aspectos, a facilidade de comunicação tem revolucionado até os horários e os locais do trabalho e da aprendizagem, não precisando se dar forçosamente da forma costumeira de uma jornada definida e da necessária presença em um estabelecimento específico.

Em relação aos três momentos da humanidade identificados, é importante assinalar que o aspecto dominante de um modo de produção em um determinado período não elimina os modos de produção antecedentes, mas os influencia. Assim, a agricultura e a indústria continuam a existir, mas têm sua tecnologia influenciada pela tecnologia da informação e pelos meios de comunicação, hoje dominantes. De fato, atualmente, assistimos a mudanças profundas ocorrendo na sociedade e mesmo na vida privada das pessoas a partir dos avanços das novas tecnologias e dos novos meios de comunicação.

Por um lado, verificamos que os conhecimentos sistematizados não estão mais reunidos unicamente nas bibliotecas e nem o acesso a eles dá-se apenas nas salas de aula. Devido aos avanços tecnológicos e informacionais do mundo contemporâneo, o conhecimento circula em complexas redes de informação, sendo veiculado não apenas pelos meios tradicionais de comunicação (rádio, jornais, revistas, televisão etc.), mas, também, pelo

computador e, sobretudo, pela Internet. Pensar a escola e sua função social nesse novo contexto significa pensar também sua relação com esses equipamentos e meios de comunicação. Ainda que em muitos lugares esses equipamentos não estejam disponíveis no local de trabalho, é necessário que os profissionais da educação estejam cientes de que, hoje, a relação das pessoas com o saber sistematizado passa por muitas outras alternativas e fontes de conhecimento além da escola.

Por outro lado, a criação de novos conhecimentos nunca foi tão acelerada como hoje, provocando a necessidade de rever continuamente o já sabido, reorganizando em novas bases todo o saber acumulado. Não acompanhar esse movimento passa a representar uma desvantagem para as pessoas e para os setores nos quais atuam. Essas características relacionadas ao saber – velocidade de criação/renovação, acesso múltiplo e contínua exigência por atualização – levaram alguns autores a nomear o atual momento civilizatório não apenas como era da informação, mas como *sociedade do conhecimento*. Uma sociedade do conhecimento clama por uma nova escola, por um novo jeito de ensinar e de aprender. De um jovem, essa sociedade cobrará não somente um diploma ou o mero domínio dos equipamentos modernos e de algumas tecnologias, mas a excelência do seu conhecimento. Dominar o uso de equipamentos e das novas tecnologias é necessário, mas não suficiente. Nessa direção, afirma um desses estudiosos:

Não se trata aqui apenas de usar a qualquer preço as tecnologias, mas acompanhar conscientemente e deliberadamente uma mudança de civilização que recoloca profundamente em causa as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos

sistemas educativos tradicionais e notadamente os papéis de professor e aluno (LÉVY, 1999, p. 172).

Como repensar sem preconceitos e saudosismos a escola para essa nova civilização que desponta nesse início de milênio? Como preparar os jovens para um mundo no qual a formação inicial em qualquer profissão é apenas o começo de uma longa e permanente aprendizagem de novos conhecimentos, que poderá ocorrer de muitas e diferentes formas e não só por meio da escola, dado que é facilitada e mesmo democratizada pela tecnologia da comunicação? É o que procuramos discutir na seqüência desta reflexão.

4. Escola e sociedade do conhecimento – (re)significando o aprender

Um dos elementos para compreender o processo de mudança que vivemos é o aumento progressivo da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento. Países e pessoas percebem melhor sua condição de dependência uns dos outros e o papel central que o conhecimento possui nessa dependência ou, pensando numa forma mais positiva, nessa partilha. A maneira como os homens partilham o conhecimento, criando outros, é facilitada pela sua rápida divulgação pelos meios de comunicação e pela tecnologia da informática. Também identificando essas especificidades da nova civilização, o Papa João Paulo II assim se pronuncia na encíclica *Centesimus Annus*, de 1991: *Se antes a terra e depois o capital, eram os fatores decisivos da produção (...) hoje o fator decisivo é, cada vez mais, o homem em si, ou seja, seu conhecimento.*

Entendendo o conhecimento como um valor especial hoje, a maioria dos pais procura propiciá-lo de todas as maneiras a seus filhos, mais até do que bens materiais. Percebem que o melhor a oferecer-lhes é proporcionar uma boa formação geral e garantir maneiras de continuar adquirindo mais conhecimentos, num processo de educação permanente.

Corroborando o pressentimento dos pais, muitos são os autores que, diante das incertezas que o atual momento tende a despertar, indicam a importância do conhecimento para todos os indivíduos, sobretudo o jovem, para enfrentar o presente e o futuro.

Essa nova relação das pessoas com o conhecimento traz duas conseqüências para a escola brasileira. A primeira delas é o reforço de sua importância social, já que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população para o acesso ao mundo do conhecimento. De fato, vivemos um período no qual a informação está, a um só tempo, disponível como nunca esteve e, contraditoriamente, inacessível a grandes parcelas da nossa população. Estudiosos da era da informação, como Manuel Castells, têm observado que a globalização marginaliza povos e países que têm sido excluídos das redes de informação. Há uma tendência de concentração nas economias avançadas de produção entre as pessoas instruídas numa faixa de 25 a 40 anos. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), apenas 5% da população está inserida no mundo digital. A Internet está criando um abismo entre os mais ricos e os mais pobres (CASTELLS, 2000).

A segunda conseqüência, aliada à perspectiva democratizadora já considerada, é a necessidade de a escola

repensar profundamente sua organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e as formas de ensinar – ou seja, o seu “jeito de fazer escola”. É hora de jogar fora as roupas velhas e tornar a vestir a escola, a partir da essência – sua função social – que permanece: ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas.

Para a escola pública, tais reflexões representam uma oportunidade para reconhecer que as mudanças necessárias no sistema educacional são urgentes e demandam esforço coletivo de todos que fazem educação (profissionais, governos e sindicatos), assim como da sociedade como um todo.

A concepção das novas atribuições da educação e, conseqüentemente, da função social da escola, tem sido bastante debatida. Nos anos 90, por exemplo, a UNESCO instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que veio a produzir um relatório no qual a educação é concebida a partir de princípios que constituem os *quatro pilares da educação*, quais sejam: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* (UNESCO, 1999).

Aprender a conhecer significa não tanto a aquisição de um vasto repertório de saberes mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Supõe aprender a aprender, exercitando os processos e habilidades cognitivas: atenção, memória e o pensamento mais complexo (comparação, análise, argumentação, avaliação, crítica).

Aprender a fazer exprime a aquisição não somente de uma qualificação profissional, mas de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações

e trabalhar em equipe. Aprender a fazer envolve, assim, o âmbito das diferentes experiências sociais e de trabalho.

Aprender a conviver significa tanto a direção da descoberta progressiva do outro e da interdependência quanto a participação em projetos comuns. Num mundo em que as diferenças entre povos e países tornam-se mais visíveis e sensíveis, educar para a convivência é uma exigência inadiável e um caminho para enfrentar as questões postas pela diversidade e pelo multiculturalismo.

Aprender a ser quer dizer contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, capacidade para comunicar-se, espiritualidade. Significa também a pessoa aprender a elaborar pensamentos autônomos e críticos e formular seus próprios juízos de valor, não negligenciando nenhuma de suas potencialidades individuais.

A educação, assim concebida, indica uma função da escola voltada para a realização plena do ser humano e, é importante que se diga, de todos os seres humanos do país, num momento de escolarização de massa que, finalmente, o país atinge. Tal realização plena do ser humano – crianças, jovens ou adultos – é alcançada por meio da convivência e da ação concreta, qualificadas pelo conhecimento. Historicamente as escolas preocuparam-se mais em desenvolver as duas primeiras aprendizagens (aprender a conhecer e aprender a fazer); há que se preocupar também com as duas últimas (aprender a conviver e aprender a ser). Todavia, sobre esses elementos de sustentação ou pilares há que se construir uma escola. Essa construção demanda uma travessia que geralmente

se inicia pela passagem do âmbito dos princípios para o de um projeto pedagógico e desse para as práticas e ações dos educadores. Essa travessia pressupõe uma reflexão de todos os envolvidos sobre todas as decisões que dão forma a uma escola, desde as relativas ao currículo, passando pelas relacionadas à aula e às metodologias, até as que se referem à gestão escolar.

Tendo em vista as mudanças profundas que ocorrem no âmbito da civilização lembradas nesse texto e entendendo o currículo como uma trajetória de formação dos alunos, cuidado especial deve ser dado à definição dos conteúdos escolares. Eles constituem peça importante para ser colocada sobre os pilares de sustentação acima descritos. Nenhum currículo pode se fixar por muito tempo. É necessário haver um repensar constante sobre sua contemporaneidade, ou seja, sua atualidade e sua adequação ao que está acontecendo no mundo real. Os alunos precisam de conhecimentos que lhes sirvam para melhor entender a sociedade global e melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, divididas em três documentos – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – constituem um ponto de partida interessante para o debate em torno da definição dos conteúdos escolares. Essas diretrizes, discutidas e votadas no Conselho Nacional de Educação, para cumprir o que está disposto no art. 9º da LDB, norteiam os currículos e conteúdos mínimos a serem propostos em todas as escolas, de modo a garantir uma formação básica comum a todos os brasileiros. Mas, em termos de conhecimentos, há muito mais o que

discutir e decidir no âmbito de cada escola, além do que está posto nas Diretrizes Nacionais, para atender as especificidades de sua clientela, de sua localidade, de seus profissionais e das suas condições de trabalho. Só o compromisso e a sensibilidade dos agentes escolares, em conjunto, para com os “seres humanos” de sua escola poderá, com mais segurança, definir a melhor trajetória de sua formação.

A boa condução do debate a respeito da definição dos conteúdos escolares e de todas as demais questões relativas à trajetória de formação dos alunos depende significativamente da ação do gestor escolar. Assim, podemos acrescentar aos quatro pilares destacados anteriormente, mais os seguintes, entre os desafios a enfrentar na gestão da escola:

a) aprender a conhecer o mundo contemporâneo e relacioná-lo com as demandas de cada escola (sua clientela – seus sonhos, suas necessidades, seus direitos – seus profissionais, sua vizinhança, suas condições etc.);

b) aprender a planejar e fazer (construir, realizar) a escola que se quer (o seu projeto pedagógico);

c) aprender a conviver com tantas e diferentes pessoas, definindo e partilhando com elas um projeto de escola;

d) aprender a utilizar, sem medos, as próprias potencialidades de crescimento e de formação contínua.

Compreendendo as múltiplas faces da educação e da aprendizagem na sociedade do conhecimento, é importante destacar outra importante dimensão da função social da escola: sua articulação com a democracia e a cidadania. Aprofundaremos esta reflexão no próximo tópico.

5. Escola, democracia e cidadania – uma articulação necessária

A democracia requer a contribuição da escola. Ao longo do tempo, filósofos, cientistas-políticos e educadores os mais diversos manifestaram-se a esse respeito, expressando suas opiniões acerca do papel da educação *na* e *para* a democracia. Hoje, talvez, como em nenhum momento da história, tem havido um debate intenso sobre o assunto. Assim, a educação é destacada como tendo um papel primordial na promoção da paz, no respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, em geral (UNESCO, 2000).

A democracia já foi definida como: *um conjunto de procedimentos para poder conviver racionalmente, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente* (SACRISTÁN, 1999, p. 57). Pode-se dizer que, hoje, a democracia é um valor consensual entre os brasileiros, sendo este valor reafirmado pela Constituição de 1988 e pela legislação educacional.

A democracia se expressa como *valor* e como *processo*. Ou seja, de um lado, afirma ideais, intenções e desejos – aquilo que se quer – de outro, requer formas de manifestação que a concretizem – aquilo que se pratica. Uma sociedade não é democrática pela simples afirmação de valores mas, também e, sobretudo, pela construção e prática cotidiana dos mesmos, ou seja pelos processos que os instauram e reafirmam. Num contexto democrático, a eleição de representantes é um importante passo, ao qual se somam

outros, que visam a assegurar a participação e a decisão coletiva sobre aquilo que importa à sociedade.

A escola cumpre papel importante num contexto democrático, assegurando a todos a igualdade de condições para a permanência bem-sucedida. A legislação aprovada sob a vigência do regime democrático no Brasil define que a gestão democrática é um princípio básico de organização do ensino público (LDB, art. 3º, VIII).

A LDB remete à legislação dos sistemas de ensino o detalhamento do princípio da gestão democrática, o que irá depender das peculiaridades dos diferentes estados e municípios. Em muitas unidades da Federação, a gestão democrática tem se traduzido em experiências de escolhas de diretores com grande envolvimento da comunidade escolar, assim como em conselhos escolares e outras formas de organização que viabilizam a participação. As formas são diversas, mas, por diferentes caminhos, tem se buscado ampliar e compartilhar os destinos da gestão escolar, mas este é um dos aspectos da democracia na escola.

Com efeito, pelas características que lhe são próprias, a escola constitui-se em espaço por excelência do exercício da democracia como *valor* e *processo*. A escola é a instituição na qual se inicia e se promove a socialização das pessoas – desde a idade mais tenra até a idade adulta. As regras de convivência social, o respeito ao outro e às normas de convivência são exercitadas cotidianamente na escola, por meio de um trabalho em que se afirma a relação entre os sujeitos individuais e coletivos. Assim, já se afirmou que:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer

exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra (CANIVEZ, 1991, p. 33).

Se a escola *institui a cidadania*, é importante lembrar algo sobre o significado de *cidadania*. Sua origem deve ser buscada no latim, onde a palavra *civitas* quer dizer *cidade*.

O cidadão, porém, é mais do que apenas o habitante. É aquele que está interessado no que acontece em sua comunidade. Para alunos e professores, a cidade é a escola.

Do ponto de vista do educador, a cidadania passa por boas relações com os colegas, com a direção, com os funcionários – pelo direito de ensinar, ou seja, formar cidadãos. Do ponto de vista do aluno, ela reside no direito de ir à escola e só começa a fazer sentido quando ele aprende (PRADO, 2000, p. 13).

Como “cidade” que acolhe múltiplos aprendizes, a escola é espaço de construção de relações que imprimem marcas naqueles que por ela transitam. Se estas relações são permeadas por princípios democráticos – respeito ao outro, solidariedade, liberdade – as pessoas crescem no aprendizado e no exercício da democracia, caso contrário, a escola terá falhado em parte de sua missão. Porque para além da função de *socializar o saber sistematizado*, a ela cabe ensinar a convivência democrática, o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos. Esta é uma aprendizagem que começa na escola e prossegue ao longo da vida.

O próximo tópico de nossa conversa pretende aprofundar uma dimensão do *aprender a conviver* que até pouco tempo passava ao largo das preocupações da escola – a relação entre esta e a comunidade.

6. A escola descobre a comunidade... ou vice-versa?

Dentre as mudanças que em período recente têm afetado a educação, cabe assinalar a *abertura da escola ao mundo exterior* (VONK, 2000, p. 13). De uma instituição que se mantinha em relativo isolamento face às influências de seu entorno, hoje, a escola abre-se a influências diversas, incorporando a idéia de que a educação é um empreendimento social coletivo. Isto quer dizer que embora possua um coletivo próprio, constituído pelas pessoas que exercem papéis específicos no ambiente escolar, a escola não pode se manter à margem do contexto no qual se insere. Assim, é oportuno aprofundar esse tema.

A comunidade escolar, em sentido estrito, é constituída por gestores, professores e outros especialistas da educação, corpo técnico administrativo (funcionários) e alunos. As famílias também participam dessa comunidade, ainda que de forma diferenciada. O que aproxima os integrantes da comunidade escolar, em menor ou maior grau, são os interesses comuns que compartilham em torno do conhecimento, sejam pais, alunos, professores ou outros protagonistas. Embora a sala de aula seja o principal espaço voltado para a troca sistemática de conhecimentos no interior da escola, nela existem outros lugares de aprendizagem. Os diferentes momentos da

vida escolar são permeados pelo estabelecimento de trocas que caracterizam as relações humanas – o encontro, a convivência, a socialização. Se este é, talvez, o aspecto que crianças e jovens mais valorizam na escola, não raro tende a ser esquecido pela equipe escolar, que prioriza a transmissão de conhecimentos em detrimento de outras aprendizagens.

Cada escola possui uma história própria e um modo de existir na comunidade – vila, bairro ou cidade – articula-se com as pessoas que, de uma forma ou de outra, contribuiram para a sua construção. Em muitos casos, a escola representa a conquista de uma determinada comunidade, que lutou para garantir desde o espaço físico até às instalações físicas a fim de que seus filhos tivessem um espaço de aprender. Movimentos de tal natureza traduzem o valor social e simbólico da educação para a população que, nem sempre, possui meios adequados para cobrar da escola uma educação de qualidade para seus filhos.

Estudos têm mostrado que, para grande parte das famílias de baixa renda, *a escola continua sendo uma caixa-preta* (BRASIL, MEC/PROJETO NORDESTE, 1997, p. 78). Ou seja, os pais pouco sabem sobre o que se passa com seus filhos no interior da escola. Como já se viu nas referências às incumbências do estabelecimento escolar, é um direito dos pais e responsáveis serem informados sobre a *frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica* (LDB, art. 12, VII).

Se é verdade que, para muitos pais, a escola é uma grande desconhecida, professores e gestores, por sua vez, tendem a considerar que poucas famílias interessam-se pela

vida escolar de seus filhos. Assim, *existe distanciamento entre a escola e a comunidade, provocado pelas expectativas não atendidas de ambas as partes* (BRASIL, MEC/PROJETO NORDESTE, 1997, p. 78). Como se vê, o problema da não-participação existe e é complexo. Todavia, muitas escolas, hoje, estão rompendo as barreiras de comunicação com as famílias e outros segmentos comunitários, construindo novas relações.

Experiências diversas têm sido desenvolvidas nos últimos anos, tanto em escolas públicas quanto em particulares, buscando uma melhor aproximação entre a escola e a comunidade. A realização de atividades culturais, desportivas e de outra natureza entre a comunidade escolar em sentido estrito e amplo, favorece o diálogo e colabora no estabelecimento de um clima de confiança e compreensão mútua. A convivência entre a escola e a comunidade requer boa vontade e interesse das partes envolvidas. Quando isto ocorre, as coisas começam a acontecer. Muitos corais, teatros, grupos de dança e outras formas de expressão artística surgem destas iniciativas de aproximação. Quando isto ocorre, a escola é *revalorizada* pela comunidade. A cultura da violência, tantas vezes presente na escola, cede lugar a uma convivência social alegre e pacífica. E esta é uma importante dimensão da função social da escola.

Como diz o Relatório Final da Conferência de Educação para Todos, realizada em Dacar (Senegal), em abril de 2000:

a educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto,

um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2000, n. 6).

A abertura da escola ao mundo externo é parte importante desse movimento. Como diz o mesmo documento, este processo requer:

o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação, assim como o desenvolvimento de sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de prestar contas (UNESCO, 2000, n. 8, III e IV).

Estes elementos, por certo, contribuem para estabelecer novas relações entre a escola e a comunidade, assim como para redimensionar sua função social.

7. Escola e cultura – uma expressão singular e plural

Cultura é entendida de muitas maneiras, desde a mais tradicional e elitista – *o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito cultivado (erudito, com muitos conhecimentos)* – até a proveniente das ciências sociais contemporâneas, que a considera como *um conjunto de traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais inconfessáveis (...) que não são objeto de uma transmissão deliberada, institucionalizada, mas objeto apenas de aprendizagens informais* (FORQUIN, 1993, p. 11).

Mais próximos dessa última definição, aqui, trabalhamos com a idéia de que cultura diz respeito a *todo o modo de vida de uma sociedade*, referindo-se à forma como as pessoas e os grupos sociais *produzem* sua própria existência a partir das influências que recebem.

As influências recebidas por uma pessoa ou grupo vão desde as mais gerais, disponíveis na sociedade em que vive, passando às relacionadas às instituições em que trabalha, estuda ou frequenta, até as que se referem a sua vida privada e pessoal cotidiana.

