

CADERNO de FORMAÇÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

BLOCO 03 - GESTÃO ESCOLAR

VOLUME 02

UNIVESP

unesp 


GOVERNO DO ESTADO DE
SÃO PAULO
CADA VEZ MELHOR

São Paulo
**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora
2013

© 2013, BY UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP 01049-010 - São Paulo - SP

Tel.(11) 5627-0245

www.unesp.br

UNIVESP - UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia

Rua Bela Cintra, 847 - Consolação

CEP: 01014-000 - São Paulo SP

Tel. (11) 3218 5784

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Lilium Lungarezi de Oliveira-ME

C122	<p>Caderno de formação : formação de professores : Bloco 03 : Gestão Escolar / [Laurence Duarte Colyara (Coord.)]. – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação : Univesp, 2013</p> <p>280 p.</p> <p>Na capa : v. 2. Bloco 03 D 27 – Organização e Gestão da Escola – v. 2. Bloco 03 – D 28 – Gestão Curricular</p> <p>Disponível também online em : www.acervodigital.unesp.br</p> <p>ISBN</p> <p>ISBN 978-85-7983-338-0</p>  <p>1. Escolas – Organização e administração. 2. Currículos. I. Colyara, Laurence Duarte. II. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.</p> <p style="text-align: right;">CDD 371.2</p>
-------------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador
Geraldo Alckmin

SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Secretário
Luiz Carlos Quadreli

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor
Julio Cezar Durigan

Vice-Reitora
Marilza Vieira Cunha Rudge

Chefe de Gabinete
Roberval Daiton Vieira

Pró-Reitor de Graduação
Laurence Duarte Colvara

Pró-Reitor de Pós-Graduação
Eduardo Kokubum

Pró-Reitora de Pesquisa
Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-Reitora de Extensão Universitária
Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-Reitor de Administração
Carlos Antonio Gamero

Secretária Geral
Maria Dalva Silva Pagotto

FUNDUNESP - Diretor Presidente
Edivaldo Domingues Velini

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora

Cultura Acadêmica Editora
Praça da Sé, 108 - Centro
CEP: 01001-900 - São Paulo-SP
Telefone: (11) 3242-7171

PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Laurence Duarte Colvara
Coordenador Geral e Pró-Reitor de Graduação

Edson do Carmo Inforsato
Coordenador Pedagógico

Klaus Schlünzen Junior
Coordenador de Mídias

Lourdes Marcelino Machado
Coordenadora de Capacitação

CONSELHO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Edson do Carmo Inforsato
Presidente

Representantes Docentes:

Alonso Bezerra de Carvalho

Celestino Alves da Silva Junior

Gilberto Luiz de Azevedo Borges

Lourdes Marcelino Machado

Maria de Fátima Salum Moreira

Sônia Maria Coelho

Silvana Silva Sampaio

Representante Discente:

Rosângela de Fátima Corrêa Fileni

Secretaria Acadêmica e Administrativa:

Roseli Aparecida da Silva Bortoloto

Aline Gama Gomes

Rebeca Naves Reis

NEAD - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA / UNESP

Coordenador Geral: Klaus Schlünzen Junior
Tecnologia e Infraestrutura

Pierre Archag Iskenderian - Coordenador de Grupo

André Luís Rodrigues Ferreira

Fernando Paraíso Ciarallo

Guilherme de Andrade Lemeszenski

Marcos Roberto Greiner

Pedro Cássio Bissetti

Renê Gomes Beato

Produção, Veiculação e Gestão de Material

Antônio Netto Júnior

Dalner Palomo

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira

Elisandra André Maranhe

Márcia Debieux de Oliveira Lima

Administração

Sueli Maiellaro Fernandes

Jessica Papp

João Menezes Mussolini

PREZADOS ALUNOS

Entramos na reta final do primeiro Curso de Pedagogia, na modalidade semipresencial, oferecido pela Unesp em parceria com a Univesp. Se o início dele anunciava uma trajetória de sucesso, agora, próximos de seu término, temos dados inequívocos de que ele, com certeza, atingiu seus objetivos. Temos orgulho, como instituição, de constatar a excelente qualidade do material produzido. Isto se verifica, sobretudo, nas atividades propostas, tanto as presenciais quanto as virtuais, nos materiais didáticos, enfim em todas as realizações que aconteceram e que, por isso mesmo, têm sido avaliadas de maneira muito positiva. Essa avaliação provém não só da comunidade que compõe nosso curso, como também das pessoas de projeção na área de formação de professores.

No bloco 1, com as 1050 horas cumpridas, procuramos abordar os assuntos conformadores do preparo de um profissional da Educação, por meio de disciplinas que tematizam a Educação no espaço e no tempo, e como ato em que se considera a importância da humanização. Com o bloco 2, nas suas 1440 horas, empenhamo-nos para que os nossos licenciandos adquirissem um domínio amplo e atualizado das várias áreas de conteúdo que englobam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Arelamos esse domínio ao emprego de metodologias didáticas necessárias para ensinar nossas crianças a se inserirem com firmeza no mundo da leitura, da escrita e da interpretação criteriosa dos fatos da vida e do mundo natural. Neste bloco 3, estamos direcionados para pensarmos e praticarmos, conjuntamente e concomitantemente, a gestão desta atividade humana tão importante e cara aos propósitos permanentes da civilização.

Estando, agora, à frente da Pró-reitoria de graduação, reafirmamos o compromisso estabelecido pela nossa predecessora, no sentido de garantir a boa formação dos nossos alunos, por meio de um processo de ensino-aprendizagem que os torne profissionais competentes no conhecimento e, profundamente, éticos em suas realizações. Isto, como já dito no bloco anterior, se aplica tanto aos cursos presenciais, quanto aos cursos cujas partes são feitas a distância. Todos eles têm a chancela da Unesp e, portanto, devem usufruir do zelo que nossa instituição confere às suas realizações.

Desejamos a todos que desfrutem desse material formativo que colocamos à disposição de vocês e que, após concluírem o curso de Pedagogia Unesp/Univesp, estejam decididos a exercer suas atividades docentes com mais preparo e entusiasmo.

Prof. Dr. Laurence Colvara

Pró-reitor de graduação e coordenador geral do curso de Pedagogia Unesp/Univesp

CARTA AO ALUNO

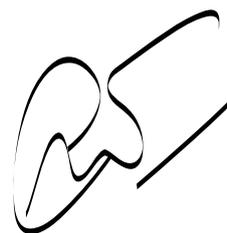
Na sociedade complexa em que vivemos, a formação profissional não se acomoda em fatias fixas do tempo, ela é permanente e extensiva ao longo da vida. A educação formal tenta, na melhor das intenções e possibilidades, dar referências aos aprendizes para que eles assimilem um acervo de conhecimentos e de atitudes tendo em vista fazê-los competentes e compromissados durante a sua vida profissional. Ela intenta torná-los resolutos, atuantes socialmente e motivados a se preocuparem com a gestão de suas próprias trajetórias profissionais. Essas intenções projetadas raramente se concretizam na plenitude, entre outras coisas pela nossa própria incompletude como seres em permanentes buscas e de inquietações incontornáveis em programas formativos. Além disso, a rigidez das concepções educativas, imperantes nas instituições e dos respectivos sistemas de formação dificultam a consecução desses propósitos. Ou seja, por um lado, há o ímpeto humano razoavelmente resistente à formação e, por outro, uma arquitetura formativa estanque, separadora de conteúdos e difusora de uma mentalidade de que primeiro se absorve conhecimentos para depois colocá-los em prática. No que se refere ao aprendizado da gestão, seja em que domínio for, esse mesmo sistema a projeta como algo também separado do objeto a ser gerido.

O nosso pensamento e as nossas intenções como proponentes e coordenadores deste curso guardam a perspectiva da não separação entre gestão e realização, apesar de este bloco III, Gestão Educacional, vir até vocês de maneira apartada dos outros conteúdos. Por isso, procuramos sanar essa divisão formativa dando aos conteúdos de Gestão Escolar características atualizadas, na direção da preparação de um professor gestor e não de um gestor que aborda a Gestão Escolar como algo independente das realizações docentes. Procuramos os autores que a tematizam como algo inseparável da prática pedagógica, que se esmeram em apresentar os assuntos e propor as atividades no sentido de preparar nossos alunos, incansavelmente, a refletirem e a praticarem a Gestão Escolar de forma compartilhada e democrática com todos os integrantes da comunidade escolar.

Esperamos que todos os cadernos do bloco III, sobre a Gestão Escolar, possam cumprir os propósitos firmados por nossa equipe e, assim, concluir esta etapa formativa de vocês com a mesma qualidade verificada no desenvolvimento dos outros dois blocos anteriores.



