

**ASSOCIAÇÃO JUIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA-AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA-ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR**

9,0

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA FOCADA NO SUCESSO DO PROCESSO
DE ENSINO/APRENDIZAGEM.**

Uziel Ferreira Soares
ozias_dos_santos@hotmail.com

Orientador: Dr. Fabrício Moraes de Almeida

VILHENA-RO/2007

**ASSOCIAÇÃO JUIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA-AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA-ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR**

**A GESTÃO DEMOCRÁTICA FOCADA NO SUCESSO DO PROCESSO
DE ENSINO/APRENDIZAGEM.**

Uziel Ferreira Soares

Orientador: Dr. Fabrício Moraes de Almeida

Trabalho apresentado ao curso de pós-graduação da ASSOCIAÇÃO JUIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA – AJES, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar.

VILHENA-RO/2007

**ASSOCIAÇÃO JUIENSE DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO JURUENA-AJES
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA-ISE
ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO, ORIENTAÇÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR**

TERMO DE APROVAÇÃO

Uziel Ferreira Soares

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida
Orientador

NOTA/CONCEITO

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo trazer uma reflexão sobre o significado e importância da gestão participativa e democracia da escola para promover a aprendizagem do aluno e assegurar uma trajetória de sucesso. Inicia-se com uma reflexão sobre o papel da escola no modo contemporâneo, sua função social, seu lugar na sociedade do conhecimento, suas interfaces com a comunidade e suas conexões com a cultura. Faz uma abordagem sobre como implementar processos de gestão escolar participativa e construção de novas possibilidades de democracia na escola, buscando uma educação de qualidade, que por sua vez, produz novas habilidades e competências no educador. Analisa o processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico, sendo o mesmo visto como uma conquista que revela o poder da escola de se organizar, na perspectiva de alcançar cada vez mais autonomia em suas decisões. Expõe alguns aspectos pedagógicos considerados como centrais para se fazer uma gestão escolar em que a prioridade esteja na construção, por parte do aluno, de novas e mais elaboradas formas de pensar, sentir e atuar. Trata sobre a avaliação com ênfase na dimensão institucional da escola. A avaliação aqui é vista como instrumento de reflexão sobre a prática para que se façam as mudanças necessárias a fim de assegurar o sucesso do aluno e sua permanência na escola. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, valendo-se de excelentes autores e especialistas na área educacional. Toda a abordagem mostra que o processo de decisão e compromisso coletivo é lento e árduo, mas quando seu foco está no sucesso do aluno todo esforço vale a pena.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Processo. Ensino. Aprendizagem.

Um sonho que se sonha só é um sonho que sonho só. Mas, um sonho que se sonha junto, é uma realidade.

(OPUS 66, Raul seixas).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO I	
ARTICULAÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA COM AS DEMANDAS DA COMUNIDADE	09
1.1 - O PAPEL DA ESCOLA NO MUNDO COMTEMPORÂNEO	09
1.2 - A ESCOLA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO	15
1.3 - A ESCOLA E SUAS RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E A CULTURA	16
CAPÍTULO II	
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA	19
2.1 - IMPORTÂNCIA DE SE PROMOVER OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA	19
2.2 - CONSTRUÇÕES DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	22
CAPÍTULO III	
EM BUSCA DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM DO DISCENTE E SUA PERMANÊNCIA NA ESCOLA	32
3.1 - PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE ENSINAR E APRENDER	32
3.2 - FINALIDADES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	35
3.3 – A DINÂMICA DA SALA DE AULA	38
3.4 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA	40
CAPÍTULO IV	
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DA ESCOLA	43
4.1 - REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO	43
4.2 - O GESTOR E A IMPLANTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS	52

INTRODUÇÃO

Resultados de pesquisas nacionais e internacionais têm mostrado que há relação entre os resultados da aprendizagem dos alunos e o desempenho das equipes escolares, inclusive de suas lideranças.

Esta pesquisa visa trazer uma abordagem sobre gestão democrática da escola, fundamentada na construção coletiva do projeto político pedagógico e na autonomia da escola, contemplando as práticas participativas e colegiadas de gestão. Pretende-se levar em consideração o pressuposto de melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar dos alunos. Acredita-se que a melhoria dos processos de gerenciamento se justifica como meio para obtenção de resultados em benefício do aluno.

Embasando-se em problemas verificados nas escolas, este estudo visa ajudar aos gestores escolares como, também, a qualquer profissional da educação no desenvolvimento de competências profissionais através de processos de ação-reflexão-ação e o aprender fazendo.

O capítulo I trata da educação como processo e reflexão sobre o papel da escola no mundo contemporâneo e compreender sua função social. O exame das origens da educação escolar no país permite constatar a presença de uma escola que atenda somente seguimentos minoritários da população.

O capítulo II apresenta a importância da gestão participativa na escola. Assim ao afirmar a democracia como um valor, uma sociedade busca caminhos para assegurá-la. Dessa forma, é que se diz que a democracia não é algo dado, mas sim um processo, em permanente construção. Com certeza é mais fácil falar sobre

democracia do que vivê-la no cotidiano das relações profissionais. E os processos que envolvem a participação coletiva não costumam ser simples em sua origem ou em sua execução.

O capítulo III aborda o grande desafio que se apresenta ao educador, fazendo necessário que o mesmo entenda a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e como esta relação é vista pelas principais correntes psicológicas buscando uma concepção de ensino/aprendizagem que orientara seu trabalho na escola.

O capítulo IV apresenta o papel da avaliação institucional. Pois é um tema ainda pouco discutido e pesquisado no âmbito educacional. Já existem algumas experiências realizadas nesta área desde a década de 90 visando à melhoria de qualidade. E para finalizar o trabalho apresentam-se as considerações finais e as referências que embasaram este trabalho monográfico.

CAPÍTULO I

ARTICULAÇÃO DA FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA COM AS DEMANDAS DA COMUNIDADE

1.1 - O PAPEL DA ESCOLA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Cabe a todo profissional da educação refletir sobre o papel da escola no mundo contemporâneo e compreender sua função social.

O exame das origens da educação escolar no país permite constatar a presença de uma escola que atenda somente seguimentos minoritários da população. Nas últimas décadas, o esforço do poder público tem-se concentrado na expansão da escolaridade obrigatória para todas as crianças, estado hoje o acesso ao ensino fundamental praticamente universalizado.

A escola brasileira, todavia, ainda enfrenta muitos problemas relativos à qualidade.

Para compreender a função social da escola, é importante situá-la no mundo moderno, observando os múltiplos papéis exercidos por ela ao longo do tempo. À primeira vista, verifica-se que, mesmo cumprindo a tarefa básica de possibilitar o acesso ao saber, sua função social apresenta variações em diferentes

momentos da história, expressando diferenças entre sociedades, países, povos e religiões.

Independentemente de suas modificações no decorrer da história, a escola foi instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Isto significa dizer que é o lugar onde, por princípio, é veiculado o conhecimento que a sociedade julga necessário transmitir as novas gerações. Nenhuma outra forma de organização até hoje foi capaz de substituí-la.

Para cumprir seu papel, de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, prepará-la para a cidadania e qualificá-la para o trabalho, como definem a Constituição e a LDB, é necessário que suas incumbências sejam exercidas plenamente. Assim, é preciso ousar construir uma escola onde todos sejam acolhidos e tenham sucesso.

No Brasil, desde o começo de sua história, teve - se a forte tradição de uma escola para poucos. Essa situação começaria já a mudar no século XX, depois da Proclamação da República.

Ainda assim, por muito tempo, a escola exerceu (em alguns lugares ainda exerce) uma função social excludente, ou seja: a escola entendia uma pequena parcela – a camada mais rica da população. Segundo Romaneli (1995) a escola para crianças e jovens, como hoje é conhecida, tem presença recente na história da humanidade.

É verdade que, desde um passado bem remoto, existia a tarefa de transmitir às novas gerações o conhecimento sistematizado e as normas de convivência consideradas necessárias aos mais jovens. Já na antiguidade, tanto em Roma como na Grécia, a preocupação com a formação cultural daqueles que iria constituir as camadas dirigentes estava presente. A educação dos meninos para a convivência pública e para a guerra era objeto de muita atenção.

O ensino organizado em instituição própria, todavia, começou pelas universidades. Eram poucos os que tinham acessos às primeiras letras e formas elementares de aprendizagem, preparatórias para as universidades. Quando existia, a escola destinava-se apenas aos filhos das camadas mais ricas da população.

Foi apenas à cerca de 200 anos, com os ideais da revolução Francesa e da democracia americana, que a escola passou a ser compreendida como uma instituição importante, não apenas para os filhos das elites como para os filhos das camadas trabalhadoras. Essas mudanças políticas resultantes de movimentos

revolucionários tiveram influência sobre a função social da escola porque tanto a revolução francesa como o movimento pela independência dos Estados Unidos representou mudanças na natureza dos processos de participação popular, rompendo com o modelo aristocrático anterior.

A partir destes importantes marcos políticos nos dois países, a busca pela democracia intensificou-se, há uma ligação muito próxima entre escola e democracia. Por isso, costuma se dizer que foi a partir de então que começou a longa luta para transformar a escola para poucos em escola para todos.

Enquanto em outros países, tanto na Europa, França, Inglaterra quanto na própria América latina, a exemplo da Argentina, a escola se expandia e o ensino fundamental atendia amplas camadas da população, as no Brasil se davam de forma muito diferente. Aqui, a educação permanecia como privilégio de poucos. As escolas quando existiam, abrigavam os filhos das elites, de preferência os homens. As mulheres mal apareciam na cena social.

De maneira geral, pode-se dizer que, começando com os jesuítas, nossos primeiros educadores, houve desde o início muito improvisado em nossa educação e a oferta de matrículas era precária.

A constituição do império, outorgada pela Coroa em 1824, estabelecia que a instrução primária fosse gratuita a todos os cidadãos. A situação educacional, porém, só veio a se modificar já na República, no início do século XX, por volta dos anos 20 e 30. Até então, as escolas, quando existiam, sobreviviam à custa de iniciativas isoladas. Esse era o caso das escolas que funcionavam na “casa da professora”. Situação de muitas das instituições públicas.

Havia exceções, é claro, o que em geral acontecia nas capitais ou em centros urbanos maiores. As escolas privadas, por sua vez, sempre foram destinadas às crianças e aos jovens cujos pais podiam arcar com seus custos.

É interessante observar que, mesmo nas escolas públicas, como foi o caso do Colégio Pedro II, escola que servia de modelo para muitas outras, criada na cidade de Rio de Janeiro (1837), então capital do país, a maioria dos estudantes pagava por seus estudos, isso quer dizer que, embora se falasse em “instrução pública” desde o início da história brasileira.