Autores que há alguns anos defendiam de maneira enfática a força das características cognitivas dos indivíduos na sua compreensão da realidade, mais recentemente, talvez a partir de um melhor exame sobre o resultado de estudos, passaram a considerar com mais insistência a força da cultura na formação da mente e cognição (BRUNER, 2001). Nesta publicação, esse psicólogo, muito conhecido nos anos 60 pelas manifestações relativas à educação, escola e currículo (entre outros, o livro *O processo da educação*, de 1978, ainda é uma referência nos cursos de formação de professores) defende a tese de que a cultura molda a mente.

Partimos do suposto de que a influência da cultura geral sobre as pessoas e as instituições não se dá de maneira determinística, de cima para baixo, mas de forma interativa, como uma via de mão dupla. Na vivência diária de uma instituição (escola, igreja, associação) e de um lugar (cidade, vila, bairro) as pessoas e os grupos que aí se formam vão também produzindo *novos modos de vida humana* e, assim, *recriam* a cultura geral.

Recriando a cultura geral, grupos e comunidades criam culturas específicas, que se identificam por demonstrar uma série de características comuns (conjunto de valores, grupo de crenças, expressões artísticas semelhantes etc.). Entretanto, não se pode afirmar que numa determinada cultura, geral ou específica, haja igualdade no comportamento e nas realizações das pessoas; ao contrário, sempre se encontrará divergências e tensões no interior de qualquer cultura. São essas divergências e tensões que mantêm em movimento as sociedades e a cultura que nelas se desenvolve. Dando mostras ou não, as pessoas não aceitam automaticamente nem as expressões da cultura mais geral, nem as de seu grupo. As *verdades* presentes no discurso das camadas superiores da sociedade (ciência, política, igreja) ou praticadas em determinados lugares (empresa, clubes, associações, escola) têm de passar pelo julgamento e pelo “sim” dos indivíduos e dos grupos, no cotidiano de suas vidas (HELLER, 1972, p. 20; LEFEBVRE, 1961, p. 50). De modo semelhante, afirma Hunt:

Todas as práticas, sejam econômicas ou culturais, dependem das representações utilizadas pelos indivíduos para darem sentido ao seu mundo (1992, p. 25).

Do exposto, depreende-se duas considerações para os objetivos deste texto. Primeira, que no interior de uma instituição – como a escola – as pessoas são influenciadas tanto pelos aspectos provenientes da cultura geral, da sociedade como um todo, quanto pelo o que se passa na vivência da realidade que a cerca, que pode ser chamada de cultura específica (no caso, cultura escolar). Segunda, que essas influências não são aceitas passivamente pelas pessoas, mas passam pela sua representação e/ou reflexão,

resultando, muitas vezes, na criação de novos aspectos, incorporados nessa cultura específica. Detenhamo-nos um pouco a respeito da idéia de cultura escolar.

Cultura escolar

André Chervel situa-se entre os autores que estudam a cultura escolar. Suas pesquisas a respeito da história das disciplinas escolares no nível básico oferecem dados que colocam novos parâmetros para o entendimento da função social da escola. Para esse autor a escola é mais do que o lugar de transmissão de uma geração a outra dos conhecimentos sistematizados; ela é um lugar onde se criam novos conhecimentos (inclusive os relativos aos ensinamentos específicos, como o da língua materna, da matemática etc.) e uma cultura.

Afirma que este poder criativo do sistema escolar é insuficientemente valorizado pelas pessoas em geral e que, talvez, por isso não se tenha percebido com clareza o duplo papel da escola:

de formar não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 184).

Esse entendimento sobre o que se passa na escola coloca questões que necessitam de discussões aprofundadas porque muitos professores julgam como pura rotina as ações que desenvolvem em sala de aula e na escola, assim como as interações que estabelecem com seus alunos e com os pais destes; vale dizer, não se percebem como construtores de história e de cultura.

Na maioria das escolas, hoje, são previstos momentos coletivos de estudo e de trabalho, como planejamentos,

avaliações, conselhos de diversos tipos (de série, de classe etc.) para troca de idéias e decisões coletivas. Às vezes, essas circunstâncias não são bem utilizadas, perdendo-se rica oportunidade de construção de um projeto pedagógico mais discutido e adequado para as especificidades da escola e dos alunos, assim como de intervenções mais rápidas e eficazes após cada análise dos rendimentos dos alunos ao longo do ano.

Esses momentos de encontro certamente seriam enriquecidos com o exame do sentido das ações que realizam. De fato, os professores, estejam ou não cientes disso, nos seus relacionamentos com os alunos, com os seus pais e com os participantes da comunidade, ao manifestarem posturas perante a vida, estão revelando e construindo saberes e valores. Tendo em vista a relevância que a escola possui na sociedade, reveste-se de extrema importância a *coerência* e a *constância* dos valores demonstrados, pois esses, assim como as posturas, as ações, os saberes e as crenças vão desenhando uma cultura específica.

Algumas escolas têm identidade bem definida, diferenciando-as de outras. Nesses casos, a figura individual da diretora ou do diretor pode até ter destaque, mas não esgota o perfil da escola, pois a construção da sua história e cultura depende de todos. Sem partilha, não se cria uma cultura positiva para a escola; no máximo, conta-se a história de um diretor – dedicado mas centralizador – que não conseguiu formar uma equipe, nem construir a cultura necessária para sua escola, que ficou à mercê das influências externas ou individualistas.

Uma escola identificada por sua cultura específica detém força para influir na cultura da comunidade.

Conforme as características da comunidade e as intenções do pessoal da escola, esta poderá se transformar em pólo de desenvolvimento da própria comunidade. Haverá sempre movimentos cruzados entre intenções/realizações/definição de identidade: um movimento fortalecendo o outro.

É importante lembrar, ainda, que uma cultura escolar nunca é perene. Uma vez criada, há que conservá-la ou, conscientemente, modificá-la na direção que se deseja. Às vezes isso é necessário, pois, lamentavelmente, uma escola também pode construir uma identidade negativa. Nesse caso é preciso analisar com cuidado as origens dessa história e trabalhar na construção de uma outra. Se acreditamos na possibilidade de modificação dos desvios de personalidade de um ser humano; também confiamos na possibilidade de mudanças de uma escola.

Enfim, as relações entre escola e cultura dão-se de muitas e diversas maneiras, dependendo de forças momentâneas. Se há um movimento de influência da cultura local, nacional e mesmo mundial sobre a escola há também o inverso, sobretudo, quando ela cria e mantém uma forte cultura escolar. A consciência desse movimento abre caminho para a análise, a crítica e, por fim, para a proposição de ações concretas que, certamente, provocarão resultados positivos para a efetivação da função social da escola. Acompanhar essa revolução silenciosa na escola, tornando-a menos silenciosa e mais assumida é tarefa dos educadores.

Para finalizar

Como vimos ao longo dos diferentes momentos da reflexão, a função social da escola é algo que se mistura com o próprio acontecer da história, em suas diferentes manifestações. Num mundo em processo de globalização, novas demandas colocam-se para a escola e para aqueles que participam de sua gestão. Novos pilares para a educação no século XXI se firmam: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser* – para falar apenas de algumas das múltiplas aprendizagens necessárias a um mundo sob o signo da mudança.

Tendo refletido sobre alguns aspectos do debate sobre a função social da escola, é momento de dar por concluída esta conversa. Esperamos, assim, de algum modo poder contribuir para enfrentar um dos desafios na gestão da escola. Os próximos artigos irão oferecer novas luzes para esta compreensão.

Bibliografia

- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição de 1988.
- _____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.
- _____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- _____. Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
- _____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- BRASIL/MEC/INEP. *EFA 2000 – Educação para Todos. Informe Nacional*. Brasília: O Instituto, 2000.
- BRASIL/MEC/Projeto Nordeste. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. Programa de Pesquisa e Operacionalização de Políticas Educacionais. Brasília: Projeto Nordeste/Banco Mundial/Unicef, 1997.
- BRUNER, Jerome. *O processo da educação*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1978.
- _____. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* São Paulo: Papyrus Editora, 1991.
- CASTELLS, Manuel. “A África na Era da Internet”. *In: Folha de S. Paulo*, caderno Mais, São Paulo, 20 ago., 2000.
- CHERVEL, A. “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *In: Revista Teoria e Prática*, n. 2. Porto Alegre: UFRGS, 1990, pp. 177-229.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Arte Médica, 1993.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1972.
- HUNT, L. *A nova história cultural*. (Tradução: Jefferson Luiz Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LEFEBVRE, Henri. *Critique de la vie quotidienne II – fondements d’une sociologie de la quotidienneté*. Paris: L’Arche Éditeur, 1961.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

- MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PAPA JOÃO PAULO II. *Encíclica Centesimus Annus*. Roma: Vaticano, 1991.
- PENIN, Sonia T. S. & VIEIRA, Sofia L. *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?*, módulo I. Brasília: Consed, 2001.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (apresentação de Vital Didonet). Brasília: Plano Editora, 2000.
- PRADO, Ricardo. “Lições para o resto da vida”. In: *Revista Nova Escola*, ano XV, n. 131, abril/2000.
- SACRISTÁN, G. “O que é uma escola para a democracia?” In: *Pátio – revista pedagógica*. Comunidade e escola – a integração necessária. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, ano 3, n. 10, ago./out., 1999, pp. 57-63.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.
- _____. *World education report 2000: the right to education – towards education for all throughout life*. Paris: Unesco Publishing, 2000.
- _____. *O Marco de Ação de Dacar – Educação para Todos: Atingindo nossos compromissos coletivos*. (texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação). Dacar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Portal da Internet: <www.acaoeducativa.org.br>.
- VONK, J. H. C. “El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa Occidental”. In: BIDDLE, Bruce; GOOD, Thomas L. Thomas; GOODSON, Ivor (orgs.). *La enseñanza y los profesores III – la reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona: Paidós, 2000, pp. 21-98

Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola

*José Vieira de Sousa**

*Juliane Corrêa***

Tudo indica que, no contexto da nova ordem mundial e da velocidade das transformações enfrentadas pela sociedade contemporânea, a função social da escola tem se constituído – mais do que nunca – em objeto de intensos debates por parte de educadores, gestores, pais, alunos e segmentos organizados da sociedade civil. Isso tem feito com que escolas, secretarias e outras instâncias de gerenciamento do sistema educacional venham revelando, ultimamente, significativa preocupação com a elaboração dos seus projetos pedagógicos. Entretanto, apesar da relevância que esta preocupação expressa, percebe-se que nem sempre tais iniciativas indicam uma compreensão clara de que as mudanças no setor educacional são dependentes, fundamentalmente, de vontade política dos grupos que fazem das questões educacionais o tema prioritário de suas discussões. A vivência dessa prática poderia levar à compreensão da educação como prioridade nacional e não como um rico espaço para a propagação de jargões e clichês retirados das teorias educacionais, muitas vezes desconectados da realidade escolar e da sociedade considerada em sua totalidade.

* Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, doutorando em Sociologia pela UnB e professor do Curso de Pedagogia da Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal. E-mail: <sovieira@terra.com.br>.

** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, mestre em Educação e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: <juliane@fae.ufmg.br>.

Nesse processo de reflexão, constata-se não haver discordância de que cabe à instituição escolar formar cidadãos críticos e participativos, com consciência e clareza das fronteiras em relação aos seus direitos e deveres. A convergência em torno deste ponto conduz, por sua vez, à elaboração de uma complexa pergunta que pode ser traduzida nos seguintes termos: que alternativas a escola deve buscar para organizar o trabalho pedagógico, numa perspectiva crítica e democrática, visando, efetivamente, a contribuir para a formação de um cidadão autônomo e reflexivo, sem a perda dos laços de solidariedade social?

Ao refletir sobre esta indagação, a escola precisa compreender que sua função extrapola a mera transmissão do conhecimento sistematizado, à medida que precisa conceber, organizar e avaliar o trabalho que produz, potencializando o senso crítico dos sujeitos que a compõem. Sob esse ângulo, os seus vários grupos precisam examinar as práticas que eles próprios desenvolvem, buscando compreender as possibilidades que o seu trabalho apresenta rumo à construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Sem dúvida, a pergunta apresentada encerra uma enorme complexidade e, sob pena de levar a reducionismos e jargões, exige um questionamento mais amplo acerca não somente da organização do trabalho pedagógico propriamente dito, mas também da necessidade de a prática escolar ser percebida tanto na perspectiva *micro* – no próprio contexto da escola – como também numa dimensão *macro*, articulando-se com a sociedade mais ampla. Esse trabalho de análise supõe, portanto, que a escola identifique e enfrente os vários desafios que se

apresentam à produção de um trabalho pedagógico estruturado a partir da realidade, das ansiedades e dos desejos daqueles sujeitos que a compõem. Nessa perspectiva, um desses desafios refere-se à construção do seu projeto pedagógico, concebido na dimensão do trabalho coletivo e da democratização do espaço escolar, a partir de uma pedagogia que procure ouvir, respeitar e avançar com as concepções expressas pelos vários atores envolvidos com a prática educativa, sejam eles docentes ou não-docentes.

Em função do exposto, a reflexão sobre a prática educativa deve girar, fundamentalmente, em torno de três eixos de análise: *a)* a gestão da escola; *b)* a concepção de que a democratização escolar implica um novo olhar sobre a organização do trabalho pedagógico; *c)* a gestão democrática do espaço da sala de aula, percebendo o pedagógico, em seus vários aspectos. É nesse contexto de re-significação da organização do trabalho escolar que se insere a discussão em relação à construção do projeto pedagógico.

Considerando o projeto pedagógico como um direito e um dever da escola e como um dos desafios para o avanço na organização do trabalho pedagógico, o presente artigo objetiva discutir a importância do referido projeto na mediação do processo de construção da autonomia no cotidiano escolar. Sob esse ângulo, a reflexão preocupa-se em ressaltar a necessidade de o projeto pedagógico orientar e articular-se ao planejamento da escola como um todo.

Estruturalmente, o trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira parte, chama-se a atenção para a importância de a escola construir o seu projeto pedagógico,

ouvindo o que os vários atores que a compõem têm a dizer em relação à organização do trabalho pedagógico. Em um segundo momento, discute-se o conceito de autonomia, alertando para a necessidade de a escola avançar da autonomia delegada pela LDB – Lei 9.394/96 – para uma outra, construída a partir do exercício de diálogo e compartilhamento de responsabilidades dos seus vários segmentos. Em seguida, a reflexão recai sobre a relação entre os desafios cotidianos na escola e o seu projeto pedagógico. Na última parte, gira em torno da relação entre políticas públicas, projeto pedagógico e planejamento no âmbito da escola.

1. O projeto pedagógico e a organização do trabalho escolar

Diante do caos que vivemos no início do século XXI, em que grupos cada vez mais poderosos monopolizam a economia e a política, desenvolvendo um insano processo de exclusão e marginalização para 2/3 da humanidade, é imprescindível que a escola procure discutir alternativas capazes de assegurar processos educativos que possibilitem aos oprimidos e explorados formas de inserção e participação em suas práticas. Contribuindo para a reflexão dessa questão, Frigotto (1996) questiona a situação de crise vivida pela humanidade no novo milênio, ressaltando a dicotomia existente entre as condições de vida propiciadas pelos avanços do mundo técnico-científico em contraste com o desemprego estrutural.

Sem dúvida, a importância e a necessidade de a escola construir o seu projeto pedagógico têm sido enfatizadas com bastante frequência pela literatura pedagógica recente

preocupada, sobretudo, com a democratização dos espaços escolares e a articulação da escola com a sociedade mais ampla. Estudos como os de Gadotti (1994 e 1998), Padilha (2001), Resende & Veiga (2001), Vasconcellos (1995) e Veiga (1998), dentre outros, têm apresentado interessantes contribuições nessa direção. Reconhecendo a relevância das reflexões desses autores e de outros, o nosso olhar voltar-se-á mais para o alcance do projeto pedagógico em relação ao trabalho escolar, considerando a necessidade de sua articulação com as estratégias de planejamento das atividades cotidianas da escola.

Vários são os elementos que, interdependentes entre si, configuram-se no projeto pedagógico da escola. Para Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico pode ser compreendido:

...como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade (p. 145).

Esse projeto constitui-se, então, em elemento de organização e integração da prática escolar, à medida que assume um valor de articulador dessa mesma prática e elemento referencial da caminhada que a escola precisa empreender na perspectiva de transformação do fazer dos seus atores. O trabalho educativo a ser considerado pelo projeto pedagógico configura-se por meio de uma dialética de continuidade-ruptura, na qual é necessária a introdução de elementos novos, visando à obtenção de avanços significativos, a partir da reflexão coletiva das potencialidades de transformação que o trabalho escolar pode oferecer.

Certamente, questões deste alcance não podem deixar de ser consideradas pela escola no processo de construção do seu projeto pedagógico. Em função disso, a escola precisa levar em conta as múltiplas conexões que o seu projeto pedagógico mantém com as demandas sociais apresentadas a uma instituição competente, democrática e de qualidade.

Ao procurar articular tais demandas, o projeto pedagógico necessita escutar o que a prática dos sujeitos que o constroem tem a dizer, ao mesmo tempo em que deve amadurecer neles a idéia de que o princípio de autonomia implica o compromisso de decidir e assumir ações coletivas no âmbito da escola. Esse trabalho sugere que sua elaboração fundamente-se em um referencial teórico consistente e respaldado na pesquisa constante das práticas desenvolvidas pela escola, não se devendo abrir mão da participação coletiva nesse processo.

É importante que, em vez de trabalharem com propostas concebidas *a priori*, as escolas privilegiem o que é produzido pelos seus grupos, potencializando a criatividade daqueles que irão viabilizar o seu trabalho. A implementação do projeto pedagógico pode, por sua vez, levar a instituição escolar a solidificar sua identidade, transformando-se em um espaço necessário à construção da cidadania. Vasconcellos (1995) enfatiza a relevância da participação coletiva, afirmando que

...mais importante do que ter um texto bem-elaborado, é construirmos o envolvimento e o crescimento das pessoas, principalmente dos educadores, no processo de construção do projeto, através de uma participação efetiva naquilo que é essencial na instituição. Que o planejamento seja

do grupo e não para o grupo. Como sabemos, o problema maior não está tanto em se fazer uma mudança, mas em sustentá-la. Daí a essencialidade da participação! (p. 52).

Essa posição conduz ao entendimento de que, dentre os vários desafios atualmente enfrentados pela escola para construir e administrar o seu projeto pedagógico, está aquele que chama nossa atenção para não reduzi-lo à perspectiva da mera elaboração de documentos. Não podendo ser concebido como um simples documento para ser “guardado na gaveta”, ele necessita de constantes revisões e avaliações pelos vários segmentos da escola, a fim de assegurar sua dinamicidade em relação aos desafios permanentemente apresentados ao trabalho pedagógico.

A discussão coletiva na construção do projeto pedagógico constitui-se em referência importante para que os vários segmentos da escola descubram formas de participação, muitas vezes, ainda não percebidas por eles. Além disso, pode levar os indivíduos a constatarem que é possível – apesar de autoritarismos velados ou explícitos presentes na escola – interferir nas decisões que vão orientar a organização do trabalho pedagógico como um todo. Nessa perspectiva, os sujeitos que participam dessa elaboração podem desenvolver a percepção de que nos sistemas escolares

o ator é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para bater o sistema (MACEDO, 1991, p. 148).

Metodologicamente, o desafio da participação coletiva e dos possíveis embates e conflitos dela decorrentes podem, sem sombra de dúvida, levar os atores a perceber

que a escola é uma instituição que não esgota o seu trabalho na reprodução do social, mas, ao contrário, avança para a transformação social e para o estabelecimento de regras que levem à tomada de decisão. Sob esse ângulo, o método não passa de um instrumento de racionalização de nossas ações, à medida que o importante é o conhecimento que possuímos, ou mesmo adquirimos, sobre a realidade que vamos planejar e construir (FERREIRA, 1989).