Klaus Schlünzen Junior



Edson do Carmo Inforsato

SUMÁRIO

BLOCO 03 - GESTÃO ESCOLAR - VOL. 02

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

Visão Geral da Disciplina	10
O dogma da gestão e o estigma do magistério	15
<i>Celestino Alves da Silva Junior</i>	
Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar	32
<i>José Misael Ferreira do Vale</i>	
Papel dos pais na busca de um alto padrão de democratização, acesso e permanência na escola	40
<i>Flávia Obino Corrêa Werle</i>	
Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora	51
<i>Celestino Alves da Silva Junior</i>	
O professor entre a reforma e a inovação	66
<i>Rui Canário</i>	
Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola	84
<i>Dagoberto Buim Arena</i>	
Quem “embala” a escola? Considerações sobre a administração da unidade escolar	96
<i>Lourdes Marcelino Machado</i>	
Supervisão, currículo e avaliação	106
<i>Celestino Alves da Silva Junior</i>	
Agendas e Atividades	115

GESTÃO CURRICULAR

Visão Geral da Disciplina	163
O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias.....	170
<i>Sebastião de Souza Lemes</i>	
Construção e Avaliação Projecto Curricular de Escola	182
<i>José Augusto Pacheco - José Carlos Morgado</i>	
Currículo e Tecnologia Educativa.....	195
<i>José Augusto Pacheco</i>	
Projeto Político Pedagógico da escola - apontamentos para o planejamento das ações educativas	217
<i>João Cardoso Palma Filho</i>	
O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates.....	248
<i>Sebastião de Souza Lemes</i>	
Agendas e Atividades	255

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

Professor autor:

CELESTINO ALVES DA SILVA JUNIOR

Professor Titular aposentado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE/Unesp/CNPq)

Bloco 3

Disciplina 27

Gestão Escolar

Organização e Gestão da Escola

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

Uma escola pode *se organizar* ou *ser organizada*. Ela *se organiza* quando faz valer o princípio da autonomia e termina por *ser organizada* quando renuncia a ele. A autonomia é a chave da identidade da escola; a ausência da autonomia é a explicação para a falta de visibilidade da escola como objeto social relevante, ou seja, como parte do imaginário coletivo. As escolas podem *se organizar* a partir de seu interior. Para tanto, precisam constituir-se como um grupo de trabalho permanente ou podem *se deixar organizar* quando se submetem acriticamente às determinações que lhe chegam de fora para dentro e de cima para baixo.

Escolas públicas integram-se a sistemas também organizados de caráter municipal, estadual ou federal. Sua inclusão obrigatória não as sujeita à renúncia de sua autonomia, necessariamente relativa, que não pode ser confundida com a pretensão da soberania. Escolas e sistemas escolares de caráter público subordinam-se aos interesses e às necessidades da população que viabiliza sua existência e devem-lhe prestar conta de suas ações e de seus projetos.

O espaço interno de um sistema escolar não é, necessariamente, um local de soluções previamente determinadas e de padrões inevitáveis. É (ou deve ser) um lugar de soluções criativas e de padrões inovadores. É (ou deve ser), conseqüentemente, um espaço aberto às sugestões criativas e às proposições contributivas das escolas que o compõem. Uma escola é parte do todo de um sistema e está (ou deve estar) em condições de interagir com ele.

Em seu interior, a escola deverá pautar as relações entre as pessoas que a compõem pelos princípios da democratização e da participação, conforme assinalado na disciplina anterior. Esses mesmos princípios orientarão também as relações da escola enquanto ente institucional com as demais escolas e instâncias do sistema a que está integrada. O trabalho coletivo que se realiza de forma direta na escola pode se realizar também no espaço maior do sistema escolar, ainda que pela via da representação. Ou seja, é preciso que cada escola construa sua identidade para que ela possa participar igualmente da construção da identidade institucional do sistema a que serve.

Uma escola autônoma é uma escola que conquistou o direito às suas próprias decisões. Isso não a desvincula do sistema, ao contrário, reforça os laços com as demais escolas pelo exemplo em que se constitui de organização capaz de elaborar um projeto e de agir de acordo com esse projeto. Como conceito relacional que é, a autonomia manifesta-se sempre em

um contexto de interdependências e não de independência. Por isso a autonomia é sempre relativa. Relaciona-se sempre a alguém ou a alguma coisa. E também por isso, jamais será absoluta. Se o fosse, confundir-se-ia com a ideia de soberania. Deixaria de ser uma questão pedagógica e se reduziria apenas a uma questão de poder.

Construir a autonomia de uma escola significa estabelecer, pela via do trabalho coletivo, um projeto pedagógico que identifique essa escola. É preciso saber, então, que, embora envolva necessariamente uma dimensão administrativa, um projeto pedagógico não pode se constituir apenas em uma resposta às determinações de instâncias superiores de um sistema que espera vê-lo escrito e formalizado. É preciso saber também que o sentido administrativo é apenas o sentido mais pobre de um projeto e o sentido filosófico, o seu sentido mais rico. Filosoficamente, um projeto significa um olhar organizado sobre o futuro, a possível construção de uma história institucional de uma escola voltada às necessidades de seus alunos, de seus trabalhadores, de seu povo, de sua nação. Um projeto dessa natureza constitui, ao mesmo tempo, uma contribuição e um exemplo ao sistema no qual a escola se insere.

Olhar o futuro e organizar a sua construção supõe, porém, compromisso no presente e condições de trabalho que viabilizem o compromisso. Para *projetar*, ou seja, para lançar-se ao futuro, é preciso *estar* em dia com o presente. E nossas escolas, nossos professores e nossos gestores, infelizmente, não estão. Não porque o ignorem ou deixem de se importar, mas porque nossos sistemas escolares, quase sempre, os impedem disto. Para que venham a permitir é necessário que considerem e respeitem a natureza do trabalho pedagógico e alterem substancialmente suas políticas, seus critérios e suas formas de gestão.

Trabalhadores da educação (aí incluídos os gestores, que devem se reconhecer como tal) precisam de salários dignos, como todos os trabalhadores e necessitam, ainda, de: interação, continuidade em seus projetos, tempo em aberto, meios para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, convivência, interlocução, abertura para cooperação e autoridade para decisão, tranquilidade para reivindicação, oportunidades para reflexão, enfim, um cotidiano solidário para sua humanização.

Jornadas de trabalho subdivididas no tempo e multiplicadas no espaço, certamente, não contribuem para a criação de um espírito de grupo e, menos ainda, para a efetiva construção de um grupo de trabalho. Para que as pessoas se organizem com vistas a um projeto comum, é preciso que elas se aproximem, se descubram, se conheçam e se queiram como companheiras. Para que haja adesão e compromisso, é necessário que existam garantias de encontros continuados, condição indispensável para a expressão de ideias; discussões de propostas; e construção de consensos. Pessoas “sem eira nem beira”, como diziam os antigos, não têm como se encontrar para refletir sobre sua situação. Falta-lhes o “domicílio” necessário para o encontro.

VISÃO GERAL DA DISCIPLINA

Uma escola tem que ser, necessariamente, um “domicílio pedagógico”, um local de “residência” e de confluência das ideias educacionais daqueles que povoam seu interior. Não pode ser apenas um local de passagem de trabalhadores ambulantes ou um posto de triagem de passageiros ocasionais. “Morar” na escola é a condição necessária para participar de seu projeto e credenciar-se à sua herança.

A organização e a gestão de uma escola pública não podem continuar submetidas à importação das ideias e das crenças da gestão empresarial. Para esta, as funções são mais importantes que as pessoas. Não importa quem sejam nem onde estejam as pessoas, antes, que elas executem à risca as tarefas que lhes foram prescritas pela gerência. Se não o fizerem, serão substituídas, já que o que se questiona é a qualidade do desempenho individual e não a propriedade do desenho organizacional.

Nas escolas públicas (o mesmo deveria ocorrer nas privadas), as pessoas são (ou deveriam ser) mais importantes que as funções, já que cabe a elas decidir sobre a propriedade ou a impropriedade das funções. Por meio do trabalho coletivo, cabe a elas organizar o processo de trabalho e identificar entre elas o que as qualifica melhor para as diferentes necessidades do trabalho. E cabe também a elas, finalmente, uma vez assumidas as responsabilidades pessoais pelo trabalho, reconhecer que as funções administrativas e os que por elas respondem não se colocam acima, em termos de valor humano, daqueles que respondem pelas tarefas operacionais. Em um trabalho educativo, a responsabilidade é sempre a de produzir a humanidade de todos e de cada um.

A proposta desta disciplina, assim como a da disciplina Princípios Gerais de Administração Escolar, orienta-se pela lógica do direito à educação e procura contribuir para que as escolas se organizem em função desse direito. A disciplina se estrutura com base em três núcleos temáticos, desenvolvidos, cada um deles, a partir de dois textos de referência de diferentes autores. Derivam dos textos de referência e dos temas, ambos a seguir mencionados, as atividades previstas para a disciplina:



foto: Dalner Palomo

TEMA 1 – SOBRE A FINALIDADE E O OBJETO DE TRABALHO DA ESCOLA PÚBLICA

Texto 1 – “O dogma da gestão e o estigma do magistério”, de Celestino Alves da Silva Junior.

Texto 2 – “Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar”, de José Misael Ferreira do Vale.

- Silva Jr. examina a diversidade de significados atribuídos ao conceito de gestão e assinala a importância da construção coletiva de um novo significado que evidencie sua possível contribuição ao desenvolvimento do processo educacional.
- Vale discute as diferenças entre os sentidos filosófico e administrativo de um projeto, e aponta os elementos necessários a um projeto pedagógico para que ele se constitua efetivamente em norteador do trabalho da escola e da realização de sua finalidade.

TEMA 2 – SOBRE A ESPECIALIZAÇÃO DAS FUNÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA

Texto 1 – “Papel dos pais na busca de um padrão alto de democratização, acesso e permanência na escola, de Flávia Obino Corrêa Werle.

Texto 2 – “Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora, de Celestino Alves da Silva Junior.

- Flávia Werle aponta a necessidade de se distinguir padrões de democratização e propugnar pela observância de um padrão elevado no trabalho da escola pública, indicando a possível contribuição dos pais para o estabelecimento desse padrão.
- Silva Jr. recupera a trajetória histórica da função de supervisão escolar no sistema público do Estado de São Paulo, apontando a necessidade de redirecionar sua existência e de reelaborar sua significação.