A educação pública e gratuita, resultante de iniciativa do Estado, é uma conquista da República e, mais especificamente, do século XX. Ou seja: a compreensão do que significa educação pública, assim como a função social da

escola, é conceito que se modifica ao longo do tempo. Ao analisar o movimento da história da educação, é importante ter em mente a idéia de que as instituições permanecem, mas vão se modificando continuamente.

Desde o início do século XX, mudanças significativas vêm ocorrendo na sociedade brasileira, algumas as quais relacionadas aos eventos acima mencionados, os quais tiveram conseqüência sobre diferentes aspectos da vida brasileira: a cultura (semana da arte moderna), a economia (Quebra da bolsa de Nova York), a política (Revolução de 1930 e Estado Novo) e a educação (Manifesto dos Pioneiros).

Uma decisiva mudança nesse período é o crescimento da importância das cidades. Até então, o Brasil era um país essencialmente voltado para a vida rural. O processo de urbanização, o surgimento das primeiras indústrias, a emergência das camadas médias e a imigração têm efeito sobre o campo educacional.

Reformas educacionais acontecem em diversos estados, como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Ceará. Por trás dessas iniciativas estão educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, entre outros.

Em 1932, é divulgado manifesto dos pioneiros da Educação Nova, importante movimento que marcou a educação nacional. O Manifesto defende a idéia de uma educação pública, gratuita para todos os cidadãos brasileiros. Só que, entre os ideais expressos no Manifesto e a realidade, havia uma grande distância. O texto do manifesto foi produzido por um grupo de educadores idealistas, que sonhavam com uma educação participativa já em 1932.

Parte das idéias do movimento da Escola Nova é incorporada a constituição de 1934, que estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário.

Os anos 40 são pródigos em mudanças legais, organizando-se gradativamente os sistemas estaduais de ensino.

Em 1961, surge a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação, de âmbito nacional, a LDB (Lei nº. 4.024/61 Poucos anos depois, com as mudanças ocorridas no país, provocadas pela Ditadura Militar a partir de 1964, novas reformas viriam, com duas leis importantes para a educação: a Lei n 5.540/68, que desencadeou a reforma universitária: e a lei n 5.692/71, que reformou o ensino

primário e secundário, ampliando a oferta da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, instituindo o ensino de 1º e 2º graus e propondo a profissionalização do ensino. (Brasil, 1961).

Já nos anos 50, educadores denunciavam que o aumento das oportunidades educacionais não correspondia à melhoria da qualidade da educação. O crescimento ocorrido era insuficiente, do ponto de vista quantitativo, e a oferta apresentava problemas qualitativos.

A escola, que antes servia apenas as elites, passa pouco a pouco a abrigar outras camadas da população brasileira. As turmas passavam a ser mais numerosas. As instalações escolares nem sempre comportavam essa expansão. Por sua vez, os professores viam-se diante de uma nova clientela, nem sempre estando preparados para a tarefa.

Ao lado dos problemas de acesso, é preciso considerar o baixo rendimento dos alunos. Excesso de repetência e altos índices de evasão tornam o sistema escolar um caminho lento e tortuoso para nossas crianças. Embora muitas permaneçam na escola, poucas completam o ensino fundamental no tempo esperado.

A grande parte do alunado vai sendo derrotada ao longo do percurso, gerando problemas adicionais no fluxo escolar. Esta expressão refere-se ao tempo de passagem de um determinado grupo de alunos pela escola e os problemas gerados quando esse caminho é interrompido. Os governos estaduais e municipais têm buscado responder a tais desafios por meios de programas como classe de aceleração e ciclos. Embora bem intencionados, nem sempre as respostas a essas iniciativas são esperadas.

A reflexão sobre a função social da escola nos remete à Constituição como à LDB porque o fim da educação brasileira está definido nestas duas leis. Na Constituição, estão expressos os princípios da República Federativa do Brasil; os direitos e as garantias fundamentais dos cidadãos; as formas de organização do Estado e dos Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário); a ordem econômica, financeira e social. Encontram-se também na constituição as principais determinações gerais sobre educação (capítulo III, seção 1, artigos 205 a 214).

A LDB complementa a constituição, reintegrando os dispositivos constitucionais em seis títulos introdutórios, definindo as principais orientações para

a organização da educação nacional e para a educação estar em seus diferentes níveis.

É preciso lembrar, entretanto, que as leis expressam apenas uma parte da história educacional, retratando seus diferentes momentos. Muitas dessas 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 e levar adiante um determinado projeto educacional.

Deve-se 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 se pode esquecer de que as mudanças em educação resultam de muitos outros aspectos, e não apenas da legislação.

Cabe, porém, destacar que a constituição de 1988 estabelece que a educação seja um direito de todos e um dever do estado e da família. Sua finalidade é o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1998). A LDB retoma este dispositivo, incluindo-o entre os princípios e fins da educação nacional (Brasil, 1996).

A missão de cada escola, de cada gestor, de cada professor é promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho.

Pleno desenvolvimento a que se refere à Lei significa cuidar não apenas da tarefa de ensinar, mas de dar conta de muitas outras dimensões que fazem de cada pessoa um ser humano perfeito, completo e feliz.

Uma indicação de que as coisas estão começando a mudar diz respeito ao fato de que a nova LDB traz um conjunto de dispositivos próprios sobre as funções da escola. Na verdade, é a primeira vez em que uma lei de educação define atribuições específicas para os estabelecimentos de ensino, no quadro da organização nacional. A Lei nº. 9.394/96 estabelece incumbências para a União, os estados, os municípios e também para as escolas e os decentes.

Uma das principais características da LDB é a flexibilidade. Com ela, as escolas têm autonomia para prever formas de organização que permitam atender as peculiaridades regionais e locais, as diferentes clientela e necessidades do processo de aprendizagem (Brasil, 1996).

Do mesmo modo, são previstas as 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.). Essas e outras medidas têm por objetivo promover uma cultura de sucesso escolar para todas as crianças. Apesar do que esta contida na legislação, muitas vezes as leis não são compreendida. (Brasil, 1996).

O interesse de uma escola orientada apenas para a transmissão de conhecimento é o ensino, sendo pouco relevantes às outras dimensões da vida escolar. Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a transmissão do conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito as diferenças a cultura escola, entrando em questão as diferentes aprendizagens requeridas ao cidadão do século XXI.

Um importante principia definido pela constituição e pela LDB é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (constituição, artigo 206, I e LDB, artigo 3º, I). Este dispositivo destaca um aspecto central da função social da escola, a democratização social do saber. A igualdade de condições para o acesso nem sempre é algo que esteja na esfera de abrangência da escola, dependendo também de condições econômicas e sociais que são externas a ela. Quase sempre, o acesso dos alunos a escola é determinado pelo sistema.

Educacional ao qual a escola pertence, seja municipal, estadual ou federal. Entretanto, a inserida particularmente no que diz respeito à busca de novas vagas para a comunidade escolar. Sobre a permanência, porem, a escola tem muito que fazer.

1.2 - A ESCOLA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

O ideal de todos na escola, defendido por numerosos educadores brasileiros há muitas décadas e inscrito nas principais leis do país, ainda não foi totalmente atingido em muitas escolas e regiões por vários motivos. Ainda há segundo recentes pesquisas, uma boa parte da população, em geral a mais pobre, que não freqüentou a escola na idade adequada.

Apenas nos últimos anos é que o número de matrículas de crianças e jovens em idade escolar começou a crescer. A este fenômeno foi dado o nome de democratização do acesso à escola.

Verifica-se, porém, que muitos desses alunos não conseguiam sucesso na vida escolar devido há vários fatores como condições de funcionamento das escolas, baixos salários e má formação dos professores, organização da escola, má gestão, inadequada definição dos conhecimentos curriculares e/ou ensino etc. Esses e outros fatores conduziam aos precários resultados de aprendizagem dos alunos que estavam na escola. Tal situação levou o ser definida hoje, como prioridade no discurso pedagógico, a busca pela melhoria da qualidade do ensino.

A exigência à escola não é só de bons resultados de aprendizagem dos alunos como também a adequação do que ela ensina, tendo em vista as mudanças que ocorrem na atualidade tanto na sociedade quanto na vida privada das pessoas à partir dos avanços dessa nova tecnologia e dos novos meios de comunicação.

1.3 - A ESCOLA E SUAS RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E A CULTURA

A escola é o espaço próprio da tarefa educativa. Nela atuam profissionais cuja tarefa está ligada à transmissão da cultura-gestores, professores e outros especialistas da educação. Sendo a escola uma instituição inserida num todo social mais amplo e complexo, hoje, há um consenso sobre o fato de que a educação é uma tarefa coletiva da sociedade. Isso quer dizer que, embora seja dirigida por uma equipe de pessoas que nela trabalham, ela não pode ficar à margem do contexto em que se insere. Assim, faz sentido aprofundar-se a relação escola-comunidade.

Sabe-se que a escola é um lugar onde atuam diferentes pessoas e vontades e, portanto, nela são exercidos múltiplos papéis.

Gestores, professores e outros especialistas da educação, corpo técnico administrativo (funcionários) e alunos constituem a comunidade escolar, em sentido restrito. É importante lembrar que as suas famílias também participam dessa

comunidade, ainda que de forma diferenciada. Todas estas pessoas estão de alguma forma próxima porque têm um interesse em comum. O conhecimento.

O principal local de encontro para a troca sistemática de conhecimento no interior da escola é a sala de aula. Se professores e alunos juntos, é capaz de construir a aventura de conhecer, a missão da escola se cumpre. Caso contrário, o insucesso não é apenas dos alunos, mas também dos docentes.

É oportuno lembrar, contudo, que a função social da escola ultrapassa a troca do conhecimento sistemático em sala de aula. A escola também é um importante espaço de convivência humana – lugar de socialização, de encontros e descobertas. E isso nem sempre é valorizado como aprendizagem pela equipe escolar.

Hoje, mais do que no passado, a escola tem sido chamada a estabelecer uma relação com a humanidade. Por muito tempo, a grande maioria das escolas manteve-se distante de seu entorno. Por entorno estamos considerando a escola em sua área de abrangência social e geográfica. Isto é, uma escola localizada em uma comunidade, seja ela uma vila, um bairro ou uma cidade.

As influências recebidas por uma pessoa ou grupo vão desde os mais gerais, relativas à sociedade ou país onde vive, passando pelas relacionadas às instituições onde trabalha, estuda ou frequenta, até as que se referem sua vida privada e cotidiana.