A democratização do espaço escolar e a descentralização das decisões de um projeto pedagógico elaborado coletivamente envolvem duas vertentes básicas. A primeira vertente refere-se ao *poder*, esse entendido como a capacidade de os atores tomarem decisões que vão influenciar diretamente práticas, orientações políticas e direções da instituição escolar enquanto organização. Nesse sentido, é importante que cada vez mais os vários segmentos que compõem a escola compreendam que essa instituição faz parte do “mundo das organizações”. Subjaz a esse entendimento a idéia de que a escola possui uma forma de regulação formal, além de constituir-se em um espaço de exercício do poder.

A segunda vertente que merece atenção refere-se ao *conhecimento*, elemento capaz de permitir aos vários grupos contribuir para os resultados do trabalho da escola enquanto instituição social, incluindo-se os saberes em suas várias dimensões. O conhecimento aqui concebido deve distanciar-se de sua manipulação instrumental, buscando assentar-se em uma razão emancipatória que ajude a esclarecer os oprimidos acerca de sua condição como um grupo, considerando a especificidade das

circunstâncias históricas de dominação e subordinação. Nesse sentido, o conhecimento precisa levar os indivíduos a produzirem um discurso que contribua para libertá-los das distorções herdadas culturalmente e, ao mesmo tempo, mostrar a possibilidade desses mesmos sujeitos desenvolverem a vontade de produzir novas formas de relações sociais.

Essas duas vertentes precisam ser analisadas atentamente pelos vários grupos que elaboram o projeto pedagógico, visto que elas perpassam as relações institucionais e interpessoais construídas na escola. Por outro lado, é preciso tomar cuidado com o perigo de a gestão ser encarada como um fim em si mesma, comprometendo a necessidade de cada escola ser percebida a partir de suas forças e fragilidades. Nesse sentido, Barroso (1995) enfatiza que a gestão precisa ser *adequada às características organizativas de uma escola* (p. 22).

Em sua concepção e ao longo do seu processo de construção e avaliação permanentes, o projeto pedagógico possui uma intencionalidade explícita, visto que ele deve partir da discussão coletiva dos problemas da escola e da busca de solução para os mesmos, a partir do compartilhamento de ações pelos vários segmentos escolares. Construído contando com a participação coletiva, todo e qualquer projeto pedagógico realmente democrático precisa selecionar alternativas também democráticas de organização e funcionamento do espaço escolar, na perspectiva de romper com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas. Nessa direção, são princípios orientadores do projeto pedagógico: relação

escola-comunidade, ação coletiva, gestão democrática, currículo, avaliação e valorização dos profissionais da educação. Esses elementos precisam ser problematizados na escola, a partir da consideração das quatro dimensões em torno das quais é organizado o trabalho pedagógico – pedagógica, administrativa, financeira e jurídica.

Por outro lado, a LDB – Lei 9.394/96 – apresenta cinco eixos importantes que devem orientar o trabalho da escola (flexibilidade, autonomia, responsabilidade, planejamento e participação), os quais devem ser considerados na construção do projeto pedagógico da escola, esse último concebido como a identidade da escola. Desses princípios, particularmente a flexibilidade merece destaque, à medida que ela pode ser percebida em duas direções: *a*) a descentralização das competências que visa à desburocratização dos processos de gestão da educação (arts. 9º, 10, 11, 16 e 17); *b*) a autonomia das instituições que se volta para o fortalecimento de cada escola, considerando-se as práticas cotidianas dos seus atores.

Ao configurar-se à luz dos eixos mencionados, o projeto pedagógico corresponde a um posicionamento da escola frente ao horizonte e às possibilidades que ela pode alcançar, a partir do envolvimento dos seus atores. Obviamente, indagações e dúvidas podem aparecer nesse caminhar, instalando, muitas vezes, o conflito em torno de concepções que estão em luta no cotidiano escolar. Entretanto, a convergência e o partilhar de práticas e idéias

...se fará ao se entender e propor uma organização que se funda no entendimento compartilhado dos professores, dos alunos e demais interessados na educação (ROMÃO & GADOTTI, 1997, p. 42).

Em síntese, o desafio da construção do projeto pedagógico vincula-se ao desejo da comunidade ver explicitada pela escola uma proposta capaz de indicar as intenções políticas e pedagógicas que fundamentam suas práticas. Nesse sentido, o projeto pedagógico precisa partir da realidade de cada escola, uma vez que não há escolas iguais, mas instituições educativas que se constroem a partir de dinâmicas específicas.

2. Não basta a autonomia delegada: é preciso construí-la no cotidiano escolar!

Inicialmente, cabe ressaltar que os diversos atores que compõem a escola precisam ter a clareza de que a necessidade de um projeto pedagógico antecede a qualquer decisão política ou determinação legal, visto que todos os envolvidos nas práticas escolares devem vislumbrar o horizonte onde querem chegar com seus alunos.

Apesar de a gestão democrática ser recomendada pelo Poder Público – enfatizada pela Constituição Federal brasileira de 1988 e consolidada na Lei 9.394/96 (LDB) – esta determinação legal, por si só, não garante uma escola de qualidade e democrática. Esse fato mostra a necessidade de serem empreendidos esforços para a construção de uma escola realmente democrática. Considerando-se que a escola não tem um fim em si mesma, mas está a serviço da comunidade, ao perseguir a gestão democrática, essa instituição está prestando um serviço também à comunidade que a mantém (GADOTTI, 1997).

A Constituição Federal aponta o tema da autonomia – ao falar em *democracia participativa* – e a Lei 9.394/96

reafirma essa posição ao conceber um sistema de ensino descentralizado que, mesmo sendo municipalizado, não deve perder a sintonia com as esferas estadual e federal. Na realidade, a autonomia da escola é mais do que defendida pela LDB – é “decretada” –, à medida que a referida lei determina que cada escola deve construir coletivamente sua proposta de trabalho.

Nesse sentido, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de *elaborar e executar sua proposta pedagógica* (art. 12, inciso I), devendo *articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola* (inciso VI). Em relação à incumbência dos docentes na construção do projeto pedagógico, o artigo 13 da mesma lei estabelece: *I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; (...) VI. colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade.*

A respeito da forma como as escolas e os profissionais da educação cumprirão tais responsabilidades, os artigos 14 e 15 da LDB apresentam as seguintes determinações:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica

que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Entretanto, mesmo a LDB oficializando as tarefas das escolas e dos docentes em relação à construção do projeto pedagógico – às vezes tratado na mesma lei como “proposta pedagógica” – é preciso que os vários segmentos da escola não percam de vista a dimensão coletiva desta tarefa. Portanto, de uma autonomia *decretada* é necessário fazer surgir uma outra – uma autonomia *construída* – a partir do diálogo (muitas vezes conflitivo) produzido pelos diversos grupos que participam da organização do trabalho pedagógico.

Obviamente, ao procurar construir sua autonomia, a escola enfrenta inúmeras dificuldades, umas de caráter burocrático, outras pedagógicas e ainda outras de natureza histórica. Gadotti (1997) analisa essas limitações, ressaltando-as como obstáculos à instauração de um processo democrático como elemento básico à construção do projeto pedagógico. A esse respeito, o referido autor destaca as seguintes limitações:

a) a nossa pouca experiência democrática; b) a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases; c) a própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical; d) o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional; e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional (p. 36).

Entretanto, apesar da presença dessas limitações em vários espaços escolares, é preciso buscar avanços visando a superá-las. Por isso, ao construir sua própria autonomia, a escola pode não apenas desenvolver práticas de resistência como também criar espaços de transformação, procurando articulá-las com o contexto mais amplo em que se processam as relações pedagógicas. Como Foucault (1992) ressalta, não existe um único eixo em torno do qual todas as relações de poder e dominação, luta e resistência, possam se agrupar. Na realidade, o que há são múltiplos espaços nos quais diferentes grupos humanos comprometem-se com questões de liberdade, dignidade e justiça.

Nesse sentido, a autonomia da escola é construída a partir do seu projeto pedagógico, o qual contribui para o exercício de democratização dos espaços públicos. Essa democratização ocorre em vários níveis, como, por exemplo, na forma como cada um dos atores escolares passa a perceber a contribuição do seu trabalho para o processo educativo do aluno. Essa constatação sugere que o corpo discente não pode ser encarado apenas como o beneficiário da ação de construção do projeto pedagógico, mas também como participante de sua elaboração.

A partir do que é definido pelos artigos 12, 13, 14 e 15 – anteriormente citados – constata-se que a LDB identifica a escola como um importante espaço educativo, reconhecendo nos profissionais da educação uma competência tanto técnica quanto política que os habilita a elaborar o projeto pedagógico dessa instituição. Sob essa ótica, os atores da escola definem os rumos que a mesma deve tomar, visando a cumprir melhor sua função social, à medida que buscam construir sua autonomia.

Na perspectiva de se buscar práticas escolares emancipatórias, a autonomia não pode ficar presa a concepções reducionistas a seu respeito, como, por exemplo, aquelas que a vinculam – quase com exclusividade – a questões da natureza econômica ou ideológica. Fugindo a essa lógica, a autonomia construída pela escola visa ao crescimento dos espaços de suas decisões, o que tem se configurado nos últimos anos por meio de diversos mecanismos, como, por exemplo, a eleição direta para diretores e vice-diretores e a criação de instâncias colegiadas, com funções decisórias e fiscalizadoras. A discussão acerca do conceito de autonomia no contexto da escola pressupõe também uma reflexão – ainda que breve – acerca do papel que esta instituição assume a partir do que é proposto pela Lei 9.394/96. Na LDB, o papel da escola é redimensionado à medida que ela passa a ser o centro das atenções das políticas educacionais mais gerais, o que pode levar ao fortalecimento de sua autonomia.

Muitas vezes, o conceito de autonomia é encarado, equivocadamente, como independência e isolamento, induzindo à idéia de que o indivíduo que a busca assume um poder completo e contrário ao controle exercido por outros sujeitos e/ou grupos. Nessa perspectiva, um indivíduo autônomo seria aquele que não tem nenhuma dependência dos outros sujeitos e organizações. Esse enfoque distorce consideravelmente o conceito de autonomia, à medida que o homem deve ser considerado *intrinsecamente um ser de relação*.

Numa perspectiva mais crítica, o conceito de autonomia está relacionado à idéia de autogoverno, tornando possível aos indivíduos regularem suas condutas

a partir de regras próprias. A respeito dessa questão, Barroso (1996) esclarece:

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

Por sua vez, Macedo (1991) ressalta que o conceito de autonomia pressupõe auto-organização e geração de identidade própria. Nesse sentido, sendo o projeto pedagógico a identidade da escola, sua construção demanda um processo constante de partilha entre os vários segmentos que contribuem para o trabalho da instituição escolar.

Quanto mais são as trocas de energia, informação e matéria que um sistema estabelece com o “meio”, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia (p. 132).

A autonomia não pode ser encarada, portanto, como algo herdado ou adquirido, mas, fundamentalmente, como produto de processos inter-relacionais, capazes de propiciar à escola a criação de uma identidade própria.

Para Barroso (1995), o conceito de autonomia envolve duas dimensões fundamentais: a jurídico-administrativa e a socioorganizacional. A dimensão jurídico-administrativa

refere-se à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica, financeira e jurídica. A outra – socioorganizacional – sugere que:

...a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem sua identidade (p. 3).

Considerando-se essas duas dimensões, a autonomia da escola precisa ser construída e não decretada, o que pressupõe também a autonomia dos sujeitos que a constroem. Assim, a autonomia ao ser construída não se esgota em decretos, mas avança a partir das aberturas que a legislação apresenta, consolidando-se nas práticas cotidianas que a escola gera.

A escola precisa, portanto, pensar acerca das possibilidades de construir uma autonomia própria que provenha das práticas e da reflexão dessa mesma prática por parte dos atores que as produzem. Percebendo-se como um local de produção de relações de poder – marcadas por tensões e relações permanentemente conflitivas – a escola pode perceber que:

...a dominação não elimina a ação humana nem a resistência, uma vez que o sujeito constituinte simplesmente não pode ser reduzido aos ditames do modo de produção da vida material ou à lógica da dominação ou às exigências de reprodução social como a escola, a família etc. (GIROUX, 1986, p. 170).

Nessa perspectiva, os limites e condicionantes históricos apresentados aos grupos podem ser redimensionadas a partir da revitalização das práticas desenvolvidas por esses mesmos sujeitos. Em outras palavras, o processo de dominação nunca é total,

encontrando-se nele os embriões que poderão levar à sua própria superação, como nos ensina a lição do pensamento marxista.

3. Desafios do cotidiano e projeto pedagógico

Nesse tópico retomaremos o significado da elaboração coletiva do projeto pedagógico a partir dos desafios presentes no cotidiano escolar e enfatizaremos a diversidade de situações desafiadoras com as quais o gestor se defronta no dia-a-dia de suas funções. A intenção é recuperar o processo de construção coletiva do projeto pedagógico como a possibilidade de rearticulação das redes cotidianas de trabalho e das políticas educacionais.

Normalmente, o gestor de uma escola defronta-se com uma série de situações conflitantes e imprevisíveis, que demandam sua atenção e o impedem de seguir um planejamento definido. Ocorrem situações em que o gestor participa de cursos sobre planejamento e elaboração de projeto pedagógico, recebe manuais sobre plano de desenvolvimento da escola, fica envolvido com a tarefa de preencher papéis, mas permanece sem tempo para discutir o trabalho a ser desenvolvido com o coletivo de sua escola.

Para mudar essa realidade, é necessário identificar os desafios do cotidiano, o que pode ser feito mediante a investigação da própria ação e o registro sistemático desse fazer, utilizando estratégias que possibilitem a problematização, a busca e o compartilhamento de soluções (ZABALZA, 1994). Nesse sentido, é preciso lembrar que o cotidiano escolar possui situações conflitantes que se repetem e demandam decisões diariamente.

Muitas vezes, o projeto pedagógico pretende aproximar, por meio das relações vivenciadas na escola, do desejo da mudança, da vontade de inovar que vai se mostrando na sala dos professores, nos horários vagos, nas conversas entre os professores nos pontos de ônibus e em outras situações parecidas. Aquele desejo que ainda não tem nome, mas que junta as pessoas em torno de possibilidades e esperanças.

O cotidiano escolar deve se organizar em função da aprendizagem e do sucesso escolar do aluno, que se concretiza com base em diferentes práticas educativas decorrentes da proposta curricular da escola. Entretanto, ao pensarmos nesse cotidiano, uma pergunta surge de forma desafiadora: como promover esta transformação que tanto desejamos? Certamente a resposta para esta indagação não é facilmente encontrada, precisa ser constantemente investigada e ampliada, em função de diversas situações problemáticas, como, por exemplo, as indicadas a seguir:

⇒ quando nos organizamos na escola para desenvolver projetos de capacitação em serviço, não aproveitamos as competências de nossa equipe de trabalho, preferindo buscar um profissional de fora, em vez de aplaudir nosso próprio colega de trabalho;

⇒ quando iniciamos um projeto, cuja proposta é ótima, todos concordam, mas o trabalho se perde e não conseguimos dizer o porquê, já que possuímos um tempo coletivo para desenvolvê-lo, ainda que a utilização deste se dê de forma diferenciada;

⇒ quando estabelecemos o regime disciplinar da escola baseado em penalidades, normalmente, mais aplicadas para

as condutas negativas do aluno, ocasionando uma série de conflitos no dia-a-dia, uma vez que o atraso de um aluno e de um professor são abordados de forma desigual.

Em nenhum momento o projeto pedagógico deve se colocar à parte do cotidiano da escola e da prática real dos sujeitos do processo educativo. Devemos fazer uma análise das características organizacionais da escola para identificar as suas áreas críticas que inviabilizam o sucesso escolar e as áreas que possuem um potencial a ser desenvolvido. Portanto, os movimentos de elaboração do projeto pedagógico devem dialogar permanentemente com esse cotidiano e nele intervir, transformando-o.

Nosso fazer e pensar enquanto profissionais da educação está inserido nas redes cotidianas de trabalho, redes que estão permanentemente re-significando nossas ações e produzindo novas competências. Quando pensamos em redes, podemos lembrar das redes hierárquicas, com atribuições bem-definidas e territórios demarcados para a atuação de cada sujeito do processo educativo. Entretanto, se observarmos mais atentamente podemos identificar uma série de conexões decorrentes da condição de vida e trabalho de cada um desses sujeitos, como, por exemplo, condições de gênero, raça, classe social, faixa etária, vínculo institucional e vários outros aspectos que interferem na constituição das redes cotidianas (HARGREAVES, 1998).

Nesse contexto, podemos reconhecer a complexidade das relações sociais de trabalho e a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos. E é exatamente nesse contexto que temos a formação do coletivo, enquanto uma força emancipadora, capaz de articular os desejos de mudança

e de promover a inovação pedagógica. Por outro lado, freqüentemente empregamos o termo “coletivo” e até nos reunimos para atender às diversas solicitações ou necessidades da escola, mas encontramos dificuldade de vivenciar uma ação verdadeiramente coletiva. Na maioria das vezes, temos apenas um agrupamento de pessoas ocupando um mesmo espaço e utilizando um mesmo tempo. A forma como o tempo é utilizado também é questionável à medida que muitas pessoas resolvem as suas necessidades individuais naquele horário estabelecido, desde correção de provas, preenchimento de diários, problemas de ordem pessoal até a discussão dos problemas emergentes da escola.

Historicamente, quando falamos de coletivo nos referimos a algo homogêneo, onde os seus componentes teriam os mesmos ideais e caminhariam na mesma direção. Essa é a grande frustração do real porque, quando trabalhamos transitando de escola em escola, descobrimos que esse coletivo não existe. As pessoas são extremamente diferentes e possuem os mais variados interesses e investimentos no seu fazer profissional. Portanto, como compartilhar um significado e construir novos sentidos se o outro é tão diferente? Como permitir que essa diferença apareça, não como falta ou excesso, mas como novas possibilidades? Perguntas como essas precisam fazer parte das preocupações permanentes da escola, visando à construção de sua real autonomia.

Os movimentos de elaboração do projeto pedagógico direcionam-se para a construção da identidade da escola e para a busca de uma ação organizada e transformadora, permitindo:

- ⇒ renovar as relações cotidianas de trabalho;
- ⇒ (re)significar as ações desenvolvidas pelo coletivo da escola;
- ⇒ reorganizar os espaços e tempos escolares;
- ⇒ redefinir o alcance das mediações pedagógicas.

4. Políticas públicas, projeto pedagógico e planejamento

Ao discutirmos o processo de construção coletiva do projeto pedagógico é preciso não perder de vista que o processo de planejamento deve considerar a atividade prática/reflexiva dos sujeitos envolvidos, que precisam partir de sua prática social para transformá-la, por meio de uma ação consciente e intencional. O planejamento busca no real as contradições, levantando hipóteses e desmistificando o senso comum, tendo em vista a resolução dos problemas. Com isso, procura reduzir a distância entre o real e o ideal, considerando o percurso histórico dos sujeitos envolvidos e o contexto no qual a escola está inserida. Nessa perspectiva, a intenção desse texto não é definir um modelo de planejamento a ser seguido, mas chamar a atenção para que a escola articule o que já vem fazendo no seu dia-a-dia com o processo de construção do projeto pedagógico.

Em diferentes contextos, os planos têm recebido denominações como plano integrado, plano de gestão, plano estratégico, plano de desenvolvimento da escola. Normalmente, permanecemos na classificação dos tipos de planejamentos e não investimos na organização da ação coletiva necessária para a concretização das propostas apresentadas.

Considerando essa idéia, a elaboração coletiva do projeto pedagógico recupera procedimentos de planejamento, diferenciando-se desse à medida que enfatiza o processo democrático de análise da realidade e de tomada de decisões. Os movimentos de elaboração do projeto pedagógico (diagnóstico situacional, levantamento das concepções do grupo e implementação/avaliação) e o processo de planejamento integram-se em um mesmo movimento, no sentido da construção da identidade da escola e da busca de uma ação organizada que pretende transformar a escola. Estamos acostumados a buscar ou receber modelos de planejamentos, mas, de fato, não aprendemos o significado do planejar, o qual deveria ser construído no contexto da ação. Cabe ressaltar, ainda, que esse contexto da ação não é isolado, individual, mas implica as interações dos diversos sujeitos envolvidos.