TEMA 3 – SOBRE AS RELAÇÕES E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA

Texto 1 – “O professor entre a reforma e a inovação”, de Rui Canário.

Texto 2 – “Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola”, de Dagoberto Buim Arena.

- Canário discute as razões pelas quais as medidas de política educacional determinadas às escolas pela alta administração dos sistemas escolares não chegam a produzir verdadeiras reformas em seu interior, indicando a resistência dos professores excluídos da elaboração das políticas.
- Arena examina a repercussão no cotidiano das escolas públicas da multiplicidade e da frequência das situações de avaliação a que elas estão submetidas nos planos de: rendimento dos alunos, desempenho dos professores e avaliação institucional.

Os textos “Quem embala a escola?”, de Lourdes Marcelino Machado, e “Supervisão, currículo e avaliação”, de Celestino Alves da Silva Junior, serão objeto de seminários específicos em dois momentos presenciais da disciplina.

O DOGMA DA GESTÃO E O ESTIGMA DO MAGISTÉRIO¹

1. Gestão educacional: caminhos possíveis para uma educação pública de qualidade.

Celestino Alves da Silva Junior

Professor Titular aposentado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE/Unesp/CNPq)

As questões referentes à finalidade da escola pública e da natureza do trabalho que ali se desenvolve ainda não encontraram caminhos adequados à sua discussão e ao seu aprofundamento. Pensar a qualidade possível para a educação pública significa pensar a distinção entre os conceitos de *público* e de *privado* e significa, ainda, admitir a existência de uma diferença de natureza e não apenas de grau entre a escola pública e a escola privada. Enquanto esta se volta primordialmente à expressão dos valores e à materialização das aspirações dos segmentos da população que lhe encaminham seus jovens, aquela, “[...] a escola pública, não tem apenas que produzir ‘passagens’ que signifiquem ‘elevações’ individuais. Ela tem que produzir, individual e coletivamente, a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Nesse sentido ela é única. Apenas ela se incumbe de pensar e realizar a educação do conjunto da população, de conceber e promover a materialização do interesse coletivo” (SILVA JR., 1990, p. 145).

No livro *A escola pública como local de trabalho*, do qual retirei a citação acima, apresentei minha tese sobre a organização do trabalho escolar de forma simples e clara: “[...] a escola pública é um *local de trabalho* que, por sua *finalidade* e por sua *natureza peculiar*, supõe critérios especiais de organização. Tais critérios devem ser estabelecidos a partir das *características do trabalho que ali se desenvolve*” (SILVA JR., 1990, p. 21).

Vinte e um anos depois, o debate não evoluiu. A rigor, ele nem se estabeleceu. A emergência e posterior hegemonia do conceito de gestão educacional parece ter satisfeito os espíritos inquietos de outrora, acomodados agora na pressuposta universalidade do conceito de gestão, do qual bastaria derivar os procedimentos adequados à vida produtiva das escolas e, por extensão, das escolas públicas.

Ocorre que o conceito de gestão tem suas origens e também seu destino no campo das chamadas “organizações produtivas”, ou seja, no mundo das grandes empresas típicas da economia capitalista sob as quais vivemos. Em seus primórdios, a administração escolar, enquanto domínio teórico-conceitual, buscou afirmar-se exatamente por essa aproximação. Sem colocar em questão a pretendida cientificidade da “teoria geral da administração”, ela pleiteou para si o reconhecimento desse mesmo estatuto, por meio da adoção e, eventualmente, da adaptação dos conceitos originários daquela área como fundamentos de sua proposta teórica. Nesses termos, a administração escolar se colocaria basicamente como um ramo do grande campo da “ciência da administração” e dele retiraria sua validação acadêmica e sua legitimação operacional.

No Brasil, essa posição é submetida nos anos oitenta do século vinte à crítica teórica e política. Uma primeira grande objeção dizia respeito ao problema da derivação conceitual. Escolas públicas não são organizações produtivas, no sentido habitual do termo. Logo, não poderiam ser administradas com base em conceitos oriundos historicamente da produção material. As evidências empíricas falam em favor dessa tese. Basta observar atentamente a vida das escolas públicas para verificar que aquilo que ali acontece nada tem a ver com as regras mercadológicas ou com a padronização da produção. Por isso escrevi mais recentemente (2007) que as escolas públicas precisam mais de etnografias do que de estatísticas para explicar sua real significação.

Os anos noventa iriam acrescentar nova objeção tão relevante quanto a primeira e que até a antecederia no plano lógico. Tratava-se de colocar em questão a própria cientificidade postulada para a “ciência da administração”. De onde adviriam seus princípios e suas teorias? Se, como parece ser o caso, suas proposições tinham como origens mais a imaginação criadora de algumas mentes privilegiadas do que, propriamente, o rigor descritivo e analítico das pesquisas de campo – até mesmo pelas dificuldades opostas pelos grandes interesses econômicos estabelecidos em se deixar observar e analisar – essas proposições, ainda que estruturadas e hierarquizadas, se ajustariam melhor ao terreno das doutrinas do que, propriamente, ao grande campo das teorias, em que o “[...] saber estruturado com vistas à objetividade” (VALE, 1985) se realiza.

Trata-se, como se pode observar, de objeções relevantes que, a despeito de sua procedência, não se revelaram capazes de deter a crescente “privatização do público”, ou seja, a prevalência da lógica economicista sobre a lógica pedagógica no interior do próprio setor público. A “[...] ideologia da incompetência do outro” (SILVA JR., 1996), sutilmente propagada por alguns economistas notórios, acabou por convencer muita gente de que “[...] a educação é uma coisa muito importante para ser deixada nas mãos dos educadores”. Principalmente, nas mãos dos educadores do setor público, já que este seria ineficiente por definição. A solu-

ção apontada não poderia ser outra: trazer para o interior do setor público os procedimentos, os valores e os critérios do setor privado, este sim, inegavelmente, competente, também por definição...

SOBRE UMA QUESTÃO PRELIMINAR E A OBRIGATORIEDADE DE SUA CONSIDERAÇÃO

A questão preliminar a que me refiro, por conta dos aspectos já apontados, diz respeito ao inevitável conflito entre duas lógicas, ou seja, há duas maneiras excludentes de pensar as questões da administração da educação. Ou pensamos essas questões pela lógica do direito à educação ou as pensamos pela lógica do mercado educacional. O fenômeno da “privatização por dentro”, também aqui já referido, diz respeito a uma impropriedade lógica a serviço de interesses político-econômicos. Distorce-se uma maneira de pensar em favor de soluções preconizadas pela outra.

Também já escrevi, há muito tempo, que “[...] o técnico é o disfarce providencial do político” (SILVA JR., 1984). A expressão permanece válida e aplica-se à situação que examinamos aqui. Sob a aparência de contribuir para a elevação dos padrões de qualidade em educação, propostas claramente fundadas na lógica do mercado educacional percorrem o debate pedagógico e muito mais dificultam do que favorecem a realização do direito à educação. É preciso, conseqüentemente, situar de maneira clara as diferenças entre as duas concepções antagônicas e refletir sobre suas implicações.

Para educadores lúcidos e comprometidos com o sentido maior da educação, esta é uma questão de direito. Já para os atravessadores do campo educacional – economistas e administradores privados à frente –, a educação é apenas um bem de mercado, sujeito, como todos os outros, às relações de compra e venda e, conseqüentemente, à valorização e à depreciação circunstanciais. Para os que têm a educação como um direito, cabe ao Estado assegurar a realização desse direito. Para os que têm a educação como um bem de consumo, cabe ao mercado regular o acesso e a propriedade desse bem.

Em seu desdobramento, os dois possíveis pontos de partida levam a duas maneiras inconciliáveis de se pensar as questões educacionais, ou seja, ao conflito das duas lógicas a que me referi inicialmente. Observe-se, entretanto, que, a rigor, esse conflito não deveria existir. A Constituição da República Federativa do Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atribuem inequivocamente à educação o caráter de *direito público subjetivo*, ou seja, trata-se de um direito inalienável da pessoa humana e, como tal, está subordinado à tutela do Estado.

No entanto, pode-se constatar, no senso comum e mesmo em determinados segmentos dos educadores brasileiros, a prevalência da lógica do mercado educacional. Isso ocorre porque, certamente, é mais fácil e mais rentável promover a venda de uma mercadoria do que assegurar a materialização de um direito. E pode ocorrer ainda porque a circulação das mercadorias preocupa mais as pessoas que a busca da plenitude humana.

Mesmo quando as pessoas fazem parte do aparelho do Estado, sua condição de funcionárias *do público* não preside, fundamentalmente, a análise das questões sob sua responsabilidade, nem informa, necessariamente, suas decisões sobre as questões que lhes cabe considerar. A ideologia do individualismo e do interesse privado tende a prevalecer também no coração do setor público.

Já observava Otávio Ianni que “[...] na consciência burguesa a maior parte dos problemas tende a ser equacionada a partir do princípio da mercantilização geral das relações, pessoas e coisas” (1985, p. 44). Dizendo de outra forma, sob o capitalismo, o Deus Mercado é o Todo Poderoso. Pessoas e governos tendem a submeter-se aos seus imperativos.

Poderia (ou poderá) ser diferente? É o que temos que nos perguntar.