A influência da cultura geral sobre as pessoas e as instituições não se dá de maneira determinística, de cima para baixo, ao contrário, o que existe é uma via de mão dupla. Na convivência diária de uma instituição (escola, igreja, associação) de um lugar (cidade, vila, bairro) as pessoas e os grupos que aí se forma vão também produzindo novos modos de vida humana e, assim, recriam a cultura geral.

Recriando a cultura geral, grupos e comunidades recriam culturas específicas, que se identificam por demonstrar uma série de características comuns (conjunto de valores, grupos 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 encontrarão 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 nos discursos nos setores superiores da sociedade (ciência, política, igreja) ou praticadas em determinados lugares (empresa, clubes, associações escolas) têm que passar pelo julgamento e pelo “sim” dos indivíduos e dos grupos, no cotidiano de suas vidas.

Segundo, que estas influências não são aceitas passivamente pelas pessoas, mas passam pela sua representação e/ou reflexão, resultando muitas vezes na criação de novos aspectos, incorporados nessas culturas específicas. Nesse movimento de receber e criar influências pode se dizer que em cada escola, as pessoas e os coletivos são, ao mesmo tempo, sujeitos e agentes a cultura e da história.

CAPÍTULO II

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

2.1 - IMPORTÂNCIA DE SE PROMOVER OS ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA ESCOLA

Com certeza é mais fácil falar sobre democracia do que vivê-la no cotidiano das relações profissionais. Os processos que envolvem a participação coletiva não costumam ser simples e sua origem ou em sua execução.

A democracia é um valor consensual entre os brasileiros. Ela está presente na Constituição Federal, Brasil (1998), e nas diferentes leis, inclusive as educacionais. Numa definição simples, cabe dizer que constitui a forma de organização política em que os cidadãos elegem representantes (democracia representante) para cargos majoritários no Executivo (presidente, governadores, prefeitos) e no legislativo (senadores, deputados e vereadores) para governar em benefício da maioria.

Democracia também é definida por Sacristan (1999) como: *“Um conjunto de procedimentos para poder de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder. São os cidadãos livres que determinam a si mesmos como indivíduos e coletivamente”*.

A democracia pressupõe a possibilidade de uma vida melhor para todos independentemente de condição social, econômica, religião, sexo. É por isso que democracia e educação são coisas que caminham juntas. Também na educação está presente a suposição de que homens e mulheres, crianças e jovens merecem viver melhor, por meio da convivência com seus semelhantes (socialização) e do acesso a esses bens. Nesse sentido, democracia e educação são inseparáveis, voltando-se para a busca individual e social daquilo que se quer ser.

Pode-se dizer que quando se afirma a democracia como um valor e como um processo, está se tratando de duas coisas indissociáveis.

O valor diz respeito àquilo que tem importância para as pessoas, para as formas de organização da vida coletiva. Assim ao afirmar a democracia como um valor, uma sociedade busca caminhos para assegurá-la. Nesse sentido é que se diz que a democracia não é algo dado, mas sim um processo, em permanente construção.

A eleição de representantes é um passo importante num contexto democrático, ao qual devem somar-se aos outros. A participação em todos os níveis e não só para cargos e funções políticas - do executivo e do legislativo é um elemento importante da democracia. E, sobretudo por meio a eleição que a democracia se configura como um processo.

Numa sociedade democrática, a escola cumpre importante papel no sentido de assegurar todos os cidadãos a igualdade de condições para a permanência bem sucedida na instituição escolar. A legislação do Brasil (Constituição de 1988 e LDB, Lei nº 9.394/96) define que isso deve ser feito dentro de um contexto de gestão democrática, princípio básico de organização do ensino público.

Se as pessoas têm diferentes papéis na escola, sua gestão não é uma tarefa isolada da equipe dirigente, ou do (a) diretor (a). Por isso, a Constituição Federal define e a LDB referenda o princípio da gestão democrática do ensino público. Canivez (1998) argumenta que a escola, na verdade, por suas características, pode ser um lugar privilegiado de exercício da democracia como valor e como processo.

Depois da família, é a instituição na qual se inicia a socialização entre as pessoas. Nela, pelo convívio, crianças e jovens aprendem limites que permitem

situar seu direito individual em relação ao direito de um outro. Entre o eu e os outros existe um nós, princípio básico da convivência democrática. Isto seria a instituição da democracia.

A escola é o onde eu afloro e devo ser cultivado. É um lugar onde a pessoa se constrói individual e coletivamente como cidadã neste mundo. O aprender a conviver com os outros e respeitar os seus direitos é um princípio básico da convivência democrática. Isso significa que todos podem ouvir e ser ouvidos. Se essa aprendizagem começa bem na escola, prosseguirá ao longo da vida.

A democracia supõe a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de modo diferente e querem coisas distintas. O aprendizado democrático implica a capacidade de discutir, elaborar e acertar regras coletivamente, assim como a superação de obstáculos e divergências, por meio de diálogo, para a construção de propósitos comuns. Na escola também há a diversidade e o conflito de interesses. Deve se então buscar, pelo diálogo e pela mobilização das pessoas, a criação de um projeto pedagógico com bases colegiadas e princípios de convivência democrática.

A concepção de gestão escolar democrática está vinculada à função social que a escola deve cumprir. De acordo com Ferreira (2000), pode-se definir gestão democrática como um tipo de gestão político-pedagógica e administrativa orientada por processos de participação das comunidades local e escolar. A participação é um processo educativo tanto para a equipe gestora quanto para os demais membros da comunidade escolar e local. Ela permite confrontar idéias, argumentar com base em diferentes pontos de vista, expor novas percepções e alternativas.

Maior participação e envolvimento da comunidade nas escolas produzem resultados como o respeito à comunidade cultural, à coexistência de idéias e a concepções pedagógicas. Levam também ao reconhecimento e aceitação de nossas diferenças mediante um diálogo aberto, franco, esclarecedor e respeitoso.

Gestão democrática implica compartilhar o poder, descentralizando-o. Isto é possível através do incentivo à participação e respeito às pessoas e suas opiniões, desenvolvendo um clima de confiança entre os vários segmentos da comunidade escolar e local, ajudando a desenvolver competências básicas necessárias à participação (como, por exemplo, saber ouvir, saber comunicar suas idéias).

A participação proporciona mudanças significativas na vida das pessoas, na medida em que elas passam a se interessar e se sentir responsáveis por tudo que representa interesse comum. Assumir responsabilidades, escolher e inventar novas formas de relações coletivas faz parte do processo de participação e trazem possibilidades de mudanças que atendam interesses coletivos.

O processo de gestão democrática na escola produz, também, efeitos culturais importantes. Ele ajuda a comunidade a reconhecer o patrimônio das instituições educativas-escolas, equipamentos como um bem público comum, que é a expressão de um valor reconhecido por todos, o qual oferece vantagens e benefícios coletivos, Sua utilização por algumas pessoas não exclui o uso pelas demais. É um bem de todos; todos podem e devem zelar pelo seu uso e sua conservação adequada.

A gestão democrática do ensino e da escola segura o direito de todos à educação, fortalece a escola como instituição plural, sem preconceitos, e contribui para redução das desigualdades sociais, culturais e étnicos.

2.2 - CONSTRUÇÕES DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA E DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Conforme Horta (1998 apud Cury, 1998), a chamada para a participação de todos no governo das instituições escolares é uma importante consequência do desenvolvimento de processos democrática na sociedade brasileira - e também garantia de que eles se estabeleçam.

A gestão democrática contribui para que, em cada escola, crianças, jovem e adulta possam se desenvolver como sujeitos e se aperfeiçoar no governo e na administração das instituições públicas. Isso implica o aprendizado coletivo de princípios de convivência democrática. Mas isso não ocorre de qualquer maneira. Há leis e normas que regulamentam essa participação. O texto da constituição afirma que o ensino deve ser ministrado, de acordo com o princípio de gestão democrática, “na forma da lei” (Brasil, 1998).

Cada sistema de ensino tem autonomia para a elaboração de normas próprias de gestão democrática. Em todos, no entanto, a participação dos profissionais da educação deve ser assegurada e incentivando na preparação do

projeto pedagógico da escola, assim como a das comunidades escolar e local nos órgãos de decisão colegiada. A gestão das escolas e dos sistemas de ensino deve contar com a participação dos pais, alunos e professores (comunidade escolar), mas também com representantes das associações, do poder público e de outras entidades existentes em seu estado ou sua cidade (comunidade local).

A gestão democrática das escolas e dos sistemas de ensino implica a construção coletiva de projetos pedagógicos.

O exercício da gestão democrática nos sistemas de ensino e nas escolas assegura graus de progressiva autonomia das unidades escolares. Sendo assim, a gestão democrática se faz no exercício da cidadania de pais, alunos e professores e, também, com entidades ou pessoas representativas da comunidade local. Nesse sentido, a criação e, ou, implementação de fóruns estaduais e municipais de educação é importante. A realização de reuniões periódicas e regulares, com o objetivo de garantir o acompanhamento e a participação nas deliberações a serem adotadas pelos respectivos sistemas de ensino, é um exercício democrático.

A participação da comunidade na escola pode gerar conflitos ou seja por submetê-la a pressão de grupos em defesa de interesses específicos, seja por torná-la palco de disputas de caráter partidário, cliente lista ou ideológico. Apesar disso, não há outro caminho para a democratização, senão aproximá-la das necessidades de seus alunos no sentido de melhorar a qualidade de ensino.

A resposta sobre as razões para a participação na vida da escola contém várias matrizes. Ela é importante porque se aprende o que é democracia, e passa-se a praticá-la nas mais diferentes situações; é uma obrigação e um direito assegurado na lei; torna-se uma necessidade para os que são informados e proponham novas experiências educativas; é capaz de promover mudanças.

A gestão escolar constitui um modo de articular pessoas e experiências educativas, atingir objetivos da instituição escolar, administrar recursos materiais e humanos, planejar atividades, distribuir funções e atribuições.

Em síntese, estabelece intencionalmente, contatos entre recursos humanos, administrativos, financeiros e jurídicos na construção do projeto pedagógico da escola. A gestão democrática, por sua vez, requer, dentre outros, a participação da comunidade nas ações desenvolvidas na escola.

Envolver as comunidades locais e escolar é tarefa complexa, pois articula interesses, sentimentos e valores diversos. Nem sempre é fácil, Mas competem às equipes gestoras o ensinar e desenvolver estratégias para motivar as pessoas a se envolver e participar da vida da escola. As possibilidades de motivação são várias, desde a concepção e o uso dos espaços, escolares até a organização do trabalho pedagógico.