A elaboração do projeto pedagógico deve implicar o planejamento da ação cotidiana, da prática educativa, não podendo ser algo a mais ou em anexo, devendo estar encarnado nas relações educativas e não resultar numa mera encadernação a ser apresentada. É preciso que os vários segmentos da escola tenham sempre em mente que o trabalho de planejamento não termina com o detalhamento dos planos de ação. Os profissionais necessitam desenvolver o processo de acompanhamento e avaliação dos planos de ação definidos coletivamente. Para que isso ocorra, é necessário um processo permanente de levantamento e análise de informações relativas ao desenvolvimento das ações previstas, de modo a serem feitos os reajustes necessários durante o processo e não apenas ao final. Esse acompanhamento permite a sistematização e socialização de informações para que os

diferentes sujeitos do fazer educativo possam rever suas posições, propor novas intervenções e tomar novas decisões. Essa preocupação da escola possibilita uma negociação e avaliação permanente da prática pedagógica de forma articulada à função social da escola, consubstanciada nas políticas públicas.

No contexto atual temos enfatizado bastante os recursos tecnológicos, como se eles por si só garantissem melhores aprendizagens. Com isso, confundimos informação com conhecimento e inovação tecnológica com inovação pedagógica. A informação para ser transformada em conhecimento necessita ser contextualizada, problematizada e significada pelo sujeito da aprendizagem. Da mesma forma, a inovação tecnológica para ser transformada em inovação pedagógica necessita ser contextualizada, significada enquanto mediação pedagógica pelos sujeitos da prática educativa.

Nesse sentido, é preciso não perder de vista que muitas vezes criticamos as políticas educacionais, mas as reproduzimos em nossa prática educativa. Numa perspectiva mais crítica, teríamos que questionar se o projeto pedagógico elaborado possibilita, de fato, a inclusão social ou apenas defende a qualidade de ensino sem enfrentar o problema da exclusão social. Nessa perspectiva, o grande desafio a ser enfrentado pela escola refere-se à possibilidade de inclusão do aluno no cotidiano da escola com intervenções adequadas que garantam a esse aluno uma formação de qualidade. Caso não enfrente esse desafio, a escola estará apenas homogeneizando, sem dialogar com o outro, sem possibilitar uma real integração entre os diversos segmentos que a compõem.

De acordo com Solé (2001), na abordagem construtivista de intervenção pedagógica, é possível identificar as seguintes orientações para se desenvolver um contexto de trabalho colaborativo:

- ⇒ compartilhar o significado que a tarefa tem para todos;
- ⇒ estabelecer consenso sobre formas de trabalho;
- ⇒ estabelecer acordos sobre as responsabilidades, as disponibilidades e os compromissos individuais e grupais;
- ⇒ desenvolver um processo permanente de negociação dos significados da prática educativa.

Nessa perspectiva, ganha força a tese da necessidade de elaboração coletiva do projeto pedagógico. Com isso, o projeto deixa de ser apenas a formalização das intenções do grupo de trabalho para ser o seu próprio instrumento de formação em serviço, possibilitando um ambiente colaborativo de aprendizagem permanente.

Por fim, cabe ressaltar que a participação e a construção de uma educação que tenha a cara da nossa realidade e dos nossos sonhos não é apenas resultado de leis. É fruto também do nosso compromisso com um projeto de sociedade, de educação e de nossa ação concreta no dia-a-dia, na escola e no contexto das políticas educacionais.

Sinalizações

Este artigo teve como proposta discutir a possibilidade de a escola construir uma autonomia, considerando suas práticas cotidianas e a necessidade de assegurar a participação coletiva no processo de construção do seu projeto pedagógico. Nessa reflexão, procuramos ressaltar a idéia de que qualquer projeto de escola deve sempre partir

do já existente, daquilo que já é instituído em suas práticas cotidianas. Nesse movimento dinâmico, a construção do projeto pedagógico caracteriza-se por reconfigurações constantes rumo ao instituinte, ao novo que a escola pode produzir, estimulando o engajamento dos seus vários segmentos. Esse movimento contribui para que a escola avance do nível da *autonomia decretada* pela legislação educacional – Lei 9.394/96 – para uma outra: a *autonomia construída*.

A elaboração do projeto pedagógico da escola pressupõe, portanto, a construção de uma nova realidade que supere a presente e considere as possibilidades do vir a existir, sugerindo a dimensão de utopia, essa última entendida como algo que ainda não existe, mas que, a partir do engajamento dos indivíduos, poderá concretizar-se. É nesse sentido que o projeto supõe rupturas com o presente e compromissos com o futuro, bem como riscos para quem o produz.

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se a atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente (GADOTTI, 1994, p. 579).

Nessa perspectiva, torna-se fundamental o entendimento de que, como unidade educativa, a escola não está isolada, mas inserida no contexto das políticas públicas. A elaboração do projeto pedagógico deve considerar o contexto mais amplo da políticas educacionais que, por sua vez, se farão presentes no cotidiano escolar. Muitas vezes, essa presença ocorre de forma difusa por meio da cultura escolar – valores, crenças e ideologias que os membros da organização partilham e que, na maioria

das vezes, não estão explícitos. Essa cultura escolar pode ser percebida nas finalidades, objetivos, currículo, linguagens, enquanto manifestações verbais; na arquitetura do prédio, no uniforme, nos equipamentos, enquanto manifestações simbólicas; e nos rituais, normas e processo de ensino, enquanto manifestações comportamentais.

A construção do projeto pedagógico deve considerar, portanto, o desafio de articular as singularidades da escola que o produziu às políticas públicas mais amplas. A reflexão coletiva da escola em torno do seu projeto pedagógico é extremamente necessária a fim de que exista um compromisso de todos a respeito dos princípios que vão orientar o trabalho escolar, considerando sua especificidade.

O projeto pedagógico constitui-se em um instrumento valioso de mediação entre as ansiedades, desejos e intenções dos sujeitos escolares e o planejamento concreto de suas ações cotidianas. Nesse sentido, o planejamento da escola necessita ser compatibilizado com as concepções e linhas mais amplas definidas no referido projeto, a fim de que as práticas desenvolvidas pelos atores escolares não assumam um caráter fragmentado e disperso, dificultando, assim, a reflexão coletiva acerca dos problemas da escola e, conseqüentemente, a busca de solução para os mesmos.

Por fim, cabe lembrar que o projeto pedagógico, concebido, executado e avaliado sempre na perspectiva do coletivo, pode vir a constituir-se na ferramenta por excelência para a escola construir sua autonomia, a partir da ressignificação de suas práticas.

Bibliografia

- BARBIER, J. M. "Papéis e funções dos atores: relações de planificação". *In: Elaboração de propostas de ação e planificação*, n. 6. Portugal: Porto, 1996, pp. 190-207.
- BARROSO, J. "O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída". *In: BARROSO, J. (org.). O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.
- _____. "O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal". *In: FERREIRA, N. S. C. (org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996.
- CARVALHO, A. D. *et al. A construção do projecto de escola*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993.
- FERREIRA, F. W. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 2ª ed. São Paulo: Graal, 1992.
- FRIGOTTO, G. "Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século". *In: SILVA et al. (orgs.). Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, pp. 137-64.
- GADOTTI, M. "Pressupostos do projeto pedagógico". *In: Conferência Nacional de Educação para Todos*, vol. 1. *Anais*. Brasília: MEC, 1994.
- _____. *Projeto pedagógico da escola cidadã. Construindo a Escola Cidadã: projeto pedagógico*. Brasília: MEC, 1998. (Série Estudos/Educação à distância)
- GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação – para além das teorias da reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança*. São Paulo: McGrawhill, 1998.
- MACEDO, B. *Projeto educativo de escola: do porquê construí-lo à gênese da construção*. Inovação, 1991, 4, pp. 127-139.
- NÓVOA, A. (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PADILHA, P. R. *Planejamento dialógico – como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

- RESENDE, L. M. G. & VEIGA, I. P. A. (orgs.). *Escola: espaço do projeto pedagógico*. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2001.
- RODRIGUES, N. *Da mistificação da escola à escola necessária*. São Paulo: Cortez, 1993.
- SARMENTO, M. "Autonomia e regulação da mudança organizacional das escolas". In: *Revista de Educação*. Porto: 1998, vol. VII, n. 2, pp.15-26.
- SOLÉ, Isabel. *Orientação educacional e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto pedagógico: uma construção possível*. 8ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

Sucesso de todos, compromisso da escola

*Cláudia Davis**

*Marta Wolak Grosbaum***

O sucesso de uma escola é medido pelo desempenho de seus alunos. Se os alunos, cada um no seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retrocessos, a escola é sábia e respeitosa. Se suas crianças e jovens são freqüentadores assíduos das aulas, seguros de sua capacidade de aprender e interessados em resolver os problemas que os professores lhes propõem, ela está cumprindo o papel de torná-los pessoas autônomas, capazes de aprender pela vida toda. Se os alunos estão sabendo ouvir, discordar, discutir, defender seus valores, respeitar a opinião alheia e chegar a consensos, ela pode se orgulhar de estar formando cidadãos. E, mais que tudo, se ela conseguir oferecer uma educação de boa qualidade a todos os seus alunos, independentemente de sua origem social, raça, credo ou aparência, certamente é uma escola de sucesso.

Esse sucesso é uma construção. Depende da participação de toda a equipe escolar e, sobretudo, da atuação de suas lideranças. Os gestores precisam trabalhar com os professores a concepção de escola que desejam implementar e, de acordo com essa concepção,

* Doutora em Psicologia do Escolar pela USP, professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC/SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. E-mail: <cdavis@fcc.org.br>.

** Pedagoga, consultora independente e diretora da Idéias – Consultoria em Educação. E-mail: <consulteduc@originet.com.br>.

como se definirá o projeto pedagógico da escola e a prática de seus professores, de maneira a promover a aprendizagem contínua dos alunos. Compete aos líderes também discutir e implementar formas de avaliação, não só para cumprir exigências legais como para responder à necessidade que cada escola tem de obter um diagnóstico de sua atuação, para que possa reforçar seus pontos fortes e corrigir seus rumos, quando necessário.

Neste artigo falaremos sobre essas questões e, sobretudo, sobre a importância de mantermos os alunos permanentemente motivados para aprender.

Vale a pena ver de novo: as teorias que têm orientado a prática docente

Todas as escolas têm uma postura diante do ensino, que resulta da maneira como a equipe escolar acredita que se dê o processo de aprendizagem dos alunos e, portanto, de como deve ser o processo de ensino desenvolvido pelos professores. Essa questão tem sido muito discutida nas últimas décadas, graças à evolução dos estudos e pesquisas que trouxeram novos conhecimentos a respeito do processo de aprendizagem. A compreensão, por parte dos educadores, de que o sujeito exerce um papel ativo na apropriação e construção de seu próprio saber, leva-os a rejeitar a crença de que cabe aos estudantes apenas receber do professor o conhecimento “pronto” – uma postura que dominou o modelo de escola “tradicional” que tínhamos até então.

Trata-se, portanto, de uma mudança de postura. E como a adoção de uma postura diante do ensino (qualquer que ela seja) requer que se conheçam os pressupostos básicos que a sustentam, é preciso discuti-los.

Novos conhecimentos, novas concepções, novas práticas

As teorias sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem divergem entre si. Os behavioristas defendem que o ambiente em que os seres humanos vivem é a mais forte variável em sua formação, ignorando a existência de fatores internos – próprios do sujeito – que conduzam ao desenvolvimento. Não reconhecem nenhuma relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Acreditam apenas na aprendizagem, argumentando que, ao aprendermos, nós também nos desenvolvemos.

De outro lado há os interacionistas, que acreditam tanto em fatores internos do desenvolvimento (próprios do sujeito) como em fatores externos (próprios do meio). Um grupo importante deles, os piagetianos, supõe que a formação dos seres humanos resulta da ação do sujeito sobre o ambiente em que vive. Os piagetianos consideram o desenvolvimento e a aprendizagem importantes, mas dizem que para haver aprendizagem é preciso que os alunos já tenham conquistado um certo nível de desenvolvimento, sem o qual não é possível aprender. Nesse sentido, a aprendizagem vem depois do desenvolvimento.

Existem também os sociointeracionistas que, apoiados em Vygotski, defendem que nos tornamos sujeitos humanos apenas na *interação* com outros seres humanos. De outra forma não aprenderíamos a falar, a expressar sentimentos, a seguir uma religião, a construir teorias etc. Além de conferir forte peso ao papel do social, eles defendem a existência de uma íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem e invertem a direção indicada pelos piagetianos: a aprendizagem promove o

desenvolvimento que, por sua vez, cria novas possibilidades de aprendizagem. O bom ensino, portanto, é aquele que se antecipa ao desenvolvimento, acreditando que a aprendizagem “puxa” o desenvolvimento, de modo a permitir novas aprendizagens.

Nesta última abordagem, desenvolvimento e aprendizagem não são processos estanques. Há entre eles relações dinâmicas e complexas, um promovendo e dando sustentação ao outro, sempre em situações de interação. É por meio da relação interpessoal que temos acesso à experiência coletiva, que leva à reorganização, reformulação e ampliação do próprio conhecimento. Novas informações, ao mesclarem-se com as antigas, geram conhecimentos que incentivam o desenvolvimento.

Para o sociointeracionismo, a criança apresenta dois níveis de desenvolvimento. Um diz respeito ao que ela já alcançou, o outro ao que pode vir a alcançar, se receber estímulo e apoio. O bom ensino é, portanto, o que incentiva o aparecimento de novas formas de pensar, sentir e perceber o real, permitindo o acesso a novos níveis de aprendizagem.

De posse desse conceito, o professor sabe que vale a pena investir no crescimento intelectual de seus alunos, dando-lhes ajudas diferenciadas, de modo que passem a fazer sozinhos aquilo que antes só faziam com o auxílio do docente. Esta visão valoriza a ajuda do professor, ressaltando sua importância na formação de crianças e jovens.

O quadro a seguir resume as diferentes visões sobre o desenvolvimento e a aprendizagem:

A relação desenvolvimento/aprendizagem sob diferentes óticas

Behaviorismo	Construtivismo	Sociointeracionismo
Desenvolvimento é igual a aprendizagem, de modo que não se pode falar de relação entre ambos.	Para que a aprendizagem ocorra é preciso contar com um certo nível de desenvolvimento, de modo que a aprendizagem está sempre a reboque do desenvolvimento.	A aprendizagem estimula e fomenta processos de desenvolvimento que, uma vez realizados, criam novas possibilidades e aprendizagem.

A forma de olhar o aluno modifica, e muito, a maneira de ensinar!

Todas essas abordagens tiveram repercussões sobre os processos de ensino. Na aprendizagem “tradicional”, os alunos são considerados como sujeitos passivos, cujo papel é apenas o de escutar, repetir e reter o conhecimento dado pelo professor. Mais recentemente, eles têm sido vistos como seres que contribuem para sua aprendizagem de forma ativa: selecionam, assimilam, interpretam e generalizam informações acerca de seu meio físico e social. Essa mudança na forma de compreender o papel do aluno implicou uma revolução na forma de conceber o ensino, alterando a postura do professor e da equipe gestora.

Antes, ao professor cabia apenas transmitir o conhecimento de forma pronta e acabada. Agora, se espera que ele seja o mediador entre os alunos e o conhecimento, facilitando a aprendizagem. Seu principal papel é, pois,

o de orientar e guiar as atividades dos alunos, levando-os a aprender, progressivamente, os conteúdos escolares, compreendendo seu significado e importância.

Ao mesmo tempo, aprender deixou de ser encarado como ato mecânico e repetitivo para ser entendido como um processo ativo, que requer tanto a (re)construção de novos conhecimentos como a de formas de pensar e tomar decisões. O quadro que se segue resume os aspectos centrais do que foi dito.

Concepções de Ensino e Aprendizagem	
Visão Tradicional	Visão Atual
Aluno passivo	Aluno ativo
Professor como detentor e transmissor do saber	Professor como “mediador”: alguém que contribui ativamente para aproximar os alunos do conhecimento
Ênfase na memorização	Ênfase na exploração e descoberta
Meta: recepção e retenção dos conteúdos da aprendizagem, sem incorporar necessariamente uma visão crítica do mundo em que se vive	Meta: apropriação e compreensão dos conteúdos da aprendizagem, bem como desenvolvimento do raciocínio e do pensamento

O que é importante para aprender

Alguns princípios são considerados centrais no processo de aprendizagem de toda criança ou jovem. Se forem seguidos, todos poderão aprender na escola.

⇒ A história pessoal do aluno deve ser considerada no processo de ensino. Crianças e adolescentes são muito diferentes, por terem passado por experiências distintas ao longo da vida. Para fazer da escola um espaço de igualdade, devemos dar mais a quem precisa mais. Por exemplo, se o aluno vem de zona rural e usa termos peculiares, devemos diversificar seu vocabulário, sem desprezar sua linguagem.

⇒ O autoconceito do aluno influi em sua capacidade de aprender. Todos nós, a partir das interações com os outros, construímos conhecimento acerca de nossas possibilidades e limites, valorizando algumas características próprias e depreciando outras. A maneira como valorizamos o que conhecemos a respeito de nós mesmos chama-se autoconceito. Como o professor é uma figura central na vida dos alunos, sua atitude pode deixar marcas profundas na maneira como eles se vêem e se avaliam. Quem tem um autoconceito negativo não se acredita capaz de aprender e ter sucesso na escola. O autoconceito está, dessa maneira, estreitamente ligado à motivação para a aprendizagem.

⇒ A aprendizagem deve ser significativa. Ela deve ser relevante para a vida do aluno e articular-se com seus conhecimentos anteriores. Para tornar as aprendizagens significativas, é preciso que o professor crie situações que articulem os vários conceitos de uma disciplina com os conhecimentos prévios dos alunos. Essa articulação acaba por formar uma estrutura cognitiva – uma forma de pensar sobre si ou sobre o real – mais sofisticada e complexa. Por exemplo, a escola ensina o conceito de “mamíferos” e o aluno percebe que gatos,

cachorros e vacas aí se incluem. O novo conceito articulou-se com outros, antigos.

⇒ Aprender é mais motivador quando o aluno já tem alguma idéia do que está sendo ensinado e foi informado de como os novos conhecimentos podem fazer sentido em sua vida.

⇒ Elogios são uma arma poderosa para promover a aprendizagem dos alunos. Os elogios estimulam a construção de um autoconceito positivo. Mas precisam ser feitos de forma individualizada, pois uma tarefa que é fácil para alguns pode exigir muito esforço para outros.

⇒ A aprendizagem vivenciada é duradoura. Se os alunos têm oportunidade de exercitar seus conhecimentos, aplicando-os em atividades práticas, a aprendizagem é sólida.

⇒ As aprendizagens precisam ser repetidas para serem dominadas. Se a repetição for feita de forma inteligente e variada, usando estratégias estimulantes e diversificadas, o aluno não se aborrecerá, permanecendo interessado em aprender.

⇒ A aprendizagem é mais sólida quando se conhece os erros cometidos. Continuar a aprender depende da consciência que se tem da natureza dos erros que se fez. Por isso o professor deve fornecer ao aluno indicações claras acerca do que errou e por que errou.

⇒ Quando o estilo cognitivo do aluno é entendido, ele pode aprender melhor. Os alunos apropriam-se do conhecimento de forma impulsiva ou reflexiva, flexível ou rígida, considerando poucas ou muitas variáveis. Diferentes abordagens no desenvolvimento dos

conteúdos contribuem para atender melhor a todos. Por exemplo: o impulsivo tende a responder a primeira coisa que lhe vem à cabeça. Cabe ao professor levá-lo a analisar o problema, identificar os aspectos centrais e levantar hipóteses plausíveis para sua solução.

⇒ “Aprender a aprender” é fundamental para que o aluno conquiste autonomia. Para isso, é preciso que ele adquira consciência do que sabe e perceba que é capaz de aprender, preparando-se para continuar aprendendo. Assim ele estará apto a buscar sozinho a informação, assimilá-la, organizá-la e empregá-la em contextos adequados.