Um esboço de resposta pode ser encontrado na consideração de que a lógica do direito à educação não é apenas uma maneira de pensar as questões educacionais e de nos comprometermos com a realização dos direitos da pessoa humana. Ela é também o critério de verdade para produção e validação do conhecimento sobre administração da educação, entendida esta em suas duas dimensões fundamentais: como prática institucional instalada em contextos determinados e como disciplina acadêmica que tem por objetivo desvendar os significados mais profundos das práticas existentes nos sistemas e nas instituições escolares.

A lógica do direito à educação é, em última análise, o substrato epistemológico de que a administração da educação precisa se valer na construção de sua autonomia teórica, ou seja, na busca pelo reconhecimento e pela legitimação do conhecimento que se dispõe a produzir.

É de se reconhecer, porém, que a expressão “administração da educação” e suas correlatas “administração educacional” e “administração escolar”, quando utilizadas hoje, apenas se referem a uma dimensão prático-institucional, ou seja, às estruturas administrativas existentes nos sistemas, instituições e organizações escolares a serem administrados. Quando a atenção se desloca para o plano teórico-conceitual, ou seja, para o processo de produção de conhecimento sobre a vida das escolas e dos sistemas escolares, a denominação hoje corrente é a de “gestão educacional”, a mesma utilizada na definição da temática desta mesa-redonda. Embora muitos a considerem irrelevante, a distinção teórica e prática entre “administração da educação” e “gestão educacional” precisa ser analisada. É o que me proponho a seguir.

SOBRE UMA VELHA QUESTÃO E A NECESSIDADE DE SUA ATUALIZAÇÃO

Um conceito é o resultado de uma seleção operada em um conjunto de relatos. Uma vez identificados, os elementos comuns a esses relatos são abstraídos de suas circunstâncias de origem e constituídos unitariamente em um termo ou um conjunto de termos que os representa. Originário de um determinado conjunto de relatos, o *conceito*, que então se apresenta, passa a determinar os relatos que lhe corresponderão.

Conceitos são necessários para estruturar e precisar a linguagem dos campos de conhecimento a que se referem. Quando a convenção que define uma situação permanece vaga e implicitamente ligada à vida cotidiana, estamos diante de uma *noção* e não, propriamente, de um conceito. Este só ocorre quando a convenção é definida em determinada situação. Isso quer dizer que os conceitos são produzidos socialmente e consolidados historicamente.

As situações e os contextos nos quais emergiu a expressão *gestão educacional* ainda são muito recentes e muito imprecisos para que pudéssemos admitir que estamos efetivamente na presença de um novo conceito. O uso reiterado da expressão poderia, aparentemente, representar um ganho político-pedagógico porque significaria uma redução nas perspectivas de intervenções super especializadas no campo educacional, reduzindo as margens de ação individual e favorecendo as possibilidades de trabalho coletivo. O fim das habilitações do curso de Pedagogia reforçou essa percepção, consagrando a figura genérica do *gestor*, ou seja, daquele que responderia por todas as funções para além dos limites da sala de aula. Desconsiderou-se o fato de que as ideias de *gestão* e de *administração* são noções que não carregam em si as mesmas conotações, sendo, portanto, equivocada, ainda que predominante, a afirmação de sua equivalência. E nem se perguntou também por que, admitida a hipótese da equivalência, a palavra *gestão* tornou-se hegemônica ou quase exclusiva na discussão.

Em seu sentido original e preferencial, *administração* diz respeito à relação entre meios e fins. Trata-se de localizar e utilizar – se for o caso, produzir – os meios mais adequados aos fins que se tem em vista alcançar. O pragmatismo do critério encontra seus limites na consciência moral do administrador. Cabe-lhe examinar e, se for o caso, recusar os fins que lhe são propostos como norteadores de sua ação. Da mesma forma, cabe-lhe responder não apenas pela eficácia dos meios à sua disposição, mas também e principalmente, pela legitimidade político-social desses meios. “Os fins não justificam os meios” é, ao mesmo tempo, uma regra moral e um princípio prático de ação.

O sentido original e ainda predominante de *gestão* caminha em outra direção. Trata-se apenas de uma dimensão técnica do processo administrativo que diz respeito ao uso reiterado de mecanismos pré-determinados, considerados eficientes em si, independentemente

das situações a que se apliquem. Daí advém o uso político da expressão “*choque de gestão*”. Determinadas pessoas – e apenas elas – estariam credenciadas ao controle da vida social porque dominariam os mecanismos mais adequados ao bem-estar de todos. A essas pessoas caberia o direito ao exercício desse controle, assim como seria de interesse dos demais sujeitos submeterem-se a ele. Como a percepção dessas vantagens ainda não se instalou por completo em todas as instâncias da vida social, o *choque* tornar-se-ia necessário para despertar os indivíduos de sua letargia e conscientizá-los dos novos horizontes que se abrem à sua consideração e ao seu deleite. A figura do gestor se distancia, assim, da figura do administrador e se aproxima da figura do Messias.

No caso das políticas educacionais no Brasil, é importante observar que assim como há uma equivalência indevida entre as ideias de administração e de gestão, há também uma antinomia indevida entre elas. Para muitos, a ideia de administração estaria indelevelmente ligada à de autoritarismo. Por oposição, a ideia de gestão estaria necessariamente ligada à de democracia. Gestão democrática, nesses termos, seria quase uma redundância, já que a democracia seria inerente à ideia de gestão. Para prevenir o autoritarismo, o caminho seria abandonar a administração e consagrar a gestão, já que esta seria democrática por definição.

Já vimos aqui que, em sua natureza, quem estaria mais próxima do autoritarismo seria a gestão e não a administração. Administradores dignos desse nome preocupam-se com finalidades e com os meios adequados, bem como lícitos, para alcançá-las. Gestores costumam preocupar-se apenas com a aplicação de seus repertórios de procedimentos. É interessante observar que a existência do princípio constitucional e legal da *gestão democrática* é um indicador de sua relatividade. Se a gestão fosse democrática por natureza, o adjetivo seria dispensável.

Também é interessante observar que, tanto na Constituição como na Lei de Diretrizes e Bases, o princípio da gestão democrática é considerado de maneira reduzida. Ele só se aplica à gestão das escolas públicas, o que suscita desde logo, duas indagações: ou não se trata de um princípio, já que sua aplicação é limitada e não, universal; ou a democracia não constitui componente necessário na vida das escolas, já que as escolas privadas estão dispensadas de observá-la em sua gestão.

Ambas as hipóteses são inquietantes, mas, como tantas outras, não parecem suscitar maior atenção entre os debatedores. Quando algo considerado como um princípio só é aplicável pela metade, isso denota que o segmento a que ele não se aplica é politicamente mais poderoso do que aquele ao qual se aplica. Quando instituições escolares são autorizadas a desconsiderar a democracia em seu interior, isso significa que ali, sim, o autoritarismo é a regra.

Para que a expressão “gestão educacional” possa ter seu sentido recuperado para o discurso e a ação pedagógica, é necessário que sejamos capazes de lhe atribuir um novo significado: a gestão é “da educação”. Ou seja, cabe à educação a definição dos fins e a crítica dos meios com os quais a gestão deve operar. A natureza peculiar do trabalho pedagógico é a referência obrigatória para os que pretendam organizar sua realização no interior das escolas públicas. O professor é o autor e o protagonista dessa especial forma de trabalho social que não pode, por isso mesmo, ser objetivada. Ou seja, não pode ser determinada de fora para dentro nem de cima para baixo. Terá que, necessariamente, ser construída pela vontade coletiva dos trabalhadores da escola.

SOBRE AS QUESTÕES CENTRAIS E A POSSIBILIDADE DE SUA SUPERAÇÃO

Uma gestão que, efetivamente, se caracterize como “da educação” tem um primeiro caminho a percorrer em seu objetivo de contribuir para uma educação pública de qualidade: rever criticamente a qualidade de sua própria elaboração teórica. Uma gestão da educação não pode ser pautada pela lógica do mercado educacional nem pode propor “soluções de mercado” para as questões educacionais. Há que se construir uma “teoria da escola pública no Brasil”. E isso pressupõe a produção autônoma do conhecimento necessário à elaboração da teoria.

O repertório de procedimentos habituais da gestão empresarial – definição de metas, produção de indicadores, cobrança de resultados, avaliação de desempenho, remuneração eventual por “bônus” etc. – tem origem em um pacto implícito (e imposto) na sociedade capitalista, o de que cabe aos “especialistas” organizar o trabalho que os “homens comuns” deverão realizar. Em nosso caso, gestores serão os “especialistas” e professores os “homens comuns”. Por conta da prevalência do modelo tecnocrático entre os possíveis processos de decisão, caberia aos gestores estabelecer os fins e determinar os meios necessários ao alcance desses fins. Aos professores caberia apenas admitir os fins e manusear os meios para que o trabalho pedagógico fosse bem sucedido. E serem responsabilizados pelos percalços que o modelo possa encontrar na prática. O dogma da gestão tem o seu complemento e o seu fundamento no estigma do magistério.

Para além da evidente impropriedade política do modelo, coloca-se sua própria inviabilidade operacional. Conforme recordei inicialmente, o trabalho pedagógico tem uma natureza peculiar que o distingue das outras formas de trabalho social sob o capitalismo e que, por isso, não permite sua submissão aos critérios habituais de gestão vigentes na sociedade capitalista. Arroyo (1996), por exemplo, trata do professor como “um profissional de sínteses”. João Barroso e Rui Canário (1999) entendem o professor como “um construtor de sentidos”. Para Charlot (1997), trata-se de “uma produção de si, por si”.