A mobilização das pessoas pode começar quando elas se defrontam com situações - problema. As dificuldades incentivam a criar novas formas de organização, de participar de decisões para resolvê-las. Espaços de discussão possibilitam trabalhar idéias divergentes na construção do projeto educativo.

A gestão democrática da educação requer gestores capazes de reconhecer e participar das novas relações sociais em formação. Essa habilidade, por sua vez, desenvolve com a participação nas ações coletivas em sua cidade, ações inovadoras capazes de estabelecer programações integradas com o setor privado, entidades governamentais e/ou associações voluntárias. As bases de negociação, no entanto, encontra-se na proposta pedagógica desenvolvida pelas escolas e no sistema de ensino.

Participar como cidadãos de novas relações sociais em construção é uma ação inerente à gestão escolar. O desafio consiste em estar atento ao que se passa no interior da escola, com seus problemas e suas dificuldades; E ao mesmo tempo, em ser contemporâneo das mudanças em curso na sociedade. Coordenar intervenções e novas propostas pedagógicas requer equipes gestoras capazes de, por sua vez, desenvolver mecanismos de reciprocidade entre as escolas e outras agências públicas ou privadas.

A educação escolar reproduz a ordem social e cultural existente, mas também é um dos fatores de mudanças desta mesma ordem. As equipes de gestão escolar dispõem de importantes recursos materiais e simbólicos para inscrever os processos educativos escolares nas ações de formação de cidadãos capazes de intervir democraticamente na sociedade.

A vida nas escolas não se restringe mais as salas de aula expositivas dos professores. Aspectos diversos da vida cultural, social e política das cidades interferem na vida e no currículo das escolas. Um exemplo são as numerosas propostas de inclusão de disciplinas como educação para o trânsito, Educação e Sexualidade, Educação e Ecologia. São todos os temas importante e necessário à

formação humana e cidadã. Entretanto, eles podem constituir-se como temas transversais a serem abordados pelo conjunto de disciplinas e experiências curriculares desenvolvidos nas escolas.

Segundo Cury (1998), dentre a responsabilidade da equipe gestora, uma das que mais podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação é a promoção de ações em mão dupla, da escola para a comunidade e desta para a escola. Essa capacidade é essencial para que as equipes gestoras das escolas públicas enfrentem novos desafios, reduzam desigualdades, e aceitem trabalhar com as diferenças e construam com autonomia o projeto pedagógico da escola.

Os responsáveis pelas decisões sobre o que será incluído nos projetos pedagógicos e nos currículos escolares e como estes são tratados, planejados, construídos são as equipes gestoras e os representantes da comunidade local e escolar com participação no órgão colegiado da escola.

As informações quanto às parcerias já existentes e as possibilidades de parcerias futuras devem estar disponíveis no momento da elaboração do projeto político pedagógico e do calendário da escola e das definições curriculares. A equipe gestora é responsável por assegurar a autonomia da escola diante de novos parceiros e novas oportunidades e articulá-las com os objetivos e as atividades do projeto pedagógico.

As equipes de gestão escolar devem ser capazes de articular o projeto pedagógico e as necessidades ou mesmo reivindicações surgidas nas escolas com normas e programas estabelecidos pelos órgãos colegiados do sistema. A resposta a esse desafio depende do acesso a informações sobre programas ou decisões desses organismos.

Um dos instrumentos, por excelência, de trabalhos das equipes gestoras é a informação clara e transparente. É preciso assegurar a integridade e a confiabilidade das informações de problemas, visando criar um clima de confiança entre as comunidades escolar e local e o sistema de ensino.

Desta forma a escola vai construindo coletivamente sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, sem perder de vista as diretrizes estabelecidas pelos sistemas de ensino e a condições para viabilizá-la na forma da lei. Assim, autonomia é vista como a possibilidade e capacidade institucional de as escolas programarem projetos pedagógicos próprios, vinculados ao anseio dos

segmentos que a compõem e articulados ao seu sistema de ensino e as diretrizes nacionais para a educação básica.

A construção da autonomia escolar está intimamente relacionada à democratização da cultura da organização escolar e a implementação de novas práticas no cotidiano. Ações voltadas para o exercício da autonomia articulam a dimensão pedagógica, educativa, administrativa, financeira e jurídica e tornam a equipe escolar mais responsável pelos acertos e erros das decisões tomadas.

Todas as propostas de novas atividades de ensino, a introdução de novas concepções pedagógicas e a atualização contínua dos profissionais da educação, especialmente dos professores, pressupõem disponibilidade de recursos financeiros, didáticos, humanos e outros necessários a sua execução.

Quanto às formas de escolhas dos gestores é importante destacar que elas não definem nem o tipo nem a qualidade de gestão, mas, certamente, nelas interferem efetivamente. Ou seja, é necessário se articular a modalidade de escolhas do gestor escolar e o exercício da função. No Brasil, os sistemas de ensino apresentam variação quanto às modalidades de escolha para os dirigentes escolares.

Ao analisar as diversas modalidades de escolha, Paro (1997), em seu trabalho *Eleição de Diretores: a escola pública experimenta a democracia*, afirma que:

Na medida em que enseja o envolvimento dos usuários e do pessoal da escola na tomada de decisão a respeito da melhor liderança para a instituição escolar, estimulando também a conseqüente participação na discussão das questões que envolvem o assunto. As escolhas de diretores pela via eletiva podem ser importante elemento de exercício democrático e de fortalecimento da autonomia da escola. (Paro, 1997).

É importante não perder de vista que a mobilização de pessoas visando à construção de uma gestão democrática implica o reconhecimento de todos os envolvidos e a participação entendida como um valor que deve orientar suas ações. Uma liderança mobilizada está sempre disposta a experimentar, a aprender, a compartilhar com os outros a solução de problemas, a elaboração de planos e a implementação de ações pedagógicas na escola. Sem negar os

problemas, uma liderança mobilizadora procura implantar ações e mecanismos visando garantir a participação de todos.

De acordo com Paro (1997), a participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, e que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Na defesa da gestão democrática e da autonomia da escola, é importante assegurar o desenvolvimento da formação plena dos alunos. A gestão democrática pressupõe a criação de mecanismos concretos de participação e de autonomia da escola e, ainda, o respeito aos diferentes atores da escola e suas manifestações e formas de organização.

A prática de gestão não se desenvolve de modo solitário: ela se faz em equipe, com o desenvolvimento de diversas pessoas. As mais diferentes ações que compõem a gestão de uma escola ou sistema de ensino são resultantes do trabalho de múltiplos sujeitos.

Para a sociologia, a violência vem do aumento das desigualdades sociais. Grande parte da população carece de recursos mínimos para viver com dignidade. A violência vem do estado que não garante o bem-estar dos cidadãos, vem dos grupos populares que se organizam e respondem à violência recebida. Vem do pai, do padastro, da mãe, dos irmãos, dos grupos de rua, da escola e da polícia. Vem dos conflitos gerados pelos diferentes valores e costumes de diversos grupos sociais e da história de opressão e dominação a que muitos desses são submetidos.

A psicologia sem negar o papel que o ambiente social exerce sobre os comportamentos violentos, diz que a violência está no próprio indivíduo que agride os outros e a si mesmo. Afirma que mesmo que consertássemos a história e eliminássemos todas as estruturas sociais violentas, ainda assim não acabaríamos com a violência. Existe uma violência que é um fim em si mesmo, dá prazer quando fere, magoa. É a que torna os desenhos animados engraçados, leva os alunos a colocarem apelidos nos colegas e a passarem trotes, e transforma cidadãos pacatos e linchadores.

Não podemos extinguir a violência, mas devemos controlá-la. E a escola tem aí um papel fundamental a desempenhar. Dando as crianças e aos

jovens oportunidades para o autodesenvolvimento, para o exercício ativo da cidadania e da democracia, traçando junto com a comunidade caminhos que transformem a educação no fio condutor da paz.

A escola precisa ser um ambiente no quais alunos, professores e funcionários tenham os sentimentos de pertencer e criem laços com ela. Os alunos que quebram ou depredam prédios escolares é porque não os identificam como sendo deles.

E uma “escola depredada” oculta uma complexidade de problemas. Além do narcotráfico, a depredação pode ser resultado da intervenção de pessoas da comunidade que ignoram a escola como espaço comunitário e a saqueiam. Grupos de jovens, gangues e galeras que não pertencem à escola e a assediam e depredam.

Além disso, o mau uso, a manutenção incorreta e outros fatores podem comprometer o ambiente acolhedor da escola. Surge também a situação de que uma escola com instalações precárias, sujas, professores insatisfeitos, insuficiência de funcionários etc., pode gerar a desvalorização e a falta de interesse na frequência às aulas.

Cabe dizer, porém, que hoje a escola tem sido apontada por estudiosos do mundo todo como o caminho mais eficiente para se combater à violência. Estudos realizados nos Estados Unidos indicam que uma quantia investida em escolas apresenta em termos de combate a criminalidade, o dobro do retorno que apresentaria se fosse aplicado na construção de prédios. Portanto, a escola que se preocupa em criar e desenvolver para os seus alunos um ambiente de convivência democrática encolheu o caminho de combate à violência.

Para controlar a violência é preciso unir reforços para oferecer uma educação de qualidade aos alunos com o auxílio dos pais e da comunidade. Faz-se necessário planejar e colocar em execução, o mais rápido possível, projetos destinados ao combate à violência nas escolas.

Nessa perspectiva democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-a como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia.

A LDB, Brasil (1996), nos artigos 12, 13 e 14 delegam aos sujeitos que fazem a escola tarefa de elaboração do projeto pedagógico. Nos artigos 12 e 13 utiliza a expressão “proposta pedagógica” e, no artigo 14, “projeto pedagógico”.

Embora muitos educadores interpretem estas expressões de forma diferente, o presente estudo as considera como equivalentes para referir ao instrumento que a escola elabora objetivamente com o fim de organizar o seu trabalho.

Quando a escola é capaz de construir e efetivar o seu projeto pedagógico, propicia uma educação de qualidade, o sucesso da aprendizagem do aluno exercer sua autonomia pedagógica. Conforme Luck (2000:11), a escola é mais autônoma quando se mostra capaz. “De responder por suas ações de prestar contas de seus atos, de realizar seus compromissos e de estar comprometidas com eles, de modo a enfrentar reveses e dificuldades”.