1. Despertar o interesse dos alunos é a “alma” do ensino

Os professores costumam relatar dificuldades em dois casos específicos, relacionados à motivação: como despertar a curiosidade dos alunos para temas e tarefas e como deixar claro que esses são assuntos importantes. Quando isso é feito, os alunos envolvem-se com o conhecimento, demonstram empenho e força de vontade para aprender e exigem que a escola os auxilie. Para tanto, é preciso promover a compreensão de si mesmo, das estratégias de aprendizagem mais eficientes e do contexto no qual devem ser aplicadas. Por isso, é importante que os professores ajudem os alunos a:

⇒ Conhecer a forma pela qual aprendem; distinguir o fácil do difícil; lidar com as próprias dificuldades; identificar seus interesses e talentos; usar seus pontos fortes.

⇒ Saber que quanto mais se domina um tema, mais fácil é aprender sobre ele; reconhecer que cada assunto

requer uma abordagem; construir um repertório de estratégias de aprendizagem.

⇒ Pensar sobre o contexto em que os conhecimentos irão ser aplicados e estabelecer objetivos para seu emprego com base nos resultados esperados.

⇒ Valorizar o que estão aprendendo e estudar porque acham importante, e não apenas para agradar aos professores, aos pais, ou mesmo para obter nota ou passar de ano.

⇒ Proteger-se de distrações, do sono e da preguiça e persistir na realização de estudos e tarefas, exercitando a força de vontade.

Como os professores podem fazer isso? Alguns requisitos são centrais:

⇒ a sala de aula deve ser organizada, permitindo que se trabalhe com concentração;

⇒ os professores devem ser pacientes e competentes para lidar com os erros dos alunos;

⇒ a aprendizagem deve ser desafiante, mas possível de ser alcançada;

⇒ as tarefas precisam ser interessantes, valer a pena.

Garantido isso, é importante que os docentes construam, nos alunos, confiança em sua capacidade de aprender e expectativas elevadas quanto ao próprio desempenho. Para isso, compete começar o trabalho um pouco além daquilo que o aluno já consegue compreender e/ou realizar, deixando claro que ele vai contar com ajuda para realizar a tarefa. Não vale comparar alunos entre si. Cada um é cada um e todos podem progredir com o auxílio

do professor, se ele conseguir lhes mostrar a importância da aprendizagem.

É preciso também ensinar aos alunos que aprender não é fácil. Exige persistência e concentração. Aprendemos também tentando, experimentando diferentes abordagens, descartando algumas delas. Os alunos precisam compreender que aprender é algo que sempre desperta novas questões e, portanto, levanta novos problemas, para os quais nem sempre temos a solução.

Por isso, ninguém gosta de se sentir embaraçado porque errou. Errar é parte do aprender e há erros que mostram ao professor que os alunos estão caminhando a passos largos. Quer um exemplo? Uma vez, queríamos saber qual era a noção de peso de alunos de 4ª série, cuja idade estava em torno dos 10 anos. Apresentamos para a classe três aquários, cada um com uma bolinha de pingue-pongue dentro: em um deles, ela flutuava na superfície; no outro, mantinha-se no meio da água; no último, totalmente submersa, encostava no fundo. Perguntamos: qual das bolinhas era mais pesada? Evidentemente, a maioria apontou a que estava rente ao chão. Só um menino respondeu uma coisa inesperada: disse que a bolinha mais pesada era a que flutuava na superfície da água, porque ela era tão pesada que a lei da gravidade não a conseguia puxar para baixo.

Você não acha que esse aluno merecia um cumprimento da nossa parte? Afinal, ele estava abrindo mão daquilo que seus olhos viam acontecer todo dia, para seguir a hipótese de que a lei da gravidade não estava conseguindo atuar sobre a bolinha! E mostrou, claramente, o que significa confiar na capacidade de aprender: ir contra

tudo, inclusive o observável, para confiar no próprio pensamento. Isso é autonomia no pensar: não ficar preso ao que parece ser e acreditar que podemos estar certos, mesmo quando as evidências são contra nós.

Não é fantástico? E não é igualmente maravilhoso que existam professores que saibam promover esse sentimento de que podemos e devemos confiar naquilo que pensamos?

2. Trabalho coletivo: orquestrando as ações da escola

A organização da escola, indispensável para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, implica um compromisso dos membros da equipe escolar com a clientela que frequenta a escola. É preciso que todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico. Esse maestro é o gestor. E a partitura, o projeto pedagógico da escola, um arranjo sob medida para os alunos e que é referência para todos.

Trata-se de um trabalho compartilhado pela equipe escolar, uma construção coletiva. Assim concebido, o projeto pedagógico traduz os valores do grupo, suas intenções, seus objetivos compartilhados. Estabelece prioridades, define caminhos. E será o eixo condutor do trabalho da escola, esculpindo-lhe feição própria.

A construção do projeto é gradativa: passo a passo, ele vai se estruturando e ampliando, ganhando corpo e consistência. É um processo que, coordenado pelo gestor, deve contar com a colaboração de todos os segmentos envolvidos na vida da escola, passando por conflitos e

divergências, até que consensos sejam alcançados. Sua formulação é um momento oportuno para a equipe identificar os diferentes aspectos da vida escolar que requerem reflexão para ser modificados. Cada escola deve pensar e implementar o que é melhor para assegurar o sucesso de seu projeto, de acordo com suas possibilidades e limites. Como ninguém consegue fazer tudo de uma só vez, é importante estabelecer prioridades e atacar os problemas mais graves primeiro.

A importância do gestor

A presença de liderança, de coordenação, é indispensável na vida de uma equipe: alguém que tenha uma visão global da situação e que saiba onde se quer chegar, incentivando o grupo a pensar e a “pôr a mão na massa” para executar o que foi previsto; que aponte a direção do trabalho, apoiando o grupo durante sua execução e levando cada um a superar suas dificuldades. Essa pessoa será o mobilizador do trabalho coletivo, o articulador do processo de elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola. Essa tarefa é grande. Mas pode ser muito gratificante, a despeito da rotina diária estafante e da vontade de, muitas vezes, gritar por socorro.

O sucesso do trabalho do gestor depende do empenho e do saber-fazer pedagógico dos demais participantes da orquestra. Mas só ele pode conduzir o grupo. É tarefa do líder propor atividades instigantes, provocadoras e, ao mesmo tempo, viáveis, para transmitir confiança e imprimir uma perspectiva de sucesso. É preciso acionar todos os conhecimentos e habilidades, além de manter a persistência para despertar o interesse e a vontade de todos.

Algumas dessas responsabilidades podem ser compartilhadas com o Conselho Escolar, com o auxiliar de direção, com o coordenador pedagógico ou até mesmo com um professor. Para receber ajuda, é importante desencadear um processo de mobilização, que faça as coisas acontecerem, bem como identificar parceiros e colaboradores. A atuação do gestor é fundamental na transformação da escola em um espaço vivo e atuante, no qual o foco central seja o aluno.

Organização do trabalho escolar: uma forma de facilitar o sucesso da aprendizagem

O entendimento que hoje se tem do trabalho escolar é de que a ênfase deve estar no ensino e na aprendizagem, uma visão que subordina o administrativo ao pedagógico. Afinal, a principal razão de ser da escola é a aprendizagem de todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, coloca na escola e no aluno uma tônica que não havia sido dada pelas leis que a antecederam. Sua principal característica é a flexibilidade. Além de sugerir algumas possibilidades de organização da escola, ela possibilita a adoção de outras alternativas, *sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar*. Nesse sentido, responde a antigas reivindicações de educadores, que clamavam por maior autonomia da escola na tomada de decisões – uma autonomia que precisa ser construída no trabalho coletivo e diário de cada escola.

As várias possibilidades para a organização do ensino, apresentadas pela LDB, devem ser adotadas de acordo com

as peculiaridades de cada sistema e de cada escola, privilegiando as que melhor servem aos interesses do processo de aprendizagem. Os sistemas podem organizar o ensino em séries anuais ou períodos semestrais; podem alternar períodos de estudos na escola com períodos de atividades práticas no local de residência do estudante; podem criar grupos não seriados, com base na idade, na experiência prévia ou em outros critérios; podem organizar o estudo por ciclos, que ampliam o tempo de aprendizagem e redistribuem os conteúdos escolares no tempo, possibilitando aos alunos avanços sucessivos na apropriação dos conhecimentos. Estamos falando agora de um sistema que se denomina progressão continuada.

Nele, é possível tornar o ensino mais adequado ao ritmo e desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes condições de realizar com sucesso sua trajetória escolar, sem sofrer reprovações. Mas essa é uma proposta ainda muito mal-entendida por parcelas substanciais do professorado, que a confundem com simples promoção automática. Ao contrário da promoção automática, a progressão continuada pressupõe apoio constante ao aluno, especialmente quando se percebe que ele está apresentando dificuldades. Para tanto, a escola deve investir em avaliação, de modo a identificar rapidamente o que vai mal e, não sendo possível superar as dificuldades nas aulas regulares, planejar outros meios de atender aos que apresentam rendimento insuficiente.

Veja como algumas escolas têm enfrentado esse problema:

⇒ criando a figura do monitor ou auxiliar de classe: alunos que apresentam facilidade em alguma área

específica são orientados para realizar um trabalho de apoio a seus colegas;

⇒ preparando material didático para estudo dirigido, que o aluno pode realizar sozinho;

⇒ firmando parceria com escolas de formação para o magistério, para contar com estagiários que auxiliem os professores;

⇒ aproveitando o interesse de algumas mães em colaborar, para apoiar os alunos em tarefas individuais ou em pequenos grupos, como, por exemplo, na sala de leitura.

Esgotados os recursos, deve-se planejar estudos de reforço e recuperação e, para alunos com defasagem idade/série, programas de aceleração de aprendizagem. O trabalho de recuperação pode ser feito de forma *contínua*, como parte do ensino que se desenvolve nas aulas regulares; de forma *paralela*, ao longo do ano letivo e em horário diverso das aulas regulares; e de forma *intensiva*, em períodos especiais (férias ou recessos escolares).

O planejamento dos estudos de recuperação deve, necessariamente, incluir:

⇒ uma organização do tempo e do espaço que atenda a todos;

⇒ a escolha criteriosa da professora que ministrará as aulas;

⇒ um contato com os pais, explicitando-lhes a proposta;

⇒ o contato da nova professora com aquelas que ministram as aulas regulares para se informar das dificuldades dos alunos;

⇒ um plano de acompanhamento e avaliação constante do trabalho e dos resultados alcançados.

Todos os alunos têm direito a estudos de reforço e recuperação nas disciplinas em que o aproveitamento for considerado insatisfatório. Estes estudos devem ser planejados de forma cuidadosa para que as dificuldades de aprendizagem sejam superadas. Não se trata, apenas, de atender aos preceitos da lei, mas de oferecer aos alunos novas oportunidades de alcançar sucesso na escola. Assumir o compromisso com a aprendizagem dos alunos, inclusive com a dos que apresentam dificuldades, demonstra o empenho da escola em garantir, *a todos*, os meios para uma inserção mais satisfatória no mundo em que vivem.

A forma de organização do ensino é definida pelo sistema para as escolas de sua rede e deve-se basear nas diretrizes da LDB e do Conselho Nacional de Educação e nas diretrizes locais, estaduais ou municipais. Ainda assim, é assegurada à escola uma parcela do poder de decisão, o que lhe confere uma nova autoridade. A modalidade de organização assumida pela escola deve constar de seu projeto pedagógico e ser explicitada em seu regimento.

Cuidando do tempo, do espaço e do currículo escolar

Reconhecendo a importância de condições adequadas para o trabalho dos professores, a LDB lhes assegura um período reservado para estudos, planejamento e avaliação, destinado à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões

pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com o projeto pedagógico de suas escolas. Entretanto, em várias delas não há um horário comum que garanta a presença concomitante de todos os professores, com disponibilidade para discutir e planejar em grupo. Se isto não for garantido, dificilmente a escola terá suas decisões pedagógicas partilhadas pela equipe escolar. Em outras escolas, os horários coletivos são utilizados para trabalhos individuais, como preparação de aulas ou correção de provas, destruindo a função para a qual foram criados. Isso, claro, não pode acontecer em nenhuma escola!

A Lei 9.394/96 estipula padrões mínimos de atendimento aos alunos, que devem ser rigorosamente cumpridos. No caso do Ensino Fundamental e Médio, a jornada em sala de aula é de quatro horas, com carga anual de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos.

Não só o tempo na escola é precioso. O espaço também é. Limpo e organizado, ele precisa servir como estímulo para aguçar a curiosidade e o interesse pela busca do conhecimento. Reorganizar o espaço escolar e garantir a presença de materiais e recursos pedagógicos não asseguram, por si só, mudanças na aprendizagem. Mas estimulam e facilitam o processo. Essa é a razão do sucesso das salas-ambiente que, equipadas e organizadas, dão vida aos recursos didático-pedagógicos: a TV, os mapas, os computadores, os materiais do laboratório de Ciências, sem falar dos livros e das gravuras.

Tendo em vista a formação básica do cidadão, a LDB dispõe, para o Ensino Fundamental, que a escola deve promover:

⇒ o desenvolvimento da capacidade de aprender a partir do domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

⇒ a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores sobre os quais se baseia a sociedade;

⇒ o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como a formação de atitudes e valores;

⇒ o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Para alcançar essas metas, a LDB indica os elementos que devem constituir o currículo do Ensino Fundamental e Médio: uma base nacional comum e uma parte diversificada (que atenda às características regionais e locais da sociedade em que vive a clientela). Além da LDB, há as Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC, que constituem uma meta da qualidade desejada para a educação em todo o País e devem orientar o currículo em cada sistema e em cada escola. Mas as decisões locais deverão respeitar sua realidade educacional e a peculiaridade sociocultural da clientela que atende, elaborando um currículo real. Compete à equipe escolar planejar como ele será implementado, de modo a conduzir à aprendizagem e ao sucesso escolar. Na verdade, o currículo real só provocará mudanças culturais nos alunos na medida em que for traduzido em práticas concretas no interior da escola, relacionadas a situações e problemas do dia-a-dia.

Interdisciplinaridade e temas transversais: o conhecimento como um todo

Orientações mais recentes fazem críticas aos currículos compartimentalizados em disciplinas estanques, sugerindo a adoção, na medida do possível, de uma perspectiva interdisciplinar, que facilite a compreensão do conhecimento como um todo integrado e inter-relacionado. Esta postura desarranja velhas formas de organização do ensino e, também, a prática pedagógica, mas encerra uma visão mais ampla do papel da escola, porque representa um avanço na forma como se dá a produção do conhecimento em seu interior. Ao vincular a aprendizagem a situações reais, estamos formando cidadãos com uma visão mais ampla, global, da realidade! Vale a pena enfrentar mais esse desafio!

Interdisciplinaridade é a proposta de estabelecer comunicação entre as disciplinas escolares. Os temas transversais, propostos pelos PCNs, contribuem para isso. Considerando que a escola deve implementar um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento das competências e habilidades que permitam ao indivíduo intervir na realidade para transformá-la, os temas transversais tomam a cidadania como eixo básico. Tratam de questões como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais e os preconceitos. Discuti-los é possibilitar maior compreensão e análise crítica da realidade. São temas transversais: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

A comunicação entre as disciplinas escolares não é fácil de ser garantida, mas também está longe de ser impossível. Veja um exemplo: professores da 7ª série, querendo fazer

uma articulação entre as diferentes áreas do currículo, propuseram que os alunos fizessem um projeto de hospital para sua região. A partir dessa decisão, o professor de Geografia orientou o estudo do relevo, do clima e dos espaços ociosos existentes, escolhendo o local do hospital. Em parceria com o professor de Ciências, levou os alunos a entender as relações entre clima, relevo e incidência das doenças mais freqüentes no local. O professor de História discutiu o processo de migração interna e o de imigração, mostrando como foram sendo constituídos os agrupamentos humanos do município, seus hábitos de alimentação e lazer. Os alunos relacionaram hábitos de vida com saúde. Com o professor de Matemática, aprenderam a realizar medidas de amostragem, para calcular o percentual da população que padece dos males identificados e a relação população/número de leitos. Com o professor de Língua Portuguesa viram como divulgar a notícia do novo hospital e como fazer uma pesquisa para conhecer as diferentes profissões e ocupações ligadas à questão da saúde. O professor de Artes sugeriu aos alunos a construção de uma maquete do hospital planejado.

3. O santo ofício de cada dia: o trabalho do professor em sala de aula

Escolas que despertam futuros e produzem profissionais mais felizes e bem qualificados estão intensamente envolvidas com o conhecimento. Assim, contagiam seus alunos, que se apaixonam por aprender, construir novas idéias, enfrentar desafios e buscar soluções. Como conseguem isso? Tendo a certeza de que todos os alunos precisam aprender e que não podem perder tempo:

a chamada é rápida, a classe nunca fica à toa. Admitem um certo ruído, típico dos diálogos, da troca de idéias, do arrastar de móveis para permitir trabalho em grupo. Permitem o livre acesso dos alunos aos materiais pedagógicos, jogos e livros.

Nessas escolas, as equipes trabalham como um time, de forma integrada e planejada, trocando experiências entre si. Elas sabem que um bom profissional não se faz do dia para a noite e que o professor ganha competência progressivamente, na medida em que se exercita sob a coordenação de um gestor comprometido com o sucesso de todos. Uma boa ajuda é mostrar aos professores que:

⇒ A rotina escolar deve ser usada em proveito dos alunos e do professor. Esclarecer para os alunos qual vai ser a rotina dos trabalhos ajuda a evitar tumultos e a desagradável situação de não saber o que fazer quando terminam uma tarefa. Essa informação torna-os mais autônomos e libera o professor para cuidar dos que precisam de auxílio.

⇒ É importante estabelecer as regras do jogo. Para isso, é preciso envolver os alunos na definição das regras de conduta e dos direitos e deveres que regularão o cotidiano da sala de aula, esclarecendo que elas podem ser mudadas se deixarem de ser consenso.

⇒ A sala de aula precisa ser um lugar bonito, organizado e vivo. A arrumação da sala de aula reflete a concepção de aprendizagem daquele que ensina: cadeiras enfileiradas, com todos olhando para frente, sem troca de idéias entre alunos, indicam que se espera apenas atenção aos ensinamentos do professor. Quando aprender é visto como um ato dinâmico, o arranjo da sala muda

de acordo com a tarefa, tornando a experiência escolar mais rica e gratificante.

Olhares constitutivos: como professores e alunos vêem uns aos outros

A interação entre professores e alunos em torno do conhecimento, que constitui a dinâmica da sala de aula, decorre da forma como o professor vê os processos de ensino e de aprendizagem. A compreensão de que os alunos *não são* pessoas a serem moldadas pelo professor – mas selecionam, assimilam e processam as informações, conferindo-lhes significado e construindo conhecimentos – muda radicalmente a concepção de aprendizado. Só que nossos alunos não constroem sozinhos seus conhecimentos: isso depende da interação mantida com professores e colegas.

A “boa” ajuda que o professor pode prestar depende da maneira como ele percebe o aluno. Quanto mais afinado o seu “olhar”, mais eficaz seu ensino, oferecendo, sem esquecer dos demais, maior apoio aos que realmente estão enfrentando grandes dificuldades. Paulatinamente, essa ajuda vai minguando até ser dispensada porque o aluno já aprendeu! Ele conquistou, assim, com a ajuda do professor, autonomia e responsabilidade. Assim, toda ajuda é, ao mesmo tempo, indispensável e transitória.

Para beneficiar-se da ajuda do professor é preciso que ela seja: 1) percebida como necessária; 2) adequada à necessidade de quem a recebe; 3) formulada de forma compreensível; 4) oferecida tão logo a dificuldade se manifeste; 5) utilizada assim que for recebida.

Além do professor, os colegas são, em certas circunstâncias, instrumentos importantes no processo de aprendizagem dos alunos. Atividades colaborativas promovem o diálogo de pontos de vista diferentes, incentivam cada um a refletir e estruturar com mais cuidado suas tarefas para explicá-las e articulá-las com as demais, permitem identificar a natureza das divergências existentes e facilitam o surgimento de novas competências individuais.