Nenhum dos atributos acima é possível (e admissível) ao trabalhador comum sob o capitalismo. Apenas executar um trabalho pré-determinado não qualifica ninguém como um verdadeiro professor. Se a dimensão *autoral* não é reconhecida nem respeitada no trabalho do professor, ele, simplesmente, não tem como ser professor. O mesmo acontece com a dimensão *relacional* de seu trabalho. Quem, efetivamente, investe o professor na condição de educador é o seu aluno. Ensinar, lembra a gramática, é um verbo bi-transitivo: “[...] quem ensina, ensina alguma coisa a alguém...”. Sem que, pelo menos, um aluno se coloque diante do professor para compartilhar com ele a ação educacional a ser desenvolvida, o trabalho pedagógico não tem como se realizar. Alunos e professores têm que, necessariamente, ser solidários entre si para que a aprendizagem aconteça.

Ainda que a literatura pedagógica se refira exaustivamente à “relação professor-aluno”, ela não acontece de forma singular, ou seja, a cada professor não corresponde apenas um aluno. O professor terá que estabelecer uma relação solidária com tantos quanto forem os alunos que se colocarem diante de si. Terá de – na significativa expressão de João Barroso – “[...] ensinar a todos como se fossem um só” (BARROSO, 2005).

Creio que as referências trazidas até aqui são suficientes para evidenciar o universo especial em que o trabalho do professor se desenvolve. Pode-se dizer de outra forma, como Saviani (1984), por exemplo, que o trabalho do professor se realiza na ordem da produção não-material, na qual a produção e o consumo são concomitantes e para cujo processo de produção não se aplicam, senão residualmente, as determinações do modo capitalista de produção. Por sua natureza, o trabalho do professor será sempre “trabalho vivo” porque não pode ser substituído pelas máquinas em sua concepção e em sua realização.

A gestão da educação não pode, pois, se reduzir à derivação ou à apropriação. Terá que estabelecer suas próprias estruturas teórico-conceituais se efetivamente quiser se legitimar por sua contribuição à qualidade da educação pública.

Quatro grandes questões podem se constituir nos caminhos a serem percorridos inicialmente pela gestão da educação em seu esforço em favor da educação pública. Elas dizem respeito: *a)* à finalidade e ao objeto de trabalho da escola pública; *b)* aos meios e aos instrumentos disponíveis para o trabalho na escola pública; *c)* às relações e às condições de trabalho predominantes na escola pública; e *d)* às relações com as entidades representativas dos trabalhadores da escola pública.

Mais especificamente:

- a. Sobre a finalidade e o objeto de trabalho** – A escola pública de que a gestão terá que se ocupar em seu trabalho situa-se na confluência da sociedade civil e da sociedade política. Considera-se, habitualmente, que a sociedade civil

constitui a esfera do *privado* e que a sociedade política corresponde à organização do Estado, ou seja, à esfera do *público*. Ao Estado, cabe a promoção do bem comum; à sociedade civil, a defesa dos interesses localizados. Para muitos, a escola pública deveria ser considerada necessariamente como integrante da sociedade civil, já que é o local da luta ideológica, do entrelaçamento das ideias e das convicções. Sendo também, por natureza, o território da persuasão e não o da coerção, mais argumentos ainda estão disponíveis para alimentar essa posição.

No caso da escola pública brasileira, entretanto, não se pode desconsiderar sua dependência estrutural em relação ao Estado, assim como não se pode desconsiderar também as evasivas com que esse Estado manipula suas responsabilidades para com o “público”, ou seja, para com o conjunto da população. Situada no interior do aparelho do Estado, a primeira grande tarefa da gestão da educação é dirigir-se ao próprio Estado, interpelando-o sobre seu dever de promover a educação básica e assegurar, assim, o direito de acesso das pessoas a uma educação de qualidade. A segunda tarefa é a de definir o que pode ser considerado uma educação de qualidade, definição essa que passa, necessariamente, pelo crivo dos trabalhadores da educação básica, ou seja, daqueles de cujo trabalho depende a realização do direito das pessoas.

O conceito de educação básica constitui um fundamento para a realização do direito social à educação. Definida como um *direito público subjetivo*, a educação básica não pode ser reduzida ao direito de acesso ao conhecimento. Este é necessário, sem dúvida, mas ainda insuficiente para que o direito à educação básica se realize em plenitude. O direito à educação é *múltiplo*, pois inclui, antes e depois do direito ao conhecimento, outros tipos de direito, tais como: *ao reconhecimento* da plena personalidade jurídica do educando e, conseqüentemente, de seu direito de ser tratado como *sujeito de direito* e não apenas como objeto de educação; *ao desenvolvimento da personalidade humana do educando*; *à diferença*, pessoal e cultural, na medida em que os seres humanos são diferentes em sua realidade e pela sua liberdade; e *a outros direitos do homem*, como a democracia, a paz, a tolerância e o desenvolvimento econômico.

A gestão da educação terá que se dirigir ao professor não apenas como um transmissor de habilidades e saberes rudimentares, mas sim, como alguém em condições de promover o desenvolvimento de personalidades e a incorporação de diversidades culturais. Redefinir a relação educação básica/cultura

e orientá-la para o atendimento às necessidades universais da pessoa humana não significa desconsiderar as exigências mínimas para a vida produtiva em sociedade. Significa reconhecer que “básico” não é sinônimo de “mínimo” e que “útil” não é sinônimo de “suficiente”. Há que se redefinir o que é “útil” para o cidadão no plano de seu direito à educação e não apenas no plano de sua sobrevivência imediata.

- b. Sobre os meios e os instrumentos de trabalho** – Se entendemos o meio como a matéria-prima sobre a qual o trabalho deverá ser desenvolvido e os instrumentos como os elementos que se aplicam sobre ela visando a sua transformação, essas referências, quando consideradas no plano escolar, levam a duas constatações obrigatórias: o currículo é o grande meio de trabalho do professor e a capacidade de persuasão o seu grande instrumento. Jean-Claude Forquin (1993) trata da impossibilidade de uma “pedagogia cínica”. Os alunos sempre saberão identificar aquilo que é um valor para o professor e aquilo que é apenas uma peça de circunstância, fruto da deformação operada em seu trabalho. Cabe ao professor ser convincente para que seus propósitos possam ser compreendidos e assumidos por seus alunos e cabe-lhe estar convicto da validade dos propósitos que apresenta para poder ser convincente.

Para que um professor esteja convicto da validade dos propósitos que apresenta, nada será mais eficaz que sua participação consciente e contributiva na elaboração do projeto pedagógico da escola. E é exatamente essa atribuição básica que lhe é negada quando um “sistema de ensino” apostilado lhe é imposto para ser observado em todas as suas intenções e em todas as suas minúcias. Os gestores se esquecem (ou ignoram) de que um projeto tem um sentido administrativo e também um filosófico, que o antecede e o incorpora. Administrativamente, um projeto – se bem entendido – deve incidir sobre um problema localizado. Sua validade e seu tempo de vida se extinguirão naturalmente com a resolução do problema que lhe deu origem. Filosoficamente, um projeto significa *um olhar organizado sobre o futuro*. As pessoas e as instituições têm o direito e o dever de se interrogarem sobre “o que querem ser quando crescerem”. As pessoas que estão nas escolas e as próprias escolas têm, conseqüentemente, esse direito. Se não o exercitam ou se não sabem de sua existência, cabe aos gestores interrogarem-nas a respeito. E cabe ouvir cuidadosamente suas respostas para poder interpretar criteriosamente seu significado.

Não é este, infelizmente, o procedimento habitual da gestão no processo de organização do trabalho na escola. A *folclorização* das ideias e das práticas de planejamento nas instituições escolares, e naquelas destinadas a seu apoio e manutenção, produziu um efeito perverso sobre o conceito de projeto como um valor. Em um primeiro momento, o significado administrativo impôs-se sobre o filosófico. Já em segundo, a impessoalidade administrativa encarregou-se de esvaziar o termo de qualquer significação. Tudo é projeto, por isso nenhum projeto é valioso ou se realiza na plenitude. Adquirir projetos vendidos no mercado educacional não é a melhor solução para o problema, mas não é também, infelizmente, a menos frequente.

A natureza *autoral* do trabalho do professor faz dele uma presença obrigatória na elaboração do projeto escolar, ao qual se integra o projeto pedagógico dessa escola, que, por sua vez, contém em seu interior o currículo da instituição. Obrigatória, ainda que não exclusiva, a presença do professor corresponde ao tempo e às atividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de mobilizarem os diferentes membros da organização escolar (BARROSO, 2005). Conforme Barroso, “[...] é um processo lento, interativo, por vezes conflitual, de ajustamento de estratégias individuais e de grupos, em que se vai sedimentando o sentimento de pertença a uma mesma comunidade educativa e construindo os espaços de autonomia da própria escola.” (2005, p. 126). Complementa, ainda, o autor: “[...] por este motivo o projeto de escola é sempre um processo “*sui generis*” cuja geometria e alcance decorre da especificidade dos elementos que nele participam e de seu sistema de relações. A cada escola a sua ambição, o seu projeto! (BARROSO, 2005, p. 126).

Nossas escolas precisam recuperar a figura histórica do *corpo docente* para que possam constituir sua identidade institucional e seu projeto pedagógico autônomo. Para isso é indispensável que o tempo de permanência do trabalhador da escola em seu local de trabalho, bem como as circunstâncias que envolvem essa permanência viabilizem a livre expressão e a defesa das ideias de todos. A existência do bom senso é necessária para a produção do consenso. Sem um corpo pensante e atuante, a alma não tem como se manifestar, e o futuro, como se concretizar.