O projeto pedagógico precisa do trabalho coletivo nos vários momentos de sua elaboração, objetivando assegurar ações solidárias entre os sujeitos da escola. Cabe ao gestor coordenar os processos de organização das pessoas no interior da escola, buscando a convergência dos interesses dos vários segmentos e a superação dos conflitos deles decorrentes, assemelhando-se ao papel de um maestro que coordena uma orquestra para que tudo saia no tom certo, com base na colaboração do conjunto de músicos; como bem disse Freire (apud Luck, 2000):

O educador ou o coordenador de um grupo é como um maestro que rege uma orquestra. Da a coordenação sintonizada com cada diferente instrumento, ele rege a música de todos. O maestro sabe e conhece o conteúdo das partituras de cada instrumento e o que cada um pode oferecer. A sintonia de cada um com o outro, a sintonia de cada um com o maestro, a sintonia do maestro com cada um e com todos é o que possibilita a execução da peça pedagógica. Essa é a arte de reger as diferenças, socializando os saberes individuais na construção do conhecimento generalizável e para a construção do processo democrático.

O termo projeto vem do latim, participio passado de *projicere*, que significa lançar para frente. Projeto pode ser entendido também como intento, desígnio, empreendimento. Daí pode-se dizer que o projeto pedagógico é o instrumento teórico-metodológico que a escola elabora, de forma participativa, com a finalidade de apontar a direção e o caminho que vai percorrer para realizar, da melhor maneira possível, sua função educativa.

De acordo com Setúbal (1994 apud Luck, 2000), o projeto pedagógico da escola vai sendo construído aos poucos, de forma processual e participativa. Ele

aponta o rumo que a escola deve tomar. Corresponde à tomada de decisões educacionais pelos vários atores que a concebem, executam e avaliam, sempre considerando a organização do trabalho escolar como um todo.

O projeto pedagógico vai possibilitar à escola inovar sua prática pedagógica, buscando novos caminhos para as situações que precisam ser modificadas. Ele deve expressar as intenções do coletivo da escola e não deve ser planejado de uma só vez, mas gradativamente. Ele precisa ser discutido no âmbito do que a escola já é quanto naquele que poderá vir a ser.

Nesse processo é importante à escola construí-lo considerando dois planos. O primeiro relaciona-se às diretrizes nacionais, normas, regulamentações e orientações curriculares e metodológicas originadas nos diversos níveis do sistema educacional. A LDB (Brasil, 1996), a política educacional do estado ou dos municípios e as diretrizes curriculares são exemplos destas regulamentações.

O segundo é relativo às práticas e as necessidades dos vários sujeitos da comunidade escolar (professores, alunos, gestores, demais funcionários, pais, associações comunitárias etc.) que criam novas dinâmicas de trabalho e interferem nos rumos da escola.

Ao trabalhar com esses dois planos, a escola tem que considerar que a comunidade local é importante, mas que ela a (escola) está ligada a outras instâncias mais gerais e universais. Em outras palavras, deve perceber a si mesma e a sua comunidade inseridas em um contexto social mais amplo.

É possível discutir o processo construção do projeto pedagógico com bases em três grandes movimentos que, relacionados e interdependentes entre si, necessitam ser avaliados constantemente.

O primeiro movimento diz respeito ao diagnóstico da realidade da escola, o segundo se refere ao levantamento das concepções do coletivo da escola e o terceiro envolve a definição da estratégia, pessoas e/ou grupos objetivando assegurar a realização das ações definidas pelo coletivo da escola.

Esse é um processo que exige diálogo, persistência e a sistematização avaliação dos dados coletados em todos os seus movimentos. Como processo, necessita ser visto em sua construção contínua e com resultados gradativos que decorrem da vivência dos segmentos que os elaboram, constituindo-se em uma referência de autocrítica para esses mesmos sujeitos.

Presentes em todos os movimentos de elaboração do projeto pedagógico, a avaliação precisa preocupar-se com os múltiplos aspectos de seu processo de construção, abrindo um grande número de questões que vão desde aquelas especificamente voltadas para o processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula até outras que tratam do trabalho da escola como um todo.

É a avaliação que permite ao grupo caminhar do real para o ideal, desenvolvendo ações viáveis, que requerem planejamento e avaliação desde o diagnóstico até a execução das ações.

O planejamento deve considerar a organização do trabalho escolar e sua prática pedagógica, de modo a desenvolver planos de ação que possibilitem realmente a melhoria da qualidade do ensino e os resultados da aprendizagem dos alunos. O projeto pedagógico representa o funcionamento da escola e deve ser assumido como uma conquista do coletivo da escola, como um instrumento de trabalho e de organização.

CAPÍTULO III

EM BUSCA DO SUCESSO DA APRENDIZAGEM DO DISCENTE E SUA PERMANÊNCIA NA ESCOLA

3.1 - PRINCIPAIS TEORIAS SOBRE ENSINAR E APRENDER

Diante do grande desafio que se apresenta ao educador, faz-se necessário que o mesmo entenda a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e como esta relação é vista pelas principais correntes psicológicas buscando uma concepção de ensino/aprendizagem que orientara seu trabalho na escola.

Em cada sala de aula, o professor precisa, diariamente, ser mobilizado para construir condições que facilitem a aprendizagem dos alunos. E de suma importância o trabalho coletivo e o papel de lideranças fortes na organização da escola de seu ensino e de seu tempo -, tendo em vista que é uma escola ordenada e planejada que as novas gerações constroem seus conhecimentos de forma mais plena.

Cabe aqui também uma reflexão sobre a dinâmica da sala de aula e avaliação da aprendizagem, para a busca de mudanças e tomada de decisões que garantam o sucesso do aluno e sua permanência na escola.

Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento de seus alunos, é preciso que todos estejam de acordo sobre como a maneira como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. As teorias sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem divergem. Mas cada uma delas teve repercussões sobre o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, é possível distinguir, hoje, entre posturas tradicionais e posturas mais atuais.

De um lado, há os behavioristas, que acreditam que o ambiente em que se vive é a variável mais forte na formação dos seres humanos. Os adeptos dessa visão não negam a existência de fatos internos (próprios do sujeito) conduzindo ao desenvolvimento, mas acham que mais importantes são os fatores internos, presentes no meio em si e vivem. Assim, não acreditam que se fale em desenvolvimento e, muito menos, em relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Os behavioristas acreditam na aprendizagem e argumentam que toda vez que o indivíduo aprende também se desenvolve.

Um grupo de interacionistas, apoiados em Vygotski (1984), defende a idéia de que os indivíduos se tornam sujeitos humanos apenas na interação com outros seres humanos: São os sócios interacionistas. Defendem que, sem o amparo do social, as pessoas seriam tão somente membros da espécie humana, mas não necessariamente aprenderiam a falar, expressar sentimentos, usar roupas, seguir uma religião, construir teorias e etc.

O pensamento e as emoções humanas seriam constantemente afetados, caso não tivessem em sociedade. Nessa medida, eles dão um forte peso ao papel da dimensão social, ou seja, a presença do outro.

Defende, ainda, a presença de uma íntima relação entre desenvolvimento e aprendizagem e invertem a direção indicada pelos piagetianos. Para os sóciointeracionistas, a aprendizagem promove o desenvolvimento na medida em que desperta e completa algumas de suas funções que, de outra forma, não se fariam presentes. Assim a aprendizagem precede o desenvolvimento na medida em que, ao aprender constroem-se novos níveis de desenvolvimento.

Nessa última abordagem desenvolvimento e aprendizagem não são processos estanques; ao contrário, há entre eles relações dinâmicas e complexas, um promovendo e dando sustentação ao outro. Para que desenvolvimento e

aprendizagem ocorram, torna-se necessário que o indivíduo interaja com as pessoas a sua volta.

É, portanto, por meio da relação interpessoal que se tem acesso à experiência coletiva, o que leva a reorganização, à reformulação do próprio conhecimento. Novas informações, ao mesclarem-se com as antigas, geram conhecimentos que incentivam o desenvolvimento.

Uma noção importante do sócio interacionismo é a de que toda criança apresenta dois níveis de desenvolvimento. Um deles diz respeito àquilo já alcançado e o outro, ao que pode vir a alcançar caso receba estímulo e apoio. Para os sóciointeracionistas, o bom ensino é aquele que incentiva o aparecimento de novas formas de pensar, sentir e perceber o real, permitindo aos alunos acessos a novos níveis de aprendizagem.

Um ensino adequadamente organizado provoca o desenvolvimento dos alunos, promovendo-os. Ao assimilar esse conceito, o professor sabe que vale a pena investir no crescimento intelectual de seus alunos, dando-lhes ajuda diferenciada, de modo que eles passem a fazer sozinho aquilo que antes só faziam com o auxílio do docente. Essa visão valoriza, especialmente, a ajuda do professor, ressaltando a importância na formação de crianças e jovens.

As teorias refletem concepções filosóficas e, como tal, não são metas nem erradas. Mas o educador definirá sua prática de acordo com as concepções que adotar. A visão em que se encara o ensino como algo que realmente interfere no desenvolvimento, deixa o professor mais livre para ensinar e estimular funções do desenvolvimento que ainda não se completaram, mas chegaram quase lá.

Antes, se ao professor cabia apenas transmitir o conhecimento de forma pronta e acabada para seus alunos, agora se espera que ele seja o mediador entre os alunos e o conhecimento a ser conquistado, facilitando sua aprendizagem.

O principal papel do professor é o de orientar e guiar as atividades dos alunos, fazendo com que aprendam, progressivamente, o que significam e representam os conteúdos escolares.

Cabe-lhe, pois, articular o conhecimento dos alunos com o conhecimento organizado, de modo que a próxima geração, conhecendo as conquistas das gerações anteriores, possa não só dar continuidade ao processo –

construindo novos saberes – como elaborar um filtro próprio e vigoroso para se orientar.

De igual maneira, aprender deixou de ser encarado como ato de mecânico e repetitivo para ser entendido como um processo ativo, que requer a (re) construção de novos conhecimentos como d formas de pensar e tomar decisões.

3.2 - FINALIDADES E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O entendimento que hoje se tem do trabalho escolar é de que a ênfase deve estar no processo de ensino aprendizagem, finalidade maior de todo esforço a ser despendido. Essa visão representa um novo olhar para a escola e, conseqüentemente, uma nova postura diante da clientela e do que deve ser realizado, pois subordina o caráter 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 (Lei nº. 9.394/96) trata a escola e o aluno com uma ênfase que não havia sido ainda dada pelas leis que a antecederam. Ao fixar diretrizes para a organização da educação nacional, sua principal característica é a flexibilidade.