Trabalho diversificado: uma forma de atender a todos os alunos

Como proceder quando temos 40 alunos na sala, todos tão diferentes entre si? A tentativa de formar classes homogêneas nas escolas já se provou ineficiente. Nas “boas” classes, os alunos continuam sendo bons, nas “fracas” (e no remanejamento), eles vão se sentindo inferiorizados, descrentes de sua competência para aprender. Muito mais positivo é aceitar que cada indivíduo é diferente do outro e trabalhar com a classe de forma diversificada, usando estratégias variadas para que todos recebam a atenção que precisam.

Isto implica fazer exposições para a classe como um todo, formar grupos para trabalhar coletivamente e abrir tempo para o *atendimento individualizado*, sempre que um aluno não está entendendo um determinado conteúdo ou conseguindo realizar uma tarefa. Nos *trabalhos em grupo* eles aprendem a negociar entendimentos divergentes, trocar idéias e conhecimentos e chegar a conclusões que, sozinhos, não alcançariam. A sistematização dos conhecimentos tem seus momentos privilegiados no

trabalho com o conjunto da classe, quando as dúvidas são esclarecidas e os conceitos articulados pelo professor.

As estratégias para trabalhar com os alunos devem ser escolhidas pelo professor de acordo com os objetivos da tarefa: o “como fazer” é uma consequência do “para que fazer”.

Profecias auto-realizadoras: uma faca de dois gumes

As representações (imagens) que alunos e professores fazem uns dos outros têm muito a ver com o tipo de relação que entre eles se estabelece. Leva os professores a valorizar e investir mais em alguns alunos, menosprezando outros. Faz com que alunos, mesmo antes de entrarem na escola, tenham uma imagem idealizada do que seja um professor. Estas relações exercem grande influência sobre o ensino e a aprendizagem.

Prova disso foi um estudo realizado nos Estados Unidos, na década de 60, por pesquisadores querendo demonstrar que os alunos sobre os quais os professores têm mais expectativas positivas aprendem mais facilmente do que os outros. Esses pesquisadores aplicaram testes de inteligência em todos os alunos de uma série. Guardaram para si os resultados e selecionaram, *ao acaso*, 20% dos alunos, apresentando-os aos professores como o grupo dos “gênios”. No final do ano, os alunos que tinham se saído melhor eram exatamente os desse grupo, que misturava os muito e os pouco inteligentes.

Como se vê, somos, em grande parte, produto da forma como somos percebidos. Se quisermos levar *todos* os nossos alunos a aprender, precisamos ter crenças e

expectativas positivas acerca deles todos. Caso contrário, o ensino e a aprendizagem desandam.

4. A avaliação não é o que muita gente pensa

Você saberia dizer qual é a experiência que sua escola está fornecendo diretamente a alunos, professores, funcionários e, indiretamente, aos familiares de sua clientela e à comunidade em que se localiza? Para saber sobre isso é preciso fazer avaliações. No entanto, embora seja uma exigência legal, a avaliação é ainda um tema mal compreendido e que suscita discussões. Veja, por exemplo, alguns trechos da fala de um gestor de escola paulista sobre a avaliação escolar:

Eu acho que a avaliação é algo muito importante na escola. Sem ela, não é possível manter a qualidade do ensino, pois os alunos pouco dedicados acabam prejudicando os demais (...). Ninguém pode dizer que avaliou bem, se um aluno, que não dominou os conteúdos previstos no currículo escolar da série que cursou, passar para a seguinte. E se você passa de ano gente que não deveria, acaba trabalhando com turmas heterogêneas, indisciplinadas, o que é encrenca na certa para a escola e, em especial, para o professor.

É bom para o aluno repetir de ano: vai ter mais maturidade para valorizar a escola. Se todos passarem de ano, os que têm o mérito de estudar com afinco vão se desmotivar. Vão pensar assim: para que vou estudar, se no final todo mundo passa? Aí, acabou-se a autoridade do professor. Como é que ele vai fazer os alunos estudarem, se ninguém mais tem medo das conseqüências da avaliação? Os pais também querem que a avaliação seja bem rigorosa. Quem é que quer filho perdendo tempo na escola, sem aprender?

Na nossa escola, a avaliação é para valer. Esse negócio de avaliar só para empurrar aluno para frente, independentemente do que sabe ou conhece, não tem vez aqui, não.

É possível, em alguns aspectos, concordar com o gestor dessa escola – por exemplo, quando afirma que a avaliação é fundamental. Mas discordamos dos motivos que usa para justificar isso. A avaliação não é importante porque separa os bons dos maus alunos, mas porque permite promover um ensino de qualidade para todos. É ela quem indica a gestores e professores onde estão seus tropeços e qualidades, onde é preciso investir mais e onde se pode caminhar com segurança. Sem avaliação, não saberíamos se nossos objetivos estão sendo atingidos. Ela mostra quais são os conteúdos em que os alunos estão enfrentando maiores dificuldades e que precisam ser repensados pelos professores. Identifica as áreas a serem priorizadas na capacitação dos profissionais em serviço, quais alunos devem ir para reforço e recuperação, quais práticas pedagógicas precisam ser revistas. Sem avaliação, não podemos atacar o ensino ineficiente, excludente, que privilegia uma minoria.

A avaliação constante, ou contínua, permite que um problema de aprendizagem seja prontamente percebido, de modo a tomar-se rapidamente as providências necessárias para superá-lo. Às vezes o problema está com o aluno, que precisa de mais tempo para aprender, outras está com o professor, que ainda não encontrou a forma de melhor ensinar àquele aluno. Para isso, a troca de experiência entre os docentes nas horas de trabalho pedagógico comum é essencial. E a experiência tem mostrado que é importante manter o aluno na classe, a despeito de suas dificuldades, porque ele sempre tem contribuições a dar. Em especial,

não queremos ensinar que afastar o problema – no caso, excluir o aluno – é uma boa maneira de lidar com a vida.

Como vimos, a cultura da escola abomina as classes heterogêneas. Mas é preciso valorizar a diversidade de nossos alunos, suas diferenças, seus variados modos de perceber o mundo. Afinal, é na diferença que se aprende, que as trocas se tornam possíveis, que há efetiva interação, embora seja difícil lidar com grandes diversidades. Por outro lado, não cabe confundir autoridade com autoritarismo. Professor que faz dos resultados da avaliação uma ameaça, uma punição ou um castigo banaliza a avaliação e, em especial, prejudica a relação com seus alunos. Quanto aos pais, claro que eles querem, sim, que os professores ensinem seus filhos de modo que aprendam e possam seguir em frente. Afinal, a função da escola é ensinar (e não repetir)!

Quando se explica aos pais que seus filhos fizeram progressos – porque eles certamente não passaram um ano inteiro em brancas nuvens – e que com mais tempo e apoio da equipe escolar vai ser possível recuperar o que faltou aprender, as famílias entendem, ficam gratas pela compreensão e passam a ser parceiras da escola. Além disso, nenhum professor pode continuar ignorando que a reprovação tem uma especial “preferência” pelos alunos mais pobres, justamente os que mais precisam da escola! Aluno reprovado fica desmotivado e, com isso, aumenta em muito a sua probabilidade de vir a reprovar de novo.

Avaliação: um instrumento a serviço da gestão escolar

A avaliação desperta tanta resistência na maior parte das pessoas porque, tradicionalmente, ela tem sido usada

como um instrumento de controle para adequar as características dos indivíduos às exigências de determinadas situações ou circunstâncias. Só que o problema não é da avaliação, mas do uso que dela se fez. Na verdade, avaliar é condição essencial de qualquer ação intencional. Se implementamos algo, com determinados objetivos, como saber se os resultados esperados foram alcançados?

É a avaliação que nos revela se a escola está cumprindo seu papel e oferecendo educação de qualidade. Por isso, é parte essencial do trabalho docente, um instrumento do planejamento escolar. E não pode ser vista (nem usada) como arma para ameaçar ou punir o avaliado, seja ele o aluno ou professor. Ao contrário, o objetivo é centrar esforços para que as dificuldades possam ser superadas.

A ação educativa tem sempre um caráter intencional: temos como meta provocar modificações específicas nas pessoas, em seu comportamento, idéias, valores e crenças. No espaço escolar, esperamos que nossos alunos aprendam, que os professores ensinem melhor, que os pais participem da escola, que os funcionários exerçam bem suas tarefas, tornando-as também educativas. E queremos poder verificar se isso de fato aconteceu. Por isso, sempre que pensamos em evolução, em transformação, é preciso pensar também em avaliação.

A importância da avaliação vem crescendo, na medida em que a educação ganha mais espaço. Existem hoje muitas concepções teóricas e muitas práticas distintas acerca do que é avaliar. Portanto, é preciso que haja clareza sobre o que entendemos por avaliação, suas metas e finalidades. A avaliação do desempenho dos alunos, por exemplo, deve ser entendida como um instrumento a

serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola. Avaliamos para aumentar nossa compreensão do sistema de ensino, de nossas práticas educativas, dos conhecimentos de nossos alunos. Avaliamos também para esclarecê-los a respeito de seus pontos fortes e fracos, dos conteúdos que merecem mais atenção, onde precisam concentrar esforços. Avaliação, nesse sentido, permite a tomada de consciência de como estamos nos saindo.

Avaliação: um instrumento a favor do aluno

Um dos cuidados que se deve ter, ao avaliar, é não ferir a auto-estima de ninguém. Assim, por exemplo, não convém riscar os trabalhos dos alunos, chamando a atenção para o erro. Mais importante que isso é identificar a natureza dos erros cometidos. O aluno pode ter errado porque se desmotivou e não terminou a tarefa, ou usou uma habilidade que não era requerida, ou a questão era muito difícil (ou mal formulada), ou não teve tempo suficiente, antes da avaliação, para solidificar os conhecimentos solicitados, e por vários outros motivos. A análise da natureza dos erros cometidos pelos alunos deve ser feita pelo professor não apenas para informá-los a respeito de como podem superar os problemas encontrados, como – e sobretudo – para ajustar o ensino às peculiaridades da classe. Essa é uma tarefa que o gestor deve incentivar.

Ao comentar os resultados obtidos na avaliação, é importante que o aluno entenda sua própria forma de pensar, ao perceber a natureza do erro cometido. É possível comentar com a classe os erros mais frequentes, sem dizer

quem os fez. Mais tarde, é bom manter com os alunos que apresentaram resultados mais frágeis um diálogo a respeito de como podem ser ajudados. Estudos de recuperação e reforço são essenciais, caso não existam oportunidades, na própria sala de aula, de acompanhamento individualizado. Atender às necessidades de cada aluno, preservando o sentimento positivo que ele mantém a respeito de si próprio, é algo que o professor competente faz corriqueiramente. Oriente seus professores para que:

⇒ façam comentários curtos e encorajadores para alunos menores e comentários mais extensos para os mais velhos, detalhando seu desempenho;

⇒ personalizem seus comentários, evitando escrever as mesmas frases para todos;

⇒ tornem as notas (ou conceitos) o mais significativos possíveis, dando maior peso aos objetivos mais importantes;

⇒ sejam justos ao darem notas para os alunos;

⇒ saibam justificar a nota atribuída a cada aluno;

⇒ comentem erros específicos e apontem suas possíveis causas, fornecendo aos alunos idéias sobre como melhorar;

⇒ concedam a todos os alunos o benefício da dúvida: todas as técnicas de avaliação envolvem erro;

⇒ expliquem seus critérios de avaliação aos alunos e os relembrem de tempos em tempos;

⇒ estabeleçam critérios de desempenho elevados, que aumentem o nível de aspiração dos alunos, mas que sejam passíveis de ser atingidos.

Muitas vezes, a família não consegue entender o que as notas ou os conceitos dos boletins significam e isso pode gerar intensa ansiedade. Nas reuniões com os pais, cabe dizer-lhes quais foram os progressos realizados por seus filhos no período e demandar-lhes ajuda no que for possível ajudar. É preciso considerar que muitos pais não têm como auxiliar na realização das tarefas de casa, ainda que possam estar atentos ao material, ao cumprimento das lições e à frequência escolar. Nessa medida, apenas o auxílio possível deve ser solicitado, de modo a evitar frustração em ambas as partes.

LDB: uma lei flexível

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, permite ampla flexibilidade na condução dos assuntos escolares. O objetivo dessa flexibilidade é colocar a qualidade do ensino acima de qualquer formalidade burocrática, criando condições legais para que cada escola possa se organizar para alcançar os objetivos da escolarização. No entanto, para que isso venha a ocorrer é preciso alterar radicalmente a concepção de ensino, de aprendizagem e, em especial, de avaliação da aprendizagem – e aqui cabe mencionar o artigo 24, do capítulo II, que trata da organização dos níveis Fundamental e Médio. No inciso V, fica estipulado que a verificação do rendimento escolar deve:

⇒ ser contínua, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

⇒ permitir a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

- ⇒ possibilitar avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado;
- ⇒ aproveitar estudos concluídos com êxito;
- ⇒ fornecer, obrigatoriamente, estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Tal como vemos, a LDB toma posição contra o fracasso escolar e o barateamento da educação. Por esse motivo é que se espera, mais do que nunca, que os professores verifiquem constantemente os avanços e dificuldades de seus alunos, oferecendo-lhes suporte e reforço escolar sempre que problemas surjam. Essa é a forma de garantir o sucesso da aprendizagem e, portanto, a permanência dos alunos na escola.

Escola não é teatro:

evitando a produção de uma tragédia pedagógica

De novo, é necessário repisar que a qualidade da escola se evidencia por meio de aprendizagens efetivas. Não se trata de corrigir o fluxo e adequar a idade à série “empurrando” os alunos para frente. Isso seria uma tragédia pedagógica, porque titularia sem formar, transformando escola em teatro e acarretando para os alunos a perda de oportunidades futuras, justamente porque perderam, no presente, a ocasião de aprender. É preciso levar os professores a mudarem seu olhar. Na ótica de grande parte deles, os alunos são os principais culpados pelo fracasso escolar: desnutridos, mal-amados, repletos de problemas emocionais, com déficits cognitivos cada

vez mais acentuados, constituem um grupo que melhor seria se fosse retirado da escola. Não é bem assim, não é mesmo? Os principais problemas são os de ensino e não os de aprendizagem. E a aprendizagem deve ser apimentada, saborosa, gostosa, variada. Para tanto, os alunos precisam tomar consciência de que:

⇒ os professores estão nas escolas para colocarem todo seu conhecimento e experiência à disposição das gerações mais novas;

⇒ a aprendizagem envolve erros, que errando também se aprende e, em especial, que os erros cometidos abrem, para os professores, perspectivas de aprender a ensinar melhor;

⇒ a avaliação é algo que ajuda alunos e professores a caminharem bem na escola e não é um bicho-de-sete-cabeças;

⇒ as dificuldades sempre aparecem e é por isso que a escola precisa fornecer estudos de recuperação da aprendizagem, de modo que todos possam ter sucesso.

Na verdade, todo bom ensino começa e termina com avaliação. Aprender requer a construção de processos bem-elaborados de avaliação, interferência docente precoce e sistemática, em especial junto aos alunos em posição mais delicada. Por esse motivo é que a LDB exige compromisso profissional com a prática docente e política junto à educação.

Nesse sentido, a avaliação deve ser vista como instrumento importante da gestão escolar. Ela mostra os pontos frágeis do ensino ministrado aos alunos, permitindo que novas formas de ensinar sejam construídas. Auxilia na identificação dos docentes que estão precisando de atualização profissional e pode subsidiar as metas que a

escola se propõe a alcançar, no projeto pedagógico. Usada dessa forma, ela é tanto tarefa pedagógica como administrativa, atividade capaz de promover o sucesso da aprendizagem e a permanência bem-sucedida de todos os alunos na escola.

Bibliografia indicada

Bloco 1 – A obra de Piaget, Vygotski e Skinner – os principais autores do construtivismo, do sociointeracionismo e do behaviorismo, respectivamente – pode ser encontrada nos livros abaixo, que permitirão a você comparar suas teorias e discutir aspectos fundamentais para uma boa aprendizagem:

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia da Educação, vol. II. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. R. *Psicologia na educação*. São Paulo: Editora Cortez, 1897.

PIAGET, J. *O Nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

RAPAPPORT, C. R. *et al. Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EPU, 1984, 4 v.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Bloco 2 – Para saber mais sobre o trabalho coletivo, vale a pena estudar o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (que não é muito longo), buscando localizar as referências específicas à questão pedagógica. Uma consulta aos textos abaixo pode também ser interessante:

CENPEC. *Raízes e asas*. São Paulo: 1995.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

SACRISTÁN, J. GIMENO. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

Bloco 3 – Para conhecer mais e melhor como pode ser o trabalho do professor em sala de aula, vale a pena conferir:

DAVIS, C.; SOUZA E SILVA, M. S.; ESPOSITO, Y. L. "O papel e o valor das interações sociais em sala de aula". *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 71, 1989.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CENPEC. *Raízes e asas*. São Paulo: 1995.

Bloco 4 – As noções de avaliação aqui discutidas podem ser aprofundadas nos livros relacionados abaixo, todos fáceis e gostosos de ler:

COLL, C.; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*, vol. II. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo: Editora Senac, 1999.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da educação*. Artes Médicas Sul, 2000.

Avaliar a escola é preciso. Mas... que avaliação?

*Maria Estrela Araújo Fernandes**

Há um ditado chinês que diz que, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando um pão, ao se encontrarem, eles trocam os pães; cada um vai embora com um. Porém, se dois homens vêm andando por uma estrada, cada um carregando uma idéia, ao se encontrarem, trocam as idéias; cada homem vai embora com duas. Quem sabe, é esse mesmo o sentido do nosso fazer: repartir idéias, para todos terem pão... (CORTELLA, 1998).

1. Início de conversa sobre avaliação escolar

Discutiremos, neste texto, um tema considerado, por muitos, complexo e, até certo ponto, inatingível: *avaliação*. Muito tem sido discutido, pesquisado e escrito sobre esta questão. Já podemos dizer que a produção acadêmica brasileira é rica neste assunto, principalmente quando se trata de avaliação da aprendizagem. O que se questiona é exatamente a dissociação entre essa produção e a prática. Se a produção avançou, por que a prática continua ainda a reproduzir mitos e valores já tão contestados e superados teoricamente?

* Mestre em Educação, professora aposentada da Universidade Federal do Ceará e consultora educacional. E-mail: <estrelafernandes@zipmail.com.br>.

Um dos mitos ainda vigentes nas nossas escolas é que avaliação é uma tarefa centrada na relação professor-aluno e limitada à aprendizagem do aluno. Avalia-se a produção cognitiva do aluno, muitas vezes, por meio de instrumentos limitados e padronizados e, quando o professor é sensível, avalia-se, no máximo, o processo de ensino de determinada turma ou disciplina. Mas pára aí. Continua sendo uma avaliação entre “as quatro paredes da sala de aula”. Os resultados serão, no mínimo, insuficientes ou, até mesmo, equivocados. As causas do que aparece na avaliação da aprendizagem estão, na maioria das vezes, fora da sala de aula, na escola, no sistema educacional, na família, na sociedade. Por isso, se queremos fazer uma avaliação consistente e coerente não podemos nos limitar à avaliação da aprendizagem. É preciso analisar a escola e os fatores externos a ela, que influenciam nesse processo. É com o espírito de desmitificação e de crença, que temos condições de avançar na nossa prática avaliativa, impulsionada por um processo de autocrítica.

A avaliação institucional visa ao aperfeiçoamento da qualidade da educação, isto é, do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição comprometida com a aprendizagem de todos e com a transformação da sociedade (BELLONI, 2000).

A escola tem um papel social de fundamental importância, podendo tornar-se um lugar de vivências de prazer, de cultura e de ciência, onde a ética e a justiça norteiam as ações, tornando-se um dos instrumentos de superação da dominação social, econômica e cultural.

A avaliação é, nesta perspectiva, mais do que um debate técnico: ela implica um debate ético e político sobre

os meios e os fins da educação. Assim, ela poderá ser instrumento poderoso no processo de reconstrução da educação brasileira.

Como educadores, somos geralmente preparados para avaliar somente a aprendizagem dos alunos. Lançamos, aqui, outro desafio: avaliar a escola como um todo, buscando identificar como está o seu funcionamento, isto é, como estão sendo desenvolvidas as atividades que levam os alunos a aprenderem e a se tornar cidadãos. Como está o desempenho dos professores? A participação dos pais? A gestão da escola? Quais os fatores e situações que precisam ser mudados, pois estão insuficientes? Quais os que estão bem e, por isso, precisam ser difundidos e servir de exemplo?