- c. **Sobre as relações e as condições de trabalho** – A diluição e a flutuação da figura moral e institucional do corpo docente da escola decorrem das condições de trabalho impostas aos professores e, hoje, quase naturalizadas por

sua consolidação ao longo do tempo. Raros são os professores que circunscrevem sua jornada de trabalho a uma só escola e raras são as escolas que podem ter seus professores integralmente à sua disposição. Já afirmei, no artigo “Ética, educação e cidadania”, que “[...] a *polis* escolar dificilmente poderia ser identificada por seus cidadãos” (SILVA JR., 2007, p. 105), uma vez que esses se deslocam por diferentes territórios escolares ao longo de sua jornada de trabalho. Antes de ser político, este é um problema organizacional. Como também já disse na obra *A escola pública como local de trabalho*, “[...] para que as pessoas *se organizem* ou *sejam organizadas* é preciso, antes de mais nada, que elas se encontrem em seu cotidiano de trabalho. Sem a presença física do trabalhador individual o *trabalhador coletivo* não se constitui, mas também o projeto político não se elabora” (SILVA JR., 1990, p. 17).

Na verdade, venho me ocupando dessa questão há pelo menos vinte e cinco anos sem que algo mais concreto tenha sido providenciado a seu respeito pelos encarregados da gestão educacional. Não estão eles obrigados, evidentemente, a levar em conta o que penso, digo e escrevo. Mas deveriam se obrigar, por dever de ofício, a enfrentar efetivamente os problemas que entram a melhoria dos padrões de qualidade da educação pública no Brasil, entre eles, cabe destacar o da unificação da jornada e do local de trabalho do professor da educação básica, a fim de superá-los.

As relações e as condições de trabalho nas escolas públicas no Brasil desafiam a gestão da educação em suas duas dimensões. No plano teórico-conceitual é preciso constituir uma agenda de pesquisa que: investigue as razões da inexistência de um modelo de escola pública para o país; procure explicar por que o tamanho da escola nos parece indiferente; busque construir parâmetros para a definição do número de alunos em sala de aula; apure a real significância da remuneração no trabalho do professor; explicita que o trabalho pedagógico não se resume às situações de sala de aula; esclareça que as ideias de *turno* e *contra-turno* não se aplicam às escolas de tempo integral; demonstre cabalmente a relevância das condições socioeconômicas de origem no desempenho dos alunos; assinale que as avaliações de larga escala correspondem mais a imposições de política internacional do que a necessidades de política educacional; se contraponha à visão economicista da relação trabalho e educação; se dedique à construção de teorias e de uma cultura verdadeiramente pedagógica, entre outras questões.

A gestão da educação certamente se beneficiará dos resultados dessa agenda de pesquisa quando puder considerá-los no planejamento de suas atividades no plano prático-institucional. Enquanto isso não ocorre, o recurso ao bom senso, ou seja, àquilo que Gramsci (1978, p. 16) nomeava como o núcleo válido do senso comum, ainda será mais positivo que

o uso e o abuso de pretensas científicidades que servem apenas à continuidade das relações de poder. Foge ao bom senso superlotar salas de aula; fragmentar o trabalho dos professores; considerar a aula como a única atividade do professor a ser remunerada e, ainda assim, remunerá-la indignamente; expropriar o tempo de trabalho do professor, impedindo-o de colaborar com seus colegas e de ser por eles auxiliado; substituir o “trabalho vivo” do professor pelo “trabalho morto” de outros professores, congelado e multiplicado pelas “griffes” e pelo “franchising” do mercado educacional, entre outras ações.

Vale reiterar que o que foge ao bom senso deve ser evitado, mas aquilo que o bom senso sugere deve ser respeitado. Esse pode ser um bom caminho para a gestão da educação no Brasil em seu momento atual.

- d. **Sobre as relações com as entidades representativas** – O professor americano Peter McLaren (1997, p. 194) afirmou certa vez que muitos administradores escolares parecem estar em busca de “[...] um currículo à prova de professores”. Se esse estudioso estivesse se referindo à situação brasileira, a frase seria igualmente válida. Tanto nos Estados Unidos, como aqui, o que muitas vezes se procura é um currículo que se superponha ao poder de decisão do professor e, mesmo, às suas próprias crenças e convicções. As proposições dos “especialistas especialmente especializados” assumem caráter de determinação, com base em sua pretendida científicidade, a qual asseguraria também sua legitimidade. Ao professor caberia colocar em prática aquilo que o conhecimento científico teria estabelecido como certo e desejável.

Sem que se saiba com segurança onde e como esse conhecimento “científico” teria sido produzido, escolas e sistemas escolares aderem aos “pacotes de ensino” ao mesmo tempo em que descuidam de seus professores. Afinal, devem pensar seus responsáveis, se estivermos de posse de um bom “sistema de ensino” quaisquer professores estarão em condições de operá-lo. Não importa de onde venham esses professores e nem em que condições trabalhem. Importa que observem as regras contidas no pacote.

Existe, como se vê, uma situação de tensão entre gestores e professores que, muitas vezes, atinge o limiar do claro antagonismo. Isso, evidentemente, não é bom para ninguém, muito menos para a elevação dos padrões de qualidade de ensino. Há que se buscar uma reaproximação que possa evoluir em um futuro breve para uma perspectiva de colaboração e de trabalho conjunto.

Os gestores precisam ter seu papel bem aceito pelos professores. O simples apelo à autoridade funcional e aos deveres de ofício não é suficiente para que os professores reconheçam nos gestores atributos e intenções adequadas à sua inserção orgânica no campo especí-

fico do trabalho pedagógico. Aos professores cabe reexaminar sua visão de que, apenas, eles teriam condições de, direta ou indiretamente, responder pela qualidade de ensino na sala de aula.

Postular que, unicamente, os professores podem e devem responder por um projeto educacional significa afirmar implicitamente que os que ensinam, e somente eles, detêm o conhecimento necessário sobre a natureza do ato educativo. Disso decorreria a implicação de que aqueles que já ensinaram e atualmente se dedicam a tarefas não-docentes, ao se afastarem da situação de ensino, separaram-se também do conhecimento sobre sua natureza específica. A implicação seguinte seria a de que a natureza própria do ato educativo seria inalcançável enquanto objeto de conhecimento a quem não participasse diretamente da realização desse ato.

As tentativas de determinação do trabalho do magistério por parte da gestão são por ele rechaçadas com base em sua pretensão de exclusividade no domínio do significado do ato educativo. A “ideologia da incompetência do outro” acaba por se manifestar nos dois lados em disputa: para os gestores, os professores seriam incapazes de organizar sozinhos um trabalho produtivo; para os professores, os gestores deveriam primeiro demonstrar capacidade de gestão do próprio ofício antes de pretender intervir sobre o trabalho docente.

Pode-se, certamente, admitir que o conhecimento da natureza do ato educativo está acessível a quem dele não participa ou a quem dele se aproxima apenas, por meio do relato formal dos investigadores. E pode-se também admitir que cabe perguntar aos professores de onde provém a segurança de que todos eles tenham chegado a esse domínio fundamental. Em suma, torna-se necessário um generalizado exercício de bom senso a fim de que o compromisso em favor da qualidade de ensino possa ser materializado de maneira compartilhada.

O indispensável diálogo a ser estabelecido em âmbito escolar terá que se nortear pelo princípio da representação. Desse modo, as entidades associativas em que o magistério se organiza devem ser reconhecidas pela gestão como interlocutoras confiáveis e obrigatórias. Esse grande encontro, duradouro e renovável se faz necessário para que a gestão possa considerar o que os professores têm a dizer sobre seu trabalho. Além disso, a gestão também precisa demonstrar que reconhece a importância do trabalho dos professores.

Aos professores cabe a tarefa de se organizarem para esse encontro. Isso significa rever sua trajetória histórica do apostolado à funcionarização e desta à profissionalidade. Nóvoa (2002), já há bastante tempo, afirma a necessidade da produção conjunta de um tríptico desenvolvimento: pessoal – que implica produzir a vida do professor; profissional – que demanda produzir a profissão docente; e organizacional que sugere criar a própria escola. A magnitude dessas tarefas impõe a sua realização conjunta. À gestão cabe a aceitação do diá-

logo; ao magistério cabe a disposição para ele; a ambos cabe a preparação para que o diálogo se torne necessariamente educativo, já que proveniente de uma relação entre educadores.

Os processos de formação continuada constituem um bom exemplo do que pode ser alcançado com uma nova cultura de aproximação e de responsabilidade conjunta. As organizações dos trabalhadores da escola pública podem se credenciar e devem ser reconhecidas como instâncias de formação e atuação profissional. Da mesma forma, podem também se credenciar e serem reconhecidas como instâncias de elaboração teórica e de orientação política. O saber docente, fruto da experiência e da reflexão no interior da profissão, não pode ser deixado de lado em favor apenas do saber exterior; acadêmico, científico. Para que os professores se desenvolvam e se atualizem não basta apenas que lhe sejam comunicadas as últimas proposições desse tipo de saber. É preciso também que o saber empírico, obtido por meio da prática reflexiva, seja igualmente contemplado nos projetos que visam ao aprimoramento de sua contribuição à elevação dos padrões de qualidade do ensino que se realiza nas escolas públicas.