Com essa marca, indica tanto as regras comuns a serem observadas em todos os sistemas de ensino como, também, as diversas possibilidades de organização da escola como possibilidades e organização da escola e do trabalho escolar. Procura, genuinamente, atender as diferenças regionais e locais. Dessa forma, a lei não só sugere algumas possibilidades de organização da escola como possibilita a adoção de alternativas, “sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

Reconhecendo a importância de que haja condições adequadas para o trabalho, a LDB assegura ao professor ao professor um período reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. Uma resolução do Conselho Nacional de Educação define melhor os termos em que tais condições devem ser asseguradas. Isto é,

A jornada de trabalho dos docentes deve incluir uma parte de horas reservada para a docência e outra para atividades destinadas 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 cada escola. (Brasil, 1996).

Entretanto, em várias escolas essa nova possibilidades não têm sido aproveitadas para o trabalho coletivo. Não se organizou um horário comum, que garanta a presença concomitante de todos os professores, com disponibilidade para discutir e planejar em grupo.

Se isso não for garantido, dificilmente a escola terá suas decisões pedagógicas partilhadas pela equipe escolar. Outra situação também observada nas escolas é o desperdício dos horários coletivos, que acabam sendo utilizados para trabalhos individuais: toda a equipe em torno da mesa de reunião, mas cada um preparando as próprias aulas ou corrigindo tarefas dos alunos. Isso não deve acontecer! Esse tempo é preciso na construção de uma escola melhor para todos.

Garantidos os padrões mínimos indicados do tempo escolar, cabe organizar um calendário escolar que considere as peculiaridades locais. No caso específico da escola rural, por exemplo, isso requer que se leve em conta sua localização geográfica, a adequação das aulas às fases do ciclo agrícola e as condições da vida da clientela, sem, contudo reduzir o número de horas letivas previstas em lei.

Não se pode perder de vista a principal função da escola: ajudar os alunos a construir conhecimentos, formas de pensar e sentir mais elaboradas, assim como valores sociais. Isso implica um movimento de relações recíproco entre o aluno e o universo a ser conhecido. Para Sacristan (1999), este universo, ou conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem – o currículo – a oferecido aos alunos passa por várias instâncias de elaboração. Fora da escola, com base nas prioridades estabelecidas para a política educacional, elaboram-se leis, diretrizes, orientações e indicações sobre os conteúdos a serem assinados.

Dessa forma, tem-se a LDB, que, visando à formação básica do cidadão, 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 na sociedade; o desenvolvimento da capacidade da aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimento e habilidades e 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.

Essa lei, em seu artigo 35, também dispõe que o ensino médio tem como finalidades: A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.

A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições ou aperfeiçoamentos posteriores, o aprimoramento do ser humano como ser humano, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Além da LDB, há outros subsídios para a definição do currículo a ser adotado em nossas escolas. As Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e outros documentos oficiais emitidos pelos estados e/ou municípios que procuram orientar e apoiar as discussões e o desenvolvimento dos projetos educativos na escola. As Diretrizes Curriculares Nacionais são definidas pelo Conselho Nacional de Educação, formados por um grupo de profissionais ligados a área. Elas servem de bases e referências para a construção do currículo em cada escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são elaborados pelo MEC e postos a disposição das escolas, visando a melhoria da educação em todo o país. É uma proposta que orienta todos: Autoridades governamentais, escolas e professores, mas não impõe um modelo curricular único. Assim o currículo definido em cada sistema e em cada escola deve atender às Diretrizes Curriculares PCNs, adequando-se e respeitando a realidade educacional e a peculiaridade sociocultural da clientela que atende. (Brasil, 1998).

A LDB, Brasil (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais e os PCNs, Brasil (1998), sugerem um currículo formal. Ou seja, é o conjunto de prescrições estabelecidas nos documentos oficiais, servindo de parâmetros para a organização do currículo real. O currículo formal precisa ser reorganizado para se adequar à

realidade de cada escola. Articula-se às necessidades dos alunos, às opções dos professores, às distribuições das disciplinas no quadro curricular, à divisão do tempo diário para as aulas, aos materiais e recursos disponíveis. (Brasil, 1996).

As relações que se estabelecem no interior da instituição e as práticas adotadas no cotidiano escolar também constituem parte deste currículo e interferem no modo como os alunos aprendem.

3.3 – A DINÂMICA DA SALA DE AULA

Davis (1987) e Sposito et al. (1989), abordam a questão das interações sociais em sala de aula, comentam que os educadores comprometidos com uma educação de qualidade para seus alunos acreditam que a escola tem que sair de seu marasmo, passar a despertar vocações e produzir profissionais felizes e mais qualificados. Para isso precisam contagiar seus alunos, fazer com se apaixonem por aprender, construam novas idéias, enfrentem desafios e busquem soluções.

E para isso não se pode perder tempo. É por essa razão que agilizam o tempo pedagógico, em especial na sala de aula. A chamada não ocupa metade do período. A classe nunca fica a toa, esperando o professor parar a aula, ou corrigir os cadernos dos discentes. Para essas pessoas, todo o período escolar é usado em prol da aprendizagem, e elas se esforçam para que todo o tempo disponível se transforme em tempo útil para aprender de maneiras diferentes e interessantes.

Equipes escolares que fazem diferença trabalham como um time, de forma integrada, articulada, planejada. Mas um bom profissional não se faz de uma hora para outra, nem do dia para noite. Em especial, ele não se faz sozinho. As trocas com os colegas, às sugestões excediam os modelos de atuação observados, a orientação de um diretor experiente é essencial para a constituição de um bom profissional.

A sala de aula é espaço no quais professores e alunos se encontram e interagem em torno do conhecimento. Essa interação, que constitui a dinâmica da sala de aula, é em grande parte decorrente da forma como o professor vê o processo de ensino-aprendizagem.

A idéia que se tinha no passado, de alunos como pessoa relativamente fácil de serem moldadas e dirigidas a partir do exterior, não existe mais. Foi substituída pelo entendimento de que, ao contrário, eles selecionam determinados aspectos do meio físico social, os assimilam e processam, conferindo-lhes significados. Com isso, a concepção de aprendizagem muda radicalmente.

Mas, como se sabe os alunos não constroem sozinhos seus conhecimentos. O caráter construtivo da aprendizagem só aparece na interação mantida com os professores e colegas. A construção do conhecimento é, portanto, um processo coletivo, que envolve alunos, professor e conteúdo de aprendizagem. Compete ao professor ajudar seus alunos a se apropriar dos conteúdos escolares. E esta interferência é feita pelo professor de acordo com a forma como o aluno é percebido.

Se ele for visto como competente, menores serão os direcionamentos e o nível de ajuda fornecido pelo professor. E vice-versa, para uma percepção de menor competência, maior a ajuda e o redirecionamento.

Claro que quanto mais afinado for o “olhar” do professor com a situação efetivamente vivida pelo aluno, mais ajustado será o seu auxílio e mais eficaz seu ensino.

Em outras palavras, a eficácia do ensino depende, em grande parte, de quanto às intervenções realizadas pelos educadores são compatíveis com o nível de dificuldade que os discentes enfrentam, maior a ajuda; menos dificuldades, menor a ajuda, até que ela se torne dispensável, pois o aluno aprendeu. Nesse sentido, é importante destacar que se a ajuda é essencial para a aprendizagem, ela é, ao mesmo tempo, transitória. Diminui e, efetivamente, desaparece à medida que o aluno ganha, na percepção do professor, autonomia e responsabilidade.

A modalidade de ensino do trabalho em grupo leva os alunos a interagir com seus colegas e professor, permitindo que recursos individuais sejam compartilhados. No grupo, os alunos parecem se sentir mais a vontade para apresentar suas idéias, contrapor pontos de vista, fazer perguntas. Com a ajuda do professor, aprendem a planejar seu trabalho, a “negociar” atendimentos divergentes, a organizar sua maneira de proceder, a perseguir soluções e avaliá-las em face dos resultados alcançados. Em grupo, chegam a conclusões que sozinhos, não encontrariam.

O trabalho em grupo cria situações que favorecem a troca, o desenvolvimento da responsabilidade, da cooperação e do respeito mútuo entre os alunos.

3.4 - A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

Mesmo depois de muita discussão a reflexão nas escolas sobre o significado da avaliação da aprendizagem ainda há alguns equívocos quanto a este assunto. A avaliação tem sido tradicionalmente entendida como um instrumento de controle para adequar as características dos indivíduos às exigências de determinadas situações ou circunstâncias. Mas o problema não é da avaliação, mas do uso que dela se faz.

É de acordo geral que avaliar é condição essencial de qualquer ação intencional. Se algo é implementado, com determinados objetivos, não há como saber se os resultados esperados foram alcançados se não se avaliar o que foi feito para chegar lá.

Não se saberá, sem avaliação, se a escola está cumprindo seu papel de formar cidadãos capazes de identificar os problemas dos ambientes em que vive, selecionar os fatores e que merecem análises mais aprofundadas, raciocinar sobre eles, chegar a conclusões, e decidir, com base na análise empreendida, como agir. Avaliação e escola de qualidade andam lado a lado, pelo que se pode concluir que avaliar é parte essencial do trabalho docente.

Mas quando a avaliação é vista como arma para ameaçar ou para punir o avaliado, pode-se dizer que está sendo usada de maneira equivocada e com conseqüências dramáticas para alunos, professores, escolas, estados e nações. É preciso ver na avaliação uma aliada, um instrumento de planejamento escolar.

Há um sem-número de estudos mostrando que quando os resultados da avaliação são negativos, não adianta punir apenas os alunos, na medida em que são elas as principais vítimas.

A importância da avaliação vem crescendo na medida em que a educação ganha mais espaço. No entanto, é difícil dizer que há, hoje, apenas uma visão a esse respeito.

Existem muitas concepções teóricas e muitas práticas distintas acerca do que significa avaliar. Assim, quando se fala em avaliação, é necessário esclarecer o que se está falando. A avaliação do desempenho dos alunos deve ser entendida sempre como um instrumento a serviço da aprendizagem, da melhoria do ensino do professor, do aprimoramento da escola. Avalia-se para aumentar a compreensão do sistema de ensino, das práticas educativas, dos conhecimentos dos alunos.

Avalia-se também para esclarecê-los a respeito de seus pontos fortes e fracos, dos conteúdos que merecem mais atenção, onde devem centrar esforços. Avaliação nesse sentido permite a tomada de consciência de como está sendo feito o trabalho e os resultados obtidos. Avalia-se para qualificar a aprendizagem, identificar problemas, encontrar soluções, corrigir rumos e acenar os passos de todos e de cada um.