Mas será que o fato de fazermos uma avaliação já resolve todos os problemas da escola? Toda avaliação traz resultados positivos? A avaliação é um processo mágico de crescimento?

Tentaremos trabalhar estas questões para tirar outro mito: o da neutralidade da avaliação. E, para isso, desenvolveremos os seguintes temas:

1. Início de conversa sobre avaliação escolar.
2. A prática da avaliação não é neutra: depende de seus fundamentos teórico-metodológicos.
3. Correntes atuais da avaliação institucional: os resultados são diferentes.
4. Avaliando a escola numa perspectiva transformadora: quais os seus princípios?
5. Fazendo a síntese: o que é mesmo avaliar no enfoque humanizador, reflexivo e construtivo?

Se fizermos a discussão da avaliação de forma bem esperançosa e prazerosa, vamos “olhar” para a avaliação com paixão. Assim, descobriremos que ela é um instrumento essencial de percepção, de investigação e de construção. Com o pensamento de Bertolt Brecht, que colocaremos a seguir, veremos que a avaliação poderá ser considerada um processo de desvelamento da vida, quando sua essência diagnóstica e orientadora for bem trabalhada:

Nós vos pedimos com insistência:

Não digam nunca:

Isso é natural;

sob o familiar,

descubram o insólito.

Sobre o cotidiano,

desvelem o inexplicável.

Que tudo o que é considerado habitual

provoque a inquietação.

Na regra, descubram o abuso.

E sempre que o abuso for encontrado,

encontrem o remédio.

Bertolt Brecht

(Citação de VASCONCELOS, 1998).

2. A prática da avaliação não é neutra: depende de seus fundamentos teórico-metodológicos

Avaliar é estudar, propor e implementar mudanças no cotidiano da escola (RISTOFF, 1995).

Quando se fala de fundamentos, significa que iremos nos debruçar nas bases teóricas que subsidiam a nossa visão de avaliação e, conseqüentemente, a nossa prática avaliativa. Não existe prática neutra, já que, por trás das nossas posturas, há um referencial consciente ou não, que direciona nossas ações. Esse referencial é o que estamos chamando de fundamentos teórico-metodológicos.

O nosso referencial maior para entendermos a avaliação educacional, incluindo aqui a avaliação de aprendizagem e institucional, é a Teoria Crítica da Educação. Essa teoria foi elaborada a partir da contribuição dos pensadores da Escola de Frankfurt, e entende que a educação é um processo reflexivo e prático, que se situa num contexto sociopolítico-econômico, sendo por ele influenciado, mas que tem a força de influenciá-lo, por meio de uma ação transformadora. Assim, a educação é vista como uma prática social construída historicamente e move-se pelo processo de contradição, sendo a realidade educacional, ao mesmo tempo, reprodutora do sistema e revolucionária.

O processo de avaliação, no bojo dessa concepção educativa, é considerado um processo que visa ao desenvolvimento do homem na sua pluridimensionalidade e deve ser centrado nessa idéia. Quer dizer que, quando se fala em avaliação na *perspectiva humanizadora*, está-se querendo dizer que o homem e seu processo de formação

deverão ser o centro de qualquer prática avaliativa, e não as normas, os ritos, como acontece numa perspectiva burocrática.

A *perspectiva reflexiva* significa entender a avaliação como o pensar e repensar de uma prática, em função de um processo constante de autocrítica e de formação de uma cultura avaliativa das nossas escolas.

A *perspectiva construtiva* nos mostra que a avaliação, além de ser reflexiva, tem de indicar caminhos, ajudando o aluno ou a escola a dar novos passos, e subir patamares na sua formação e qualificação de forma consciente. Não é, portanto, uma avaliação que só constata, mas é, principalmente, uma avaliação que indica novos caminhos.

Mas, nem sempre a avaliação é entendida assim. Para compreendermos os vários enfoques dados ao processo avaliativo e adquirirmos mais clareza sobre o enfoque crítico, vamos nos aprofundar um pouco nos fundamentos das diversas linhas pedagógicas que influenciaram e influenciam a avaliação escolar (da aprendizagem e institucional), na educação brasileira.

Seguiremos a sistematização de Tardif e Gauthier (1991), quando identificam três modos históricos de fundamentação do pensamento e da prática educativa, a saber:

2.1. A Pedagogia da Essência, que fundamenta a prática do saber ou tendência tradicional.

2.2. A Pedagogia da Existência, que fundamenta a prática do saber científico nas suas tendências psicopedagógica, tecnicista e tecnológica.

2.3. A Pedagogia da Essência e da Existência, síntese que fundamenta o saber crítico, comunicativo e interativo.

Falaremos, agora, de cada uma dessas pedagogias, fazendo uma relação com o processo de avaliação, situando, principalmente, a prática das escolas brasileiras.

2.1. Pedagogia da essência

2.1.1. Arcabouço teórico e principais idéias (Origem – contexto da Idade Média)

⇒ O homem é um ser do “vir-a-ser”, preparando-se para o futuro, após a morte.

⇒ A finalidade do homem é a santificação.

⇒ A santificação se consegue pela formação do caráter.

⇒ Forma-se o caráter por meio do sofrimento.

⇒ O saber é dogmático porque é proveniente de Deus.

⇒ O saber divino é transmitido (repassado) aos homens por seres iluminados: sábios, filósofos, padres, médicos, professores.

⇒ O saber tem caráter contemplativo, não sendo importante para a vida terrena.

⇒ Há uma separação maniqueísta entre o bem e o mal.

Um dos estudiosos e tradutores deste pensamento filosófico foi Locke, em cuja concepção de ciência coloca o saber de forma cristalizada e estabelecida por verdades definidas. Afirma que a origem do conhecimento está em Deus, pressupondo que o conhecimento já está dado e só é preciso conhecer a ordem que rege tais verdades. Locke propôs que

as morais cristã e burguesa caminhassem em harmonia, numa moral de “bons costumes e hábitos” (FERNANDES, 1996).

2.1.2. O Saber ou tendência tradicional e a avaliação

Pela influência dos educadores religiosos, principalmente os Jesuítas, no Brasil, o saber tradicional apresenta-se com caráter normativo e religioso, centrado na figura do professor e num conteúdo dogmático e desvinculado da vida. O pensamento clássico, humanista compreendia a aprendizagem como processo exógeno, e o homem como receptor passivo, um depósito vazio a ser preenchido pelo conhecimento que vem de fora (educação bancária). Esse conhecimento é verdadeiro e deve ser repassado de geração em geração.

Esta lógica coloca o professor como um dos iluminados de Deus, que possui um saber verdadeiro, inquestionável, que deve ser transmitido e assimilado na íntegra. Daí o caráter do professor como repassador e não como construtor do saber; e do aluno como receptivo passivo.

Coerente com a “lógica iluminista” da escola tradicional, na qual a transmissão de conteúdos prontos e inquestionáveis é a tônica do ensinar e aprender, a avaliação é utilizada como instrumento de verificação da apreensão desse conteúdo, de forma repetitiva e memorizada. Os instrumentos são utilizados a curto prazo (arguições orais, exercícios de casa, sabatinas) e a longo prazo (provas orais e escritas, trabalhos). O sistema de nota é rígido e relacionado com normas disciplinares. A avaliação tem caráter punitivo (castigos – inclusive físicos –,

admoestação, apelos à família, reprovações) dentro de uma conotação muito forte de competição individual (medalhas, títulos de honra, diplomas, anéis, prêmios etc.). O professor coloca-se nessa avaliação como “fiscal”, e a prova passa a ser o fim do ensino. Só o aluno é avaliado pelo juiz-maior – o professor. A avaliação é, portanto, autoritária, elitista, unidirecional, quantitativa, caracterizando-se como “medida do conhecimento”.

Este tipo de postura avaliativa penetrou e fixou-se na prática dos professores de tal forma que atualmente a *cultura* da prova, da premiação, da punição, dos deveres de casa ainda é bem enraizada e presente nas nossas escolas. A condição do professor como *juiz, fiscal*, permanece viva na cabeça e na prática dos nossos professores, reforçada pelo autoritarismo da sociedade, do Estado e da família, embora muitas vezes de forma mais camuflada.

O saber tradicional também foi assumido pelo movimento leigo da educação, no Brasil, com a influência da Reforma de Pombal e a expulsão dos Jesuítas. Embora sendo um movimento contrário à religião, a lógica autoritária e centralizadora continuava e as relações educativas em pouco se modificaram nesse aspecto, a não ser na falta de formação do professor e no enfoque “prático” do ato de ensinar.

O saber tradicional vem sendo modificado ao longo das práticas educativas, embora tenha sido o de maior predomínio na cultura brasileira, tanto temporal como culturalmente (de 1549 a 1920). O que existe de tradicional hoje em nossas escolas é miscigenado com outras posturas teóricas. Podemos até afirmar que as práticas pedagógicas

formais mais herdadas das posturas tradicionais concentram-se no autoritarismo do professor, no tratamento metodológico do saber voltado para um “repasso do conteúdo”, que pouco tem a ver com a construção deste saber e com sua significação em relação à vida, e ao sistema de avaliação excludente, punitivo e classificatório.

A avaliação institucional, feita de acordo com esta concepção, é, em geral, centrada em prova ou outros indicadores quantitativos sobre a instituição e tem por objetivo classificar alunos e instituições (BELLONI, 2000).

2.2. Pedagogia da existência

2.2.1. Arcabouço teórico e principais idéias (Contexto – Iluminismo e Revolução Burguesa, Modernidade e Pós-Modernidade)

⇒ O homem é um ser do presente: do aqui e agora (inserido em um contexto social).

⇒ A finalidade do homem é a exploração da vida para a sua existência presente.

⇒ O homem torna-se um ser de produção, de transformação da natureza.

⇒ A exploração da natureza estende-se à exploração do próprio homem.

⇒ A verdade está no saber científico.

⇒ A ciência, todo-poderosa, torna-se ideológica do sistema produtivo capitalista.

⇒ Na pós-modernidade, o poder científico concentra-se no saber tecnológico. A verdade está nesta ciência.

⇒ O homem é um ser condicionado e determinado pelo sistema produtivo dominante (determinismo histórico-social).

No século XIX, o Iluminismo penetra o pensamento pedagógico e a razão busca superar a tradição imbuída de normas religiosas e artesanais. A nova pedagogia se apresenta como um saber científico fundado nas ciências positivas da natureza, relegando o fundamento religioso. O discurso pedagógico se volta para os saberes positivos e o saber-fazer, oriundo das verificações científicas, legitimando o método em razões de autoridade, de rigor experimental. O papel do pedagogo faz do mestre um técnico, cujo saber-fazer é fundado numa ciência rigorosa, aplicando na sala de aula as leis da pedagogia descobertas pela ciência (THERRIEN, 1994).

Na prática pedagógica, três saberes ou tendências são decorrentes desta postura teórico-metodológica: o saber psicopedagógico, o saber tecnicista e o saber tecnológico.

2.2.2. O saber ou tendência psicopedagógica e a avaliação

As ciências da educação surgidas nesse momento trazem um discurso pedagógico influenciado pelos saberes psicológicos e psicopedagógicos. O saber do educador deixa de ser o centro de gravidade do ato pedagógico, centrando-se agora no educando. É como diz Tardif (1991), *caricaturando um pouco, poder-se-ia dizer que o ato de aprender torna-se mais importante que o fato de saber. O saber do(a)(s) professor(a)(es) passa, então, para segundo plano: ele fica subordinado à relação pedagógica centrada nas necessidades e nos interesses da criança e do educando.*

Esse pensamento pedagógico foi cientificado por Carl Rogers, Dewey e os seguidores da Escola Nova (de 1920 a 1960, predominantemente).

A consciência política, camuflada pelo psicologismo “aparentemente neutro”, atendia aos interesses da democracia burguesa liberal, com predomínio da visão individualista e reformista da sociedade. Havia uma total inconsciência em relação à visão de classes sociais.

Nesta concepção, o centro do processo é o aluno, como um sujeito ativo que deve desenvolver-se segundo suas potencialidades. À primeira vista, é uma concepção muito aberta e promissora. No entanto, ela mascara ou esconde questões graves como a suposição de que cada indivíduo (aluno) traz uma capacidade inata, e uma compreensão equivocada sobre a importância dos fatores ambientais, culpando o aluno como responsável pela sua aprendizagem, dependendo das aptidões pessoais. Quando se aceita o limite das “capacidades inatas”, está-se aceitando também uma espécie de “desigualdade inata”.

Influenciada pelas teorias psicológicas, a avaliação obedece aos “modelos subjetivistas” ou “idealistas”, nos quais se admite que o sujeito que conhece tem predominância sobre o objeto do conhecimento. Dentre estes modelos não existe preocupação explícita de garantir a objetividade do conhecimento. Ao contrário, declarava-se que ele é parcial e determinado pelo sujeito que conhece (o aluno) a partir de suas experiências e valores.

Coerente com esta linha de pensamento, a avaliação é um processo fluido e voltado para os interesses e esforços dos alunos. O mais importante é o processo de aprender, e o avaliado é exatamente esse processo. Surge a escala de

“conceitos” em substituição às “notas”, num enfoque apenas qualitativo, dando ênfase às atitudes. O professor deixa de ser o único avaliador, dividindo com o grupo essa tarefa. Não importa mais o conhecimento aprendido, mas o esforço, o interesse, a participação, a freqüência e a pontualidade. É, portanto, caracterizado como avaliação de desempenho em sala de aula. Procurando ressaltar a importância de respeitar o ritmo individual de cada aluno, para a aquisição de aprendizagem significativa, iniciou-se a valorização da “auto-avaliação”, o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem.

No que se refere aos instrumentos utilizados, esse tipo de avaliação abriu espaço para a elaboração de “questões abertas”, nas quais o sujeito constrói sua própria resposta ao invés de dar respostas padronizadas.

Embora mais aberta, a avaliação de abordagem subjetivista perde o caráter de “avaliação de conhecimento”, limitando-se ao aspecto comportamental. Portanto, ela se apresenta fluida, tendenciosa e elitista.

Maria Laura Franco (1991) apresenta a seguinte crítica a essa abordagem: *a matriz subjetivista mostrou-se, e mostra-se, ainda hoje, insuficiente para a explicação da realidade educacional. Isso porque também fragmenta a realidade uma vez que permanece no âmbito das análises “abstratas” e universais e perpetua conclusões centradas no indivíduo e, em seus vínculos intimistas determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado. Além disso, em meu entender, trouxe como consequência um preconceito descabido e dogmático contra a quantificação*

em avaliação, por considerá-la necessariamente comprometida com o positivismo e, portanto, reacionária.

De acordo com esta concepção de educação, a Avaliação Institucional também partiria da suposição de que algumas escolas têm mais potencialidade do que outras, isto é, poderão ser sempre melhores do que outras. Se aceitarmos que as crianças mais pobres levam mais tempo para aprender (quando aprendem), estaríamos aceitando que as escolas mais pobres (das crianças mais pobres) teriam menos condições que as outras. E nunca poderão superar suas dificuldades (BELLONI, 2000).

2.2.3. O saber ou tendência tecnicista e a avaliação

Com a modernização das sociedades ocidentais, alastra-se a *ciência instrumental*, de inspiração positivista, com o predomínio da racionalidade técnica, legitimando a organização do trabalho e justificando uma hierarquia entre os grupos profissionais. Há uma separação nítida, justificada cientificamente, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. O educador passa a ser um prático voltado para a solução de problemas.

Não foi por acaso que a educação brasileira tomou os rumos da racionalidade, da eficiência e da produtividade, a partir do golpe militar. A questão básica desse “modelo educacional” encontra-se nos próprios fundamentos da sociedade capitalista que possui “sua lógica” para explicar a divisão social do trabalho.

Essa concepção de educação é centrada nos meios, e o sucesso da aprendizagem depende das tecnologias de ensino. A avaliação da aprendizagem vai captar a

produtividade dos alunos, aferindo, desta forma, a eficiência e eficácia do ensino. Há uma forte ênfase no modelo empresarial aplicado à escola.

Num enfoque do ensino como processo de condicionamento por meio de reforçamento de respostas e como controle do comportamento individual face a objetivos preestabelecidos, a avaliação coloca-se como um instrumento padronizado de respostas objetivas. Os testes de “marcar” e as instruções programadas são os seus instrumentos principais. Não se exige interpretação de pensamento, desenvolvimento de idéias e sim repetição ou escolha de respostas prontas. É uma avaliação quantitativa limitada, escassa de conteúdo, numa conotação estreita de “medida de conhecimentos”. O grande avaliador é o “banco de testes”, elaborado por técnicos em avaliação, com perguntas amplamente divulgadas em livros didáticos, que também contêm as respostas. O professor e o aluno tornam-se objetos de uma “máquina de pensar” externa; e a avaliação serve apenas para limitar o aluno ao conhecimento padronizado.

Evidentemente, isso se explica pela própria natureza epistemológica de “modelo objetivista”, que interpreta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais, os quais, desde que somadas e interligadas, têm, em tese, condições de explicar o todo. (...) Os equívocos e limitações observadas em relação ao modelo objetivista levaram muitos estudiosos (ainda na década de 70) a contrapô-lo a uma postura teórico-metodológica radicalmente oposta (FRANCO, 1991).

E a avaliação institucional, como se situa no modelo tecnicista da educação?

Nesta perspectiva, a avaliação institucional está centrada na identificação da eficiência e eficácia dos meios que a instituição adota para alcançar seus objetivos. A eficiência é a capacidade de fazer o máximo, usando o mínimo de recursos, portanto, um critério basicamente econômico. A eficácia é a capacidade de atingir os objetivos e as metas traçadas e tem, por sua vez, uma forte ênfase em critérios operacionais (BELLONI, 2000).

2.2.4. O saber ou tendência tecnológica e a avaliação

Há, no pós-modernismo, todo um movimento de reforço para uma lógica de consumo dos saberes escolares, colocando a escola como *um mercado onde se ofereceriam aos consumidores (alunos e pais, adultos em processo de reciclagem) saberes-meio, trabalho e sua adaptação à vida social* (TARDIF, 1991). A demanda, tanto do saber como da clientela, é definida pelo mercado de trabalho.

Influenciado pelo parâmetro neoliberal e as leis do mercado, o conhecimento escolar passa a ser determinado pelo mercado de trabalho, repassado de uma forma padronizada e técnica. A sociedade massificada tecnologicamente exige a formação de homens que giram em torno do *fazer tecnológico* e o currículo escolar passa a ser um instrumento para essa formação. É uma sofisticação do tecnicismo, agora com roupagem inovadora e atraente. Assim, as características da padronização e da alienação aparecem de forma mais radical e avassaladora. A ofensiva neoliberal introduz, no campo educacional, a concepção da qualidade total baseada na melhoria dos processos gerenciais e na satisfação do cliente como a chave para resolver os problemas educacionais.

Em avaliação, o modelo da padronização, da generalização volta com força total. A ênfase nas respostas prontas e no pensamento objetivo, embora aparentemente mais flexível, é uma tônica que já podemos perceber na prática avaliativa das escolas com ensino basicamente tecnológico. A produtividade e a competitividade tomam formas inovadoras e atraentes. Professores e alunos passam a ser “robôs da máquina pensante”.

A avaliação institucional toma formas competitivas alarmantes, comparando escolas com realidades e ritmos diferentes e priorizando os *rankings* entre as instituições. É chamada de avaliação meritocrática ou para controle.

2.3. Pedagogia da essência e da existência

2.3.1. Arcabouço teórico e principais idéias (Contexto – a partir do século XX)

- ⇒ O homem é um ser do presente e do futuro.
- ⇒ O homem constrói a História e se constrói nesse mesmo processo.
- ⇒ O homem é um ser condicionado (inserido num contexto concreto), mas, ao mesmo tempo, um ser de libertação (não determinado).
- ⇒ A verdade encontra-se na história dos homens, que não é uniforme, e sim, movida pela contradição. Essa história vai além da vida terrestre. Não se acaba na materialidade.
- ⇒ O saber é pluridimensional, construído e inacabado: é um processo de aproximação da verdade.