- d.** Sintetizando e concluindo – Cada uma das questões centrais aqui discutidas comporta uma diretriz de trabalho a ser examinada e desenvolvida. Assim, pode-se deduzir que:
 - 1.** Para a finalidade e o objeto de trabalho da escola pública:
 - ★ Faz-se necessário reinstaurar o professor como sujeito da escola e a escola como objeto unitário de seu trabalho
 - 2.** Para os meios e os instrumentos de trabalho na escola pública:
 - ★ É preciso reconhecer o currículo como produto do trabalho coletivo dos professores da escola
 - 3.** Para as relações e condições de trabalho na escola pública:
 - ★ Deve-se unificar a jornada e delimitar o tempo e o local de trabalho dos professores da escola
 - 4.** Para as relações com as entidades representativas dos trabalhadores da escola pública:
 - ★ É fundamental disponibilizar mecanismos de participação na elabo-

ração e na execução das políticas de elevação dos padrões de qualidade de ensino, e de qualificação dos professores

Diretrizes não são determinações. São objetos de reflexão. Cabe à gestão da educação refletir criteriosamente sobre suas potencialidades.

Marília, primavera de 2011.

REFERÊNCIAS



ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. **Formação do educador**. São Paulo: Edunesp, 1996. (v. 1).

BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

BARROSO, J.; CANÁRIO, R. **Centros de Formação das Associações das Escolas**: das expectativas à realidade. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, 1999.

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir**. Eléments pour une théorie. Paris: Armand Colin, 1997.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

IANNI, O. **Dialética e capitalismo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e algumas falas sobre Universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SILVA JUNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SILVA JUNIOR, C. A. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA JUNIOR, C. A. Ética, educação e cidadania. Alguns apontamentos. In: Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional, 6., 2007, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2007.

SILVA JUNIOR, C. A. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

VALE, J. M. F. O ensino de administração e a formação de administradores escolares. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre: v.3, n.2, p. 61-70, jul./dez. 1985.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO COLETIVO DE TRANSFORMAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR¹

José Misael Ferreira do Vale

Professor Assistente Doutor do Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências – Unesp/Bauru.

Em 1993, o conhecido educador Paulo Freire, questionado sobre o tema do sonho, da utopia e da esperança em educação, foi peremptório: não seria possível, tanto no plano pessoal como no coletivo, escapar ao sonho, sonho visto não como alucinação ou fantasia, mas sonho como projeto, como vontade de construir o novo, o não-existente, como ação efetiva de tornar realidade o desejo de muitos, como intencionalidade, como consciência de algo que exige envolvimento das pessoas em função de objetivos e metas. Paulo Freire, na oportunidade, tinha claro que o projeto é a marca da liberdade humana de querer mudar e transformar a realidade natural e social existente, em oposição, certamente, a projetos imobilistas hegemônicos, que pretendem preservar as relações sociais existentes. Por isso a tarefa do educador, segundo a perspectiva de Paulo Freire, deveria se pautar pela denúncia das injustiças sociais e pelo anúncio das possibilidades de se construir um mundo melhor a ser compartilhado por todos. O projeto visa, em essência, dizia o educador, ao futuro ainda não-existente, mas possível de se tornar realidade. Mas (e sempre há um mas) o insigne educador fazia, também, na oportunidade, um alerta fundamental. O futuro não está dado, isto é, o futuro não existe como algo já pronto, acabado, bastando apenas alcançá-lo ou dele se apropriar. O futuro é resultado do que as pessoas quiserem que ele venha a ser. O futuro é construído, quase sempre, à custa de muito “sangue, suor e lágrimas”, para usar a expressão que sinaliza a saga anarquista. Este aspecto é fundamental para entender o conceito de projeto como possibilidade pensada, planejada, em função de um futuro problemático, incerto e não dado aprioristicamente.

1. Originalmente publicado em: BICUDO, Maria Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 1).

É bom que se diga que o futuro não acontecerá se as pessoas não quiserem que aconteça, isto é, que ele se torne realidade. Paulo Freire tinha por certo que a sociedade democrática não se tornaria um fato da realidade se o ser humano não desejasse e lutasse para que a sociedade se tornasse democrática. Todo o drama humano, digo eu, resume-se em querer ser, isto é, em querer se realizar como pessoa e como coletivo, em ser livre, autônomo, emancipado e responsável. A luta imemorable do ser humano contra o processo de alienação e as formas degradadas de vida significam, no limite, a luta por uma sociedade verdadeiramente humana. O processo de humanização fica, sempre, como o horizonte visível da luta pela emancipação do ser humano. Todo *projeto* terá que ser contemporâneo dessa luta para ser, dessa luta para se tornar sujeito da história e construtor de seu próprio destino. É nesse sentido que algumas frases aparentemente desconexas adquirem significado. Cito duas exemplares: “O sonho de muitos é o começo da realidade” e “Seja realista, exija o impossível”. Em ambas há implícita a ideia de *projeto*, futuro, sonho, contexto e *luta para ser*.

Estas considerações iniciais são importantes para que não se percam de vista as possibilidades e os limites dos projetos sociais e educacionais. Vale a pena ressaltar que falar em projeto significa pensar na utopia não como o lugar do impossível, mas como o espaço do dever ser possível que, de início, pode parecer imaginoso ou desmedido. Não se deve esquecer a clássica afirmação de um pensador ligado à prática social de que “o ser humano propõe unicamente problemas que poderá resolvê-los”, embora se saiba que a solução de muitas questões humanas demandará, certamente, muito esforço, muita luta, muito ranger de dentes, muita oposição e muito conflito em decorrência de interesses opostos inerentes a uma sociedade de classes. Todo projeto é, portanto, uma tomada de posição diante da realidade natural, social e humana. E, nesse sentido, sempre um processo avaliativo em relação ao existente. O projeto, ao propor uma realidade, sempre se põe a favor ou contra algo existente com base em alguma verificação da “realidade rebelde” que desafia o ser humano. Portanto, ao se falar em projeto fala-se, ao mesmo tempo, numa avaliação do que está posto (para negá-lo ou afirmá-lo) com base em informações, percepções, deduções, análises, intuições etc. Daí se ter o cuidado de analisar o projeto do ponto de vista de sua ideologia ou de sua intencionalidade.

Seria falso eliminar dos projetos o conteúdo ideológico. Todo projeto traz em si uma concepção de ser humano e uma concepção de sociedade, mesmo quando finge passar por não-ideológico. Umberto Eco viu muito bem a questão: eliminar a ideologia é uma atitude ideológica, da mesma forma que Aristóteles dizia que o cético Crates percebera rapidamente que não podia afirmar que não se pode saber nada porque a sua fala envolvia uma afirmação, portanto um conhecimento, contrariando a própria posição. Conta-se que Crates, ao perceber a contradição, nada mais dizia, contentando-se apenas em mover os dedos. Aristóteles foi

além, afirmando que nem isso Crates poderia fazer “porque o movimento do dedo exprime uma opinião, e o cético não pode ter opiniões” (BOCHENSKI, 1971, p. 37).

Entendo que os projetos devem explicitar sua concepção de ser humano e de sociedade e indicar claramente as tarefas por fazer. Procedendo-se assim, evitar-se-ia enorme perda de tempo para se descobrir a intencionalidade real dos projetos. É por isso que o projeto pedagógico é sempre um projeto político-pedagógico na medida em que realiza opções, toma partido diante da realidade existente e diz (ou deveria dizer) a que veio de maneira transparente. Essa atitude de definição em relação aos fins e valores evidencia que o projeto, seja social, educacional, político, individual, será sempre um instrumento de ação e, nesse sentido, terá de se definir em termos não apenas teleológicos (em função de fins), axiológicos (em função de valores), mas, também, em termos políticos (em função do sentido social e abrangência), sociais (em função de prioridades) e científicos (em função do conhecimento existente).

Resumindo, diria: todo projeto é ação consciente voltada para a criação de uma realidade futura. É ação consciente porque planejada tendo em vista o futuro. É sempre um misto de realidade e supra-realidade, isto é, algo além da realidade existente que pretende transformar. Nesse sentido, o projeto é transcendência, pois postula algo além do existente *hic et nunc*. É da natureza, é próprio do projeto, não se contentar com o presente com o qual se convive. Projetar é lançar-se ao futuro incerto ou pelo menos problemático. É preciso ter em mente que o projeto, ao questionar o presente, insatisfeito com a situação existente, torna-se referencial crítico, questionamento do contexto existente, avaliação do *status quo*.

Como a existência humana, o projeto jamais toma forma definitiva, acabada, porque todo projeto, como a existência, não escapa à historicidade, à contingência de um mundo em constante transformação. O projeto é, em síntese, a maneira de superar o contexto existente criando o novo pela razão, emoção e ação. É a maneira como os humanos respondem à situação, ao contexto em que vivem. É a possibilidade de alterar o existente. Longe, portanto, da ideia de que a história se acabou, o projeto é a possibilidade de o ser humano se lançar na direção do futuro e de suas possibilidades.

Com base no conceito de projeto anteriormente explicitado será possível alinhar alguns pontos importantes relacionados à prática pedagógica. Ei-los:

1º O professor necessário para os dias atuais precisa ter uma formação técnica e política que lhe permita perceber que a escola fundamental e média é o único espaço cultural possível para os filhos das camadas populares. Agora, mais do que nunca, o projeto político-pedagógico da escola terá de pensar e concretizar a qualidade para a quantidade. E qualidade do ensino se consegue única e exclusivamente com professores bem formados. A formação inicial dos professores é crucial para se evitar o desperdício de dinheiro e esforços.