A legislação da educação brasileira, em seu artigo 24, do capítulo II, que trata da educação básica, notadamente da organização dos níveis fundamental e médio, em seu inciso V, dispõe critérios que devem ser abordados na verificação do rendimento escolar.

Ela toma uma decidida posição contra o fracasso escolar e, também, contra o barateamento da educação. Por esse motivo é se espera mais do que nunca, que os professores verifiquem constantemente os avanços e as dificuldades de seus alunos, que se avaliem-reformulando, se necessário, sua forma de ensinar e ofereçam a eles, sempre que necessário suporte e reforço escolar.

Não esquecer que a LDB, em seu artigo 13, inciso III, deixa muito claro que compete aos docentes “zelar pela aprendizagem dos alunos”. Esta é a forma de garantir o sucesso da aprendizagem e, portanto, a permanência dos alunos na escola. Assim diferentemente do que se costuma supor, quanto maior for à flexibilidade da organização escolar, mais ela requererá avaliação do processo de aprendizagem dos alunos. (Brasil, 1996).

Na verdade, todo bom ensino começa e termina com avaliação. Aprender requer a construção de um processo bem elaborado de avaliação, interferência docente precoce e sistemática, em especial junto aos alunos em posição mais frágil. Por esse motivo é que a LDB exige compromisso profissional com a prática docente, e política com a educação. Sem avaliação, ou com avaliação

mal concebidas, não se monta uma estratégia de aprendizagem e é justamente a falta desta estratégia que à leva a exclusão. (Brasil, 1996).

O mais triste é que não existe exclusão nem inclusão. Sempre há um risco de que a delinqüência ou a rua inclua aqueles que a escola excluiu. Esta é a dura realidade; Sem avaliação não se constrói uma boa escola, e sem uma boa escola não se constroem bons cidadãos.

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 elaboradas. Auxilia na identificação dos docentes que estão precisando de atualização profissional e pode subsidiar a definição de metas que a escola se propõe e alcançar no projeto pedagógico.

Usada desta forma, ela é tanto tarefa pedagógica como administrativa. Uma atividade capaz de promover o sucesso da aprendizagem e a permanência bem-sucedida de discentes na escola.

Portanto, a avaliação de diferentes modalidades da aprendizagem, desenvolvimento do discente, do próprio ensino e, inclusive, aqueles de caráter institucional, devem receber especial cuidado por parte da escola.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA DA ESCOLA

4.1 - REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO

A avaliação institucional é um tema ainda pouco discutido e pesquisado no âmbito educacional. Já existem algumas experiências realizadas nesta área desde a década de 90 visando à melhoria de qualidade.

Embora haja resistência para a sua efetivação nas escolas, tem se descoberto sua importância para o aperfeiçoamento do trabalho educativo, desde que ocorra numa perspectiva de participação e reflexão. Para isso, é imprescindível a atuação do gestor de forma positiva e construtiva para que haja uma verdadeira compreensão da avaliação com ênfase na dimensão institucional da escola.

O entendimento da amplitude desta avaliação se dá diante da construção das transformações que tem ocorrido no mundo do trabalho, as quais trazem novos desafios para a educação.

Essas mudanças propõem uma série de reflexões sobre o espaço escolar e sua função social, diante do domínio da lógica capitalista que atinge a humanidade na dissolução do indivíduo como sujeito da história e da razão.

As transformações recentes no processo de produção apresentam uma situação em que boa parte da população vive à margem da civilização e do trabalho

e, portanto, da vida. Essas constatações trazem a reflexão sobre formas de intervenção na situação educacional de forma que possibilite o enfrentamento de desafios. Diante de tal realidade e como resultado das preocupações sobre a qualidade da instituição escolar, apresenta-se aqui uma concepção de avaliação institucional, contemplando sua implementação de forma participativa.

Segundo Fernandes (1996), há duas correntes de pensamentos sobre a avaliação institucional em educação. A que tem sido mais usada é a mérito crítica ou para controle, a qual objetiva fazer hierarquias, classificações entre instituições e identificar méritos.

A outra corrente vê a avaliação como um instrumento para transformação e aperfeiçoamento da educação, Assim, prioriza-se a edificação de dificuldades e sucessos. Ela é instrumento de construção de uma escola autônoma e capaz de cumprir sua função social. É este tipo de avaliação institucional que se está enfocada.

A avaliação institucional neste aspecto tem caráter formativo, pois compreende a escola e o sistema educacional como sujeitos ativos e participantes de um processo de transformação de si próprios e da sociedade. Seu objetivo é oferecer elementos para que a escola ou o sistema aperfeiçoem e cumpram sua função de educar e formar cidadãos que atuem criticamente na sociedade.

A avaliação institucional refere-se à avaliação das instituições como escola, as políticas públicas e os projetos a ela destinados. Seu foco está em processos, relação decisões e resultados das ações de uma instituição ou do sistema educacional como um todo.

Nesse sentido, ela só será completa se considerar e incorporar os resultados da avaliação educacional, pois ambas podem se beneficiar reciprocamente. É importante observar que avaliação educacional está voltada à avaliação de aprendizagem ou desempenho de alunos e de profissionais da educação e ao exame de currículos de curso, de nível ou modalidade de ensino ou curso de qualificação do profissional. Já a avaliação institucional analisa as instituições e políticas educacionais, priorizando a identificação de dificuldades e sucessos da escola para formular ações na busca de transformação e aperfeiçoamento.

Habitualmente quando se fala em avaliação se pensa de forma prioritária nos resultados obtidos pelos discentes. Porém, a avaliação institucional

visa avaliar a escola como um todo, buscando informações sobre como estão sendo desenvolvidas às atividades que levam os alunos a aprenderem e a se tornarem cidadãos, como está o desempenho dos professores e trabalhadores da educação, a participação dos pais, a gestão da escola etc. Busca descobrir fatores e situações que precisam ser mudados e quais os que têm obtido sucesso.

Nesta ótica, Fernandes (1996) apresenta avaliação institucional como um processo global, contínuo, sistemático, competente, legítimo e participativo, tendo como princípios norteadores a adesão voluntária, participação coletiva. Um envolvimento total da comunidade escolar, unidade de linguagem, o respeito à identidade da escola, bem como competência técnico-metodológica, que é a base científica que direciona o projeto e que proporciona legitimidade aos dados coletados, unidade de informações e respeitos às individualidades.

É um sistema de avaliação que orienta e redimensiona a prática escolar e permite o acompanhamento mais consistente apontando vários para evitar o fracasso antes que ele ocorra. Suas finalidades básicas são o autoconhecimento e a busca de subsídio ou elementos para a tomada de decisão.

A avaliação institucional envolve sujeitos internos e externos, o que pode ser entendido como uma integração de auto-avaliação e avaliação externa. Os sujeitos internos são os alunos, professores e outros profissionais da educação abetos ao exame de si próprios e os sujeitos externos são mães/pais, entidades sociais e outros sujeitos diretamente envolvidos com a atividade da escola, seja na condição de patrocinadores, recebedores, usuários das ações desenvolvidas e dos cidadãos formados pela escola.

Ela acontece em três momentos definidos como modalidades da avaliação institucional, que permite adquirir informações iniciais, informações durante o processo e informações formais. A primeira modalidade, chamada de avaliação diagnóstica, tem por objetivo fornecer informações iniciais, por exemplo, a situação social e econômica de pais de alunos e funcionários ou nível de aprendizagem dos alunos.

A segunda modalidade é chamada de avaliação de processo, que visa à reflexão sobre a prática. A terceira modalidade é a avaliação de resultados ou avaliação de produto, que visa à avaliação dos resultados a partir dos objetivos, metas e missões estabelecidas no Projeto Político Pedagógico. As três modalidades

são complementares e de caráter formativo, portanto o enfoque competitivo e comparativo feriria a essência dessa avaliação.

4.2 - O GESTOR E A IMPLEMENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Conforme Luck (2000), o papel do gestor é decisivo no momento de instalar na escola a cultura de avaliação para que se perceba a importância da preocupação com os processos e resultados.

Cultura aqui deve ser entendida como um conjunto de valores, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício das funções da escola. A importância de se desenvolver essa cultura deve-se ao fato da avaliação institucional ser um instrumento de qualidade que beneficie a maioria e, por isso, só faz sentido se a sua construção for coletiva, como resultado de um movimento social e não como produto pronto para o consumo.

Quando se pretende programar o processo de avaliação institucional na escola de forma participativa, a metodologia que poderá garantir fidedignidade, unidade de informações e respeito às individualidades é a da construção coletiva. Deverá ser um projeto desejado por toda a comunidade escolar, o que proporcionará legitimidade política ao processo. Isso poderá ser conseguido através de reuniões explicativas e de sensibilização.

A escola deverá ser avaliada em todos os seus setores e por todos os que fazem à comunidade escolar. O princípio da avaliação coletiva se consegue com a titulação de pontos básicos de análise abrangendo todos os aspectos da escola, dentro de sua especificidade e com o objetivo de refletir sobre a sua prática para aperfeiçoá-la.

A escola precisa ter bem clara o seu perfil, o que pretende quais seus objetivos e sua missão, que devem estar evidenciados em seu Projeto Político Pedagógico que é o referencial para a avaliação institucional.

A elaboração do projeto político pedagógico, PPP, coloca os gestores num dilema imenso. Como envolver todo o coletivo escolar, usando a palavra, envolver num sentido mais amplo de conquistar as pessoas para a idéia de construir ensino. Porque se não consegue transformar a escola sem o engajamento de todos.

O Projeto Político Pedagógico não pode vir de cima para baixo. E se houver falha em fazer surgir esse espírito no íntimo de cada professor, funcionário, familiar – contemplando toda a diversidade inerente a escola-a transformação estará comprometida.

Para situar o desenvolvimento da comunidade na escola nesse processo de sistematizar melhor a avaliação como instrumento de aperfeiçoamento do Projeto pedagógico é necessário porque Beto Guedes canta em uma de suas músicas: “Um mais que um é sempre mais que dois”. Nesse enfoque é sempre possível situar algumas estratégias como colegiados e fóruns que os gestores deverão usar para o envolvimento da comunidade escolar no processo de avaliação e metodologias de ação coletiva para que o processo de avaliação institucional seja de fato um instrumento importante e até mesmo vital para a qualidade do ensino.

Muitos mecanismos poderão ser desenvolvidos na escola de acordo com sua realidade e necessidades, tendo como efeitos a articulação da comunidade escolar. Para um trabalho integrado, o fundamental é ter bom senso para aproveitar o momento certo e sempre sensibilizar o grupo, elevando sua auto-estima.