O final do século XX assegura a emergência de novos saberes que fundamentam o trabalho pedagógico sem negar a importante contribuição das ciências e da tecnologia. O discurso pedagógico questiona a capacidade da racionalidade técnico-científica em solucionar as multifacetadas situações de interação em que se desenrola o trabalho docente. A ação pedagógica fundada no saber do mestre apresenta dimensões que ultrapassam a mera racionalidade científica (THERRIEN, 1994).

Surge um saber profissional plural, cujo fundamento encontra-se na práxis. O docente não se limita a repassar um saber padronizado, mas domina uma diversidade de saberes que o habilitam em situações complexas, a deliberar, analisar, interpretar situações e tomar decisões. O trabalho passa a ser responsável pela produção de saberes sociais, pela educação de cidadãos conscientes no contexto da pós-modernidade.

O parâmetro teórico das ciências da educação é outro: a sociologia crítica e a dialética influem diretamente na concepção de educação, e os saberes formais, provenientes das ciências da educação e das instituições de formação de educadores, não fornecem mais respostas técnicas nítidas sobre o “como fazer”, mas prepara o educador para tomar decisões utilizando elementos diversos de uma tecnicidade mais ampla e plural.

Na aceção moderna, dialética significa o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (KONDER, 1981).

A teoria crítica surgida no Brasil, na década de 80, tenta superar a visão tecnicista e a limitação das teorias

crítico-reprodutivistas e dá à educação um enfoque de inter-relação entre educação e sociedade. Tendo, como fundamento teórico, o materialismo dialético, ela abre espaço para a ação transformadora da escola em estreita ligação com a transformação do sistema de produção. Podemos até afirmar que os anos 80, na educação brasileira, foram marcados pelo surgimento de várias teorias e práticas experimentadas, fazendo-nos entender o deslocamento do eixo de conhecimento da realidade, de uma única visão para diversas visões, e a valorização da experiência da vida. A partir da década de 90, entretanto, há uma correlação de forças entre a educação tecnológica neoliberal e a educação crítica, libertadora e comunicativa.

Nesta perspectiva pedagógica, o mundo, a escola, as pessoas não estão dadas e prontas. Ao contrário, ela defende a idéia de que somos sujeitos de um processo de construção, pessoal e social. A educação é um instrumento de resistência e transformação dos padrões socioculturais dominantes. Busca, portanto, o resgate da dimensão humana da educação, visando a uma perspectiva de emancipação.

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta; portanto, o aprendido não decorre de uma imposição de memorização, mas do nível crítico de conhecimento ao qual se chegará pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. Aprender é, portanto, passar de uma *visão sincrética* e ingênua da realidade (senso comum) para uma *visão sintética*, clara e unificada dessa mesma realidade (senso crítico), intermediada pela *análise* que se faz por meio do conteúdo estudado. Ao final do processo de ensino, o aluno tem que ter clareza de sua posição como cidadão-integrante de uma sociedade.

A avaliação da aprendizagem tem caráter fundamentalmente formativo: ela é voltada para a formação do aluno em sua totalidade, para o desenvolvimento de suas capacidades – que não são inatas. Ao contrário, são construídas socialmente e no próprio processo de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem é, portanto, o acompanhamento do processo de desenvolvimento e transformação dos alunos, inserido no próprio processo de transformação social. (...)

A avaliação institucional, nesta perspectiva, tem, também, um caráter formativo. Está voltada para compreender a escola ou o sistema educacional como sujeitos ativos e participantes de um processo de transformação de si próprios e da sociedade. Não busca dar notas ou conceitos, nem fazer hierarquias de melhores a piores. Seu objetivo é oferecer elementos para que a escola ou o sistema se aperfeiçoem e cumpram suas funções de educar e formar a população (BELLONI, 2000).

Em síntese, podemos dizer que o conceito de avaliação teve a seguinte evolução epistemológica:

- 1ª Geração – Mensuração (Saber Tradicional);
- 2ª Geração – Descrição (Saber Psicopedagógico);
- 3ª Geração – Julgamento (Saber Tecnicista e Tecnológico);
- 4ª Geração – Interação (Saber Crítico).

Na prática, essas concepções e posturas misturam-se num ecletismo muitas vezes inconsciente e inconseqüente. É preciso optarmos por uma *concepção básica* que servirá de norte para a nossa ação, permitindo uma unidade e coerência da nossa prática educativa e avaliativa.

3. Correntes atuais da avaliação institucional: os resultados são diferentes

Existem, atualmente, pelo menos, duas correntes de pensamento sobre avaliação institucional em educação. A mais difundida e usada é chamada de *Avaliação Meritocrática* ou *Para Controle*, que tem as seguintes características:

⇒ Está voltada para identificar *Mérito*, isto é: quem sabe mais, desempenha melhor ou tem melhores resultados.

⇒ Tem sido usada para fazer hierarquias, classificações ou *rankings* entre instituições, exaltando a competição entre elas.

⇒ É usada, também, para credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino superior, pelos Conselhos Estaduais e Nacional de Educação.

Como exemplos deste tipo de corrente avaliativa, temos:

⇒ O Exame Nacional de Curso, conhecido como “Provão”, que os estudantes fazem ao final do curso de graduação.

⇒ O Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM –, que começa a ser usado como parte do exame vestibular, para ingresso no ensino superior.

⇒ Também nas escolas, se o projeto de avaliação institucional visar a classificar, comparar e destacar mérito, o pensamento predominante é o da *avaliação meritocrática*.

A outra corrente, que é a que acreditamos, enfoca a avaliação como processo para *transformação e aperfeiçoamento*. Tem as seguintes características:

⇒ Considera a avaliação institucional como um instrumento para melhoria da educação.

⇒ É usada para identificar dificuldades e sucessos.

⇒ Visa a formular ações para a transformação e aperfeiçoamento da escola e do sistema educacional.

⇒ É usada para construir a qualidade e democratização da escola, com impacto positivo no processo de transformação social. É contrária, portanto, à elaboração de *rankings*.

Para uma melhor visualização das duas correntes, observe o quadro a seguir:

AVALIAÇÃO MERITOCRÁTICA OU PARA CONTROLE	AVALIAÇÃO PARA TRANSFORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO
Competitiva	Reflexiva e Construtiva
A mais difundida e usada	A que precisamos construir

É possível trabalhar avaliação no sentido de aprimorar a escola e o sistema educacional. Para isso, é preciso ter clareza dos princípios que a norteiam.

4. Avaliando a escola numa perspectiva transformadora: quais os seus princípios?

Podemos sintetizar, em cinco, os princípios básicos que servirão de norte para um processo avaliativo na perspectiva transformadora e de aperfeiçoamento institucional:

1) Adesão Voluntária – deve ser um projeto desejado por toda a comunidade escolar, o que proporcionará uma legitimidade política ao processo. Isto poderá ser conseguido por meio de reuniões explicativas de sensibilização, com todos os setores da comunidade educativa. São reuniões para explicar os objetivos do projeto e para incitar a participação de todos os que fazem a escola. Poderão ser feitas várias reuniões por segmentos: para pais, alunos, professores, funcionários etc.

2) Avaliação Total e Coletiva da Escola – a escola deve ser avaliada em todos os seus setores e por todos os que compõem a comunidade escolar. Todos, portanto, serão avaliados e avaliadores. O sentido do coletivo aqui exposto é que seja uma ação do conjunto das pessoas com participação da maioria. Não é necessária unanimidade de participação, mas é preciso que seja maioria, e com representação de todos os segmentos da escola: pais, alunos, funcionários, gestores, professores e comunidade do bairro. O princípio da avaliação coletiva da escola consegue-se com a utilização de pontos básicos de análise abrangendo todos os aspectos da escola por meio de um instrumental de coleta de informações respondido por todos.

3) Respeito à Identidade da Escola – deve-se ter sempre em vista que a escola é situada historicamente e

tem especificidades que deverão ser levadas em consideração. Por isso, é que o processo avaliativo tem que ser construído pelas escolas e a metodologia básica é de auto-avaliação, embora possa integrar-se com o que chamamos de avaliação externa. A percepção das famílias, das entidades sociais de empregadores e de trabalhadores – os que recebem os “resultados” do processo educacional – é um contraponto fundamental à compreensão da escola sobre si mesma e para a melhoria de suas atividades. A avaliação, então, envolve sujeitos internos (alunos, professores, funcionários, gestores) e externos (pais, entidades sociais, parceiros etc.). O importante é analisar as informações dentro do contexto da escola, para encontrar explicações reais e específicas das situações constatadas.

4) Unidade de “Linguagem” – é um entendimento comum dos conceitos, princípios e finalidades do projeto, já que há várias concepções de avaliação.

Se não uniformizarmos a metodologia, a comparação dos dados fica prejudicada, pois estaremos atribuindo nomes iguais para coisas diferentes, tornando os resultados inúteis para fins gerenciais maiores, ao nível de sistema (RISTOFF, 1995).

Este princípio se consegue com estudo e discussões, sobre o que entendemos por Avaliação Institucional, com todos os envolvidos no processo: pais, alunos, professores, funcionários, gestores e representantes da comunidade do bairro.

5) Competência Técnico-Methodológica – deve-se ter uma base científica que direcione o projeto e que proporcione legitimidade aos dados coletados, isto é, que eles estejam corretos e sejam adequados à realidade da

escola. Este princípio pode ser conseguido por meio de um acompanhamento seguro de cada etapa do processo. Caso a escola não conte com pessoal preparado para isto, é importante contratar alguma assessoria. Se não existir esta possibilidade, é imprescindível traçar com segurança a linha metodológica, analisar bem os dados e acompanhar todos os seus passos para garantir sua fidedignidade.

Fazendo a síntese

Partindo desses princípios, a avaliação institucional:

⇒ Apresenta-se como um processo que dará oportunidade à escola de, com a participação de todos, refletir sobre sua prática.

⇒ Utiliza-se de uma metodologia que garante fidedignidade, unidade de informações e respeito às individualidades institucionais.

⇒ Evita premiação e/ou punição, pois representa uma auto-avaliação, um olhar para dentro de si mesma.

O enfoque competitivo e comparativo feriria a essência da avaliação reflexiva e construtiva porque estaria comparando realidades diversas e partindo para uma finalidade classificatória e competitiva.

5. O QUE É MESMO AVALIAR, NO ENFOQUE HUMANIZADOR, REFLEXIVO E CONSTRUTIVO?

Entendendo-se que avaliar é o ato de acompanhar a construção do conhecimento do aluno, a avaliação escolar apresenta-se como *Um Processo* (está sempre acontecendo)

Global: envolve a aprendizagem total do aluno; *Sistemático*: seqüencial e organizado, pensado cientificamente; *Participativo e Comunicativo*: envolve toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores, administração, funcionários, utilizando uma teia de comunicação clara e multidirecional; *Quantitativo e Qualitativo*: funciona por meio do levantamento de indicadores e da análise do significado desses indicadores; *Individual e Coletivo*: atende individualmente ao ritmo de cada aluno e, ao mesmo tempo, trabalha o coletivo da classe e da escola. É, portanto, um processo reflexivo e de construção da prática e da aprendizagem do aluno, em função do objetivo maior da escola, que é a formação de cidadãos que atuem criticamente na sociedade contemporânea. Em síntese, podemos dizer que é por meio das funções diagnóstica, de acompanhamento e de registro que a avaliação escolar consegue realizar seu papel na escola. Ênfase maior tem sido dada à função classificatória, mas a consideramos como uma conseqüência das funções anteriores, mais amplas e mais significativas no desenvolvimento do aluno. Essa proposta implica uma ação mais abrangente junto à escola como um todo e junto às famílias, aos cursos de formação de educadores e à sociedade. Implica o sentido amplo de Avaliação Institucional, que não pode ser perdida de vista num processo qualitativo de avaliação da aprendizagem.

Para finalizar, é preciso ter clareza que a avaliação é um processo rigoroso, mas este rigor deve estar ligado: 1) à qualidade da educação que se processa no dia-a-dia; 2) ao trabalho com conteúdos relevantes para a formação do cidadão; e, 3) ao relacionamento democrático e construtivo entre os agentes da educação (e não às normas disciplinares ou provas). Temos, pois, que superar as “pseudo-exigências” – aquelas exigências formais que dão aparência à prática escolar. O que a avaliação de qualidade necessita é de uma

educação exigente, competente e interativa, baseada em princípios científicos e na compreensão da estrutura do conhecimento e do processo de desenvolvimento do educando.

O tema discutido neste texto é novo, desafiante e existe muita controvérsia sobre tudo: os objetivos, as finalidades, a metodologia e os usos que se fazem da avaliação institucional.

Algumas experiências de avaliação institucional não estão tendo muito sucesso, porque são feitas de forma autoritária e visando à classificação de escolas e universidades em “perfis” preestabelecidos. Apesar de muitos investimentos nessa área, estabeleceu-se um tabu em relação à avaliação institucional. Procuramos demonstrar, aqui, que podemos avaliar num enfoque de melhoramento e transformação. É possível fazer uma avaliação diferente – participativa, reflexiva e construtiva – que possibilite o aperfeiçoamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola e a realização de seu papel na transformação social.

A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado (M. H. ABRAMS, citado por RISTOFF, 1995).

Nossa proposta é trabalhar na direção da construção de uma cultura de avaliação, incorporada à instituição (escola ou sistema) e, como espaço de reflexão sistemática, visando a novas tomadas de decisão. Assim, teremos oportunidade de tomar efetivamente nas mãos a

responsabilidade por uma educação autônoma e de qualidade social.

A escola que passa por um processo avaliativo sério e participativo descobre sua identidade e acompanha a sua dinâmica. Muita coisa aprende-se com esse processo. Mas o que fica de mais importante é a vivência de uma caminhada reflexiva, democrática e formativa. Todos crescem. Os dados coletados mudam, mas a vivência marca a vida das pessoas e renova esperanças e compromisso com um trabalho qualitativo e satisfatório para a comunidade escolar e para a sociedade. Avaliação Institucional é, portanto, um processo complexo e não há, pronto para consumo, um modelo ideal e único para as escolas. Ela precisa ser construída. É o desafio de uma longa caminhada possível e necessária.

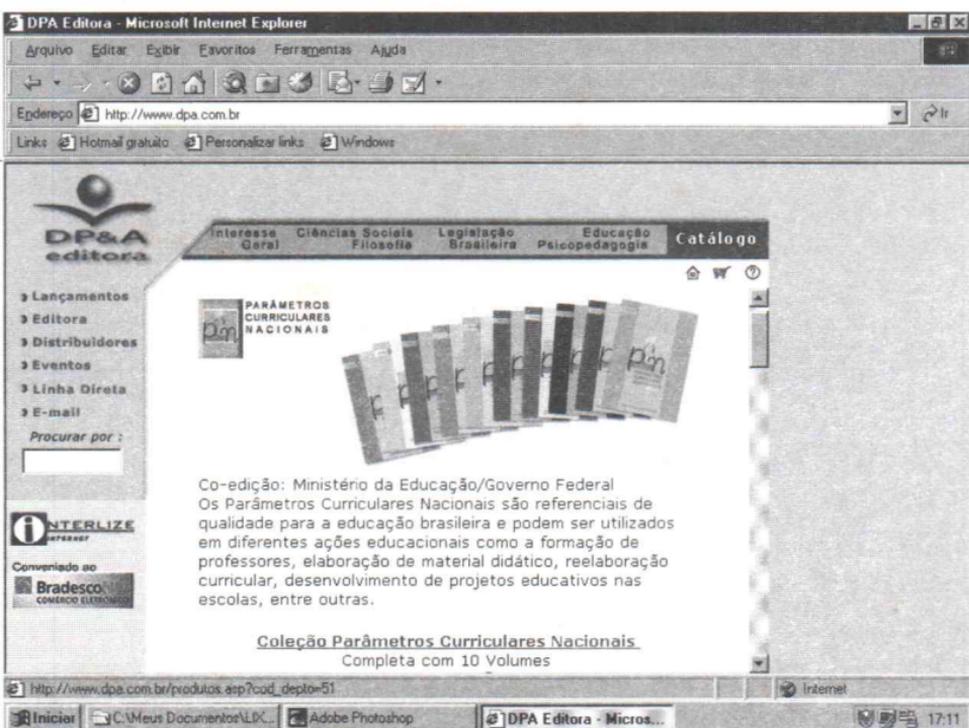
Bibliografia

- BELLONI, Isaura. "Quais os principais objetivos e finalidades da avaliação institucional". In: BELLONI, Isaura & FERNANDES, M. Estrela Araújo. *Como desenvolver a Avaliação Institucional da Escola*. Programa Nacional de Capacitação à Distância para Gestores Escolares, módulo 9. Brasília: Consed, 2000.
- DEPRESBITERIS, I. *Avaliação educacional em três atos*. São Paulo: Senac, 1999.
- FERNANDES, Maria Estrela Araújo. *Avaliação escolar – um processo de qualidade na perspectiva da construção da cidadania*. Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 1996.
- _____. *Avaliação Institucional da escola e do sistema educacional: base teórica e construção do objeto*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2001.
- FRANCO, M. L. "Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional". In: SOUZA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 6ª ed. Campinas: Papirus, 1991.

- HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 8ª ed. Porto Alegre: Mediação Ed., 1996.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MATOS, Junot Cornélio. "Avaliação: paixão e projeto". In: *Revista de*
- MATOS, Junot Cornélio. "Avaliação: paixão e projeto". In: *Revista de Educação AEC*, nº 110. Brasília: AEC, 1999.
- RISTOFF, Dilvo. "Avaliação institucional: pensando princípios". In: BALZAN, Nilton César & SOBRINHO, José Dias. *Avaliação institucional – Teoria e Experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ. *Avaliação institucional: uma inovação nas escolas públicas do Ceará*. Documento Síntese. Fortaleza: 1999.
- _____. *Projeto de implantação da avaliação institucional nas escolas públicas do Ceará*. Coordenadoria do Desenvolvimento Técnico-Pedagógico. Núcleo de Pesquisas e Avaliação Educacional, 2ª Etapa, 1997/1998.
- _____. *Relatório Geral do projeto de avaliação institucional nas escolas públicas do Ceará*. 2ª Etapa. Fortaleza: 1999.
- TARDIF, Maurice *et al.* "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática de saber docente". In: *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.
- THERRIEN, Jacques. *Interação e racionalidade no saber de experiência*. Mimeo. Fortaleza: Faced/UFC, 1994.
- VASCONCELOS, Celso. "Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escola". In: *Cadernos Pedagógicos de Libertad*, n. 3. São Paulo: Libertad, 1993.
- _____. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação*. São Paulo: Libertad, 1998.

Este livro foi impresso nas oficinas gráficas da
Editora Vozes Ltda.,
Rua Frei Luís, 100 — Petrópolis, RJ,
com filmes e papel fornecidos pelo editor.

DP&A na internet



A **DP&A editora** está na rede mundial de computadores. Em nosso site você poderá ter acesso a várias informações sobre a editora, os últimos lançamentos, nosso catálogo, nossos distribuidores e eventos. Nele você poderá obter informações de como comprar direto, sem sair de casa, além de poder se cadastrar para obter informações periódicas de lançamentos e eventos.



Home page: www.dpa.com.br
e-mail: dpa@dpa.com.br

Gestão da **e** escola

Desafios a Enfrentar

Este é um livro para profissionais da educação, tanto gestores quanto professores. Orienta-se também para alunos dos cursos de formação de educadores e demais interessados nos desafios da gestão da escola em nossos dias. Por meio da discussão de quatro temas centrais – a função social da escola, o projeto pedagógico, o sucesso escolar e a avaliação institucional –, sintoniza o leitor com a reflexão atual e necessária. Escrito em linguagem direta, sem as amarras do jargão acadêmico, desperta o interesse para enfrentar desafios que, com frequência, dificultam o pleno desenvolvimento do trabalho escolar. Escrito por especialistas que participaram como autores do Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), pretende “colaborar na reflexão daqueles que querem construir na escola um ambiente de trabalho cooperativo e comprometido com a qualidade do ensino-aprendizagem”.



@npae



ISBN 85-7490-201-2



9 798574 902011