Conforme Fernandes (1996), a avaliação institucional se dá em três etapas: preparação, implementação e síntese ou encaminhamento de ações. A fase de preparação de instrumental de coleta de informações é que vai balizar toda a avaliação da escola. É nesse momento elaborará o Projeto de avaliação e se definirá o que a equipe acredita que precisam ser avaliados na escola, quais os aspectos que devem ser considerados e os pontos básicos que podem ser abrangidos.

Também se escolherão os instrumentos e recursos que serão utilizados para coletar informações sobre a escola, tais como questionários, fóruns de debates, entrevistas, seminários, assembleias gerais, pesquisas em arquivos, observações, reuniões etc. Nenhum instrumento é completo por si só, exigindo-se, então, a utilização de vários tipos para que se completem.

A segunda etapa inclui a aplicação, organização e interpretação das informações. A aplicação dos instrumentos poderá ser para todas As pessoas da escola ou por amostragem (representatividade de cada segmento da escola).

O que não se pode perder de vista é o aspecto da não obrigatoriedade. Por isso, a fase de sensibilização é imprescindível para que haja maior adesão voluntária possível. Outro aspecto importante é que os aplicadores deverão estar

preparados para não interferirem nas respostas e o momento de aplicação deve ser específico e muito bem divulgado.

A interpretação dos dados da realidade exige muito cuidado pra que não se faça uma leitura artificial das informações. Deve-se fazer o cruzamento das informações e identificarem-se as relações de causa e efeito para se perceber as condições reais da escola e posteriormente partir para o processo da tomada de decisão.

A terceira etapa diz respeito à organização de relatórios e socialização e usos dos resultados, que é imprescindível para que se promova a melhora da escola. É nesse momento que se deve dar maior ênfase nas discussões coletivas sobre que práticas precisam ser transformadas.

São horas de se ouvir todos e buscar alternativas e sugestões de ações que promoverão o aperfeiçoamento. O relatório final é elemento de síntese importante para as discussões e reflexões coletivas e o encaminhamento das ações que deverão ser efetivada na escola. É o momento de transformar os resultados da avaliação em prioridades e ações para o aprimoramento do Projeto Político Pedagógico.

A formulação das ações será para sanar dificuldades ou insuficiências ou para multiplicar os sucessos e as situações positivas. A partir de então, o importante é saber lidar com os resultados, pois para cada situação identificada pode haver vários fatores responsáveis. A indisciplina, por exemplo, pode ser causados por vários fatores como a falta de definição de regras, a falta de atividades recreativas, entre outros. Por isso a importância de se identificar os fatores que realmente estão causando o problema para, a partir daí, definir as ações a serem desenvolvidas.

Passa se então para a etapa do planejamento, onde será detalhado o desenvolvimento das ações, constará prazo de início e conclusão de cada ação, bem como atribuições de tarefas. O gestor fará o acompanhamento e articulará a execuções das ações, propondo mobilizar e incentivar toda a equipe escolar. A superação das dificuldades e o aperfeiçoamento é compromisso com todos.

É fundamental que o processo de avaliação permita também identificar as situações que estão bem e são sucessos; só assim é possível disseminá-las.

É recompensador divulgar os processos dos quais nos orgulhamos, pois servirá de motivação para fortalecer as relações, contribuirá para a formação de

um ambiente encorajador, capaz de conquistar cada vez mais adeptos para as práticas positivas. As dificuldades detectadas devem ser tratadas como desafio. Uma boa conversa com as pessoas do segmento da escola em dificuldades para criar estímulo e definir estratégias de superação poderá ser fundamental.

Utilizam-se vários recursos para a divulgação dos resultados da avaliação institucional, objetivando o envolvimento de todos. A devolutiva promove a reflexão e debate na busca de soluções para os problemas detectados, bem como a continuidade e ampliação dos pontos positivos. O conhecimento dos resultados deve servir pra promover o sucesso e permanência do aluno na escola, e comunidade e melhorar o sistema educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É num tempo como este que os educadores se vêem normalmente obrigados, mais que nunca, a fazer perguntas cruciais sobre o seu trabalho e as responsabilidades a fim de responder com ações eficazes aos reclames da sociedade. É importante pensar que o a escola não pode ser um espaço marcado por práticas pedagógicas fundamentadas na adsorção passiva não mais compatíveis aos níveis de demanda por qualidade. Tais práticas deverão ser substituídas por uma relação mais intensa e ativa entre educando e conhecimento dentro de uma gestão escolar participativa.

É necessário, por isso, pensar em uma escola que esteja. Centrada no pleno desenvolvimento do indivíduo e voltada a uma constante revisão da sua prática.

Conclui-se que quando se pretende melhorar a escola e a qualidade do ensino que oferece, é necessário refletir sobre todos os conceitos que estão intrínsecos em sua práxis, inclusive as concepções de educação considerando o ser humano na sua totalidade. E que ampliem as suas discussões sobre as relações da escola com a sociedade.

A busca de aperfeiçoamento faz-se mister ter clareza sobre que aperfeiçoamento é esse e que qualidade se busca; que tipo de homem se idealiza e que mundo futuro se imagina. Não se pode pensar apenas no mundo de hoje sem relacioná-lo com o ontem e o amanhã.

Toda abordagem feita tem o intuito de mostrar que a escola que implementa um processo de gestão participativa e séria faz com que todos seus integrantes cresçam e assumam o compromisso com o sucesso dos alunos e com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBERGARIA, J. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro AIDE, 1991.

ANDRADE, C. D. **Mãos Dadas**. In: Sentimento do Mundo: poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1977.

ALVES, R. **Violência, Tempo e Presença**. 246, ano 11, 1989.

AQUINI, J. G (org.) **Autoridade e Autonomia na escola; Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus 1999.

BELLONI. E. et al. **Avaliação institucional na Universidade de Brasília**. In. BALSAN e SOBRINHO. (orgs) Avaliação institucional: Teoria e experiências. São Paulo: CORTEZ, 1995.

BORDIGON, G. **Avaliação na gestão de organizações Educacionais**. In, **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas educacionais**. Rio de Janeiro, v. 3. n. 9, out./dez. 1995, p.401-410.

BRANDÃO, C. R. (Org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília: SENADO, 1988.

_____. **Congresso nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 4.024/61**. Brasil: Brasil, 1961.

_____. **Congresso nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394 de 20/12/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB/CNE nº. 15/98 e Resolução CEB/CNE nº3, de 26/06/98.** Brasília: MEC, 1998.

_____. **O Perfil da Escola Brasileira: Um estudo a partir dos dados do Saeb 97.** Brasília: O Instituto, 1999.

_____. **Situação da Educação Básica no Brasil.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

_____. **Gestão escolar e formação de gestores.** In: Em Aberto, nº. 72, vol. 17. Brasília: INEP, jun. 2000.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Campinas: Papiros, 1998.

CASTRO M.H.M. **Avaliação Institucional para a autogestão: Uma Proposta.** In: Ensaio: Avaliação de Políticas Educacionais. Rio de Janeiro, v. 4, n. 9, out./dez. 1996, p.157-171.

COSTS, S. B. (org). **Gestão Escolar e Descentralização.** São Paulo Cortez/Fundap, 1996.

COSTA, V. L. C. et al. **Gestão Educacional e descentralização.** São Paulo: Cortez, 1997.

CURY, C. J. **Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, 1998.

DALMÁS, S. **Planejamento Participativo na Escola.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DANIELS, H. (org). **Vygotski em Foco: pressuposto e desdobramentos.** São Paulo: Papiros, 1994. 296 p.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. R. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1987.

DEWEY, J. **Democracia e Educação.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1959.

ESPOSITO, Y. L. et al. **O papel e o valor das interações sociais em sala de aula.** Cadernos de pesquisa, (71), 1989.

FALCÃO FILHO, A. **A Gestão Compartilhada na Escola.** In: Revista Brasileira de Administração Escolar. (Brasília). V. 8. n 2, jul. dez, 1992, p.9-33.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação Escolar: um processo de perspectiva da cidadania.** Fortaleza: Secretaria de Educação do Ceará, 1996.

FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais Tendências, novos desafios.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, M. L. **Pressuposto Epistemológico da Avaliação Educacional**. In: SOUZA, C. P. (org) *avaliação do Rendimento Escolar*. 6. ed. Campinas: Papiros, 1991.

GOMES, C. A. e SOBRINHO, J. A. (org). **Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica**. Brasília: Ipea, 1992.

HANNOUN, H. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: Unesp, 1998.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação, Mito e Desafio: Uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

JELIN, E. **Construir a Cidadania: Uma visão desde baixo**. Cedec, Lua nova, 32, 1994.

LUCK, H. et al. **A Escola Participativa: O trabalho do gestor escolar**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MORAIS, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papiros, 1997.

OLIVEIRA, M. K. D. **Vygotski: Algum equívoco na interpretação de seu Pensamento**. Cadernos de Pesquisas, (81)67-69, maio 1992.

PAIXÃO, A. L. **A violência urbana e a Sociologia: Sobre crenças e fatos e mitos e teorias e políticas e linguagens e...** In: *Religião e Sociedade*, vol. 1, Rio de Janeiro, 1990.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

ROMANELLI, O. **História da Educação**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SPÓSITO, M. **Educação, gestão democrática e participação popular**. In Bastos, J. B. (org). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DPA, 1999.

SACRISTAN, Gimeno. **O que é uma escola para a democracia?** In: *Pátio – Revista Pedagógica. Comunidade e escola – a integração necessária*, ano 3, nº. 10, p. 57-63. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, ago./out. 1999.

SOARES, M. I. L. **Escola e Comunidade: Resistência à Violência**, *Presença Pedagógica*, v.5. n. 28, jul./ago.1999.

TENÓRIO, F. G. **Avaliação Institucional: Perspectivas e Tendências**. In: Anais e Simpósio Nacional sobre Avaliação Educacional: Uma reflexão crítica. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1994.

UNESCO/MEC. **Gestão da Escola Fundamental**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 109.

VASCONCELOS, C. **Avaliação: Concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo. Centro de Formação e assessoria Pedagógica, 1993.

VEIGA, I. P. (org). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas: Papiros, 1997

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social do Mestre: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

XAVIER, A. C. R. et al. **Padrões mínimos de Funcionamento das Escolas: Uma Estratégia para a Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro**. In: Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação. Brasília: Projeto Nordeste, 1997, p.119-145.

ZULLI, R. **A Humanização do Ensino no Combate à Violência**. Presença Pedagógica, v.5, n.28, jul./ago. 1999.