Costumo dizer aos alunos em tom de ironia que se o Satanás visitasse o Brasil certamente levaria bela lição. Por quê? Porque o Estado vem, de longa data, “privatizando o público”, para usar a feliz expressão de Anísio S. Teixeira, e, nesse diapasão, vem transferindo para a iniciativa particular a responsabilidade da formação inicial do professor. A grande maioria dos licenciados provém das escolas particulares. Acontece, porém, que o Estado, apesar da privatização, continua a ser o grande empregador. A contradição se instala no âmago do sistema. O Estado delega politicamente uma função estratégica a terceiros e depois se vê obrigado a fazer empréstimos onerosos para financiar o processo de requalificação docente, acionando a universidade pública e privada, além de empresas particulares especializadas em qualificação profissional, realimentando, assim, o processo de privatização da educação no país. Tudo indica que, sem uma formação inicial que dê base mínima de conhecimento numa determinada área de conhecimento, qualquer processo de educação contínua ou em serviço corre o risco de não surtir o efeito desejado por falta de raízes essenciais que permitam progressos significativos. Não se trata de culpabilizar o professor, mas responsabilizar o sistema perverso que transforma a vítima em réu para se eximir das responsabilidades sociais.

2º Em tempos de globalização, quando a hegemonia parece avassaladora e irresistível, o educador precisa ser educado para perceber que “as circunstâncias fazem o ser humano, mas os seres humanos fazem as circunstâncias”. Nada é imutável quando as pessoas se organizam como coletivo, transformando as ideias em força prática. O horror da exclusão terá fim quando as pessoas não aceitarem a exploração, a corrupção, a desonestidade e outros comportamentos não adequados socialmente, tidos e havidos como “eternos” e “naturais”. É preciso ver claro que o neoliberalismo “é o capitalismo sem escrúpulos”, que faz do cinismo a sua marca registrada com base na lógica do “levar vantagem em tudo” e exigir dos outros aquilo que o sistema não aplica a si próprio. É preciso desregular a economia (dos outros), é necessário romper as fronteiras (dos outros), é fundamental abrir os mercados (dos outros), é essencial minimizar o Estado (dos outros), é imprescindível ajustar a economia (dos outros), é fundamental modernizar o trabalho (dos outros), é urgente fomentar a competência (dos outros), sem levar em consideração os diferentes contextos de desenvolvimento e os graus de subordinação histórica da quase totalidade de povos que lutam desesperadamente para romper com os altos índices de pobreza, miséria e subdesenvolvimento. Exigir eficiência e eficácia das nações quando há diferenças enormes no ponto de partida é fazer da competição uma farsa e da qualidade, um embuste.

A retomada de valores como a dignidade, a solidariedade, a justiça social, o companheirismo, a participação, a transparência e a decência (hoje considerados pela lógica social imperante como quixotescos), seria essencial para a formação intelectual e moral da juventude.

de. Não se trataria de uma “moral de conveniência”, mas de aspecto importante da formação do caráter que, aliado ao domínio do conhecimento significativo e da consciência política, poderia gerar um aluno novo, comprometido com a construção de uma nação autônoma e um mundo justo. Assim, parece-me, o projeto pedagógico se identifica com o projeto político. O conhecimento significativo, erudito, articula-se com as finalidades e valores e com as diferentes formas de expressão. A educação escolar adquire, em contrapartida, importância decisiva neste mundo em transformação. Será preciso pensar, portanto, num projeto político-pedagógico coletivo que leve em conta o processo de apropriação do conhecimento sistematizado, utilizando-se de métodos pedagógicos vivos a partir da realidade do aluno, fazendo da prática social o ponto de partida e chegada do processo educativo formador. Em suma, o alvo da educação escolar será fazer com que o aluno se torne contemporâneo de seu tempo, viva intensamente o seu tempo e sua cultura e compartilhe com outros a tarefa de solução das questões cruciais de sua época, com conhecimento, determinação e discernimento.

3º O centro de qualquer projeto político-pedagógico legítimo será o processo de formação do aluno. A formação do aluno deverá ser o critério básico para se decidir sobre o essencial e o acessório em termos de educação escolar. Uma sugestão, um livro, uma orientação, um método, um conteúdo, um valor, uma atitude etc. serão incorporados ao projeto pedagógico se, e somente se, forem essenciais à formação do aluno. Caso contrário, deverão ser descartados porque não-essenciais ou redundantes. O que se quer é formar o aluno competente no uso do conhecimento sistemático, crítico em relação ao contexto, consciente no uso de diferentes linguagens, criativo, autônomo intelectual e moralmente, capaz de usar a liberdade com responsabilidade em decorrência da consciência dos limites, e emancipado porque capaz de analisar e julgar as questões como ser reflexivo.

4º O projeto político-pedagógico dirigido à formação do futuro professor-formador terá que se estruturar em torno de uma educação multilateral, uma educação com forte componente científico e tecnológico articulada a uma cultura humanizante que potencialize o desenvolvimento do ser humano em vários sentidos. Isto não significa inchar os currículos com um sem-número de disciplinas, mas balanceá-los em termos de uma visão arquitetônica do ser humano que leve a sério a ideia de educação integral capaz de articular, num todo consistente, muitas habilidades humanas não necessariamente contraditórias entre si. Daí a necessidade de se pensar numa licenciatura que, ao lado do conhecimento específico da área, incorpore ao projeto pedagógico outros componentes curriculares potencialmente formadores como a comunicação, a informática, as ciências sociais, as artes etc.

5º O projeto político-pedagógico em qualquer nível considerado (ensino fundamental, médio ou superior) precisa ser implementado em função de uma cultura democrática que rompa com o autoritarismo docente e o autoritarismo burocrático da organização escolar

sem que se destrua o respeito entre docente e aluno, docente e docente e direção da escola. Nesse sentido duas ações seriam fundamentais e imprescindíveis:

- ★ recuperar o trabalho docente em sala de aula construindo uma prática pedagógica centrada na participação do aluno, no ensino solidário, na cooperação consciente, na análise da realidade vivencial do aluno e sua prática social, incorporando a tecnologia disponível ao ambiente escolar e revendo os critérios de avaliação do aluno com valorização do seu desempenho no processo de assimilação e apropriação dos conteúdos escolares e culturais;
- ★ tornar realidade o trabalho coletivo em termos de direção do empreendimento escolar, no sentido de romper com o centralismo burocrático e caminhar para a autogestão de cursos e escolas, tomando a formação do aluno e o projeto político-pedagógico como referências maiores nas avaliações da ação educativa.

Os princípios e pressupostos acima evidenciados esbarram em alguns problemas e limites que me fazem pessimista diante do atual contexto político-social. Há inúmeras pedras espalhadas pelo caminho que tornam a caminhada difícil, quando não arriscada, no momento da implementação do projeto pedagógico. Eis alguns pontos que merecem destaque:

- ★ o forte individualismo próprio do sistema hegemônico imperante na sociedade e nas diferentes instituições joga pesado contra qualquer ação voltada para a ação coletiva. Criar uma vontade coletiva passa a ser um desafio quando se privilegia a ação individualizada em detrimento do esforço de muitos em função de objetivos comuns;
- ★ o autoritarismo, cuja origem remonta à Colônia, foi reforçado pela cultura escravagista imperante no Império, retomado, após a República da Espada, pela aristocracia rural da República Velha. A situação, que parecia se alterar com a Revolução de 30, recoloca o estilo autoritário com o advento do Estado Novo (ditadura getulista). Após a queda de Getúlio Vargas, o populismo, incapaz de se transformar em popular, cede lugar ao golpe de 1964, continuando a tradição autoritária até nossos dias. Essa tradição autoritária é tão forte que qualquer gestão democrática é desde logo desqualificada como fraca e inoperante, agindo como desmobilizadora da ação coletiva e minimizadora da cultura democrática;

- ★ a cultura da desigualdade faz parte do senso comum gerado pelo sistema hegemônico. Só os competentes, os eficientes, os melhores, os qualificados terão direito às oportunidades geradas pela sociedade. A competição é o mecanismo apropriado para estimular o individualismo e a ideologia do sucesso. As diferenças sociais são “naturais”, cabendo a cada um encontrar as formas adequadas de sobrevivência. A exclusão social surge como inevitável num contexto em que impera o “darwinismo social”. A ideologia da incompetência (dos outros) se encarrega finalmente de culpabilizar os deserdados.
- ★ a cultura organizacional burocrática dominante se encarrega de centralizar o poder de estabelecer diretrizes e normas e alocar recursos e descentralizar a execução, perpetuando a subordinação. Com isso se fortalece a verticalidade nas decisões entre superior e subordinado em prejuízo das decisões colegiadas horizontalizadas.
- ★ a tendência em ver a escola como empresa gera uma administração dura, impessoal, centrada em objetivos de eficiência e competitividade preocupada em atingir resultados a qualquer preço. O cidadão é substituído, rapidamente, pelo cliente, e o produto será comprado e não conquistado como direito da pessoa e dever do Estado;
- ★ a tendência centralizadora, burocrática e autoritária tende a impor, de modo prussiano, as normas, currículos, determinações etc., como se fosse possível mudar radicalmente a realidade por decreto sem levar em consideração as pessoas. A cultura autoritária gera resistências notáveis às mudanças vindas pelo alto, criando a consciência clara de que o que é imposto não deverá ser aceito. A experiência organizacional tem evidenciado que quando os professores não são ouvidos torna-se difícil a identificação com as decisões tomadas pelo alto. De igual modo, quando os alunos não são ouvidos e não têm poder de fala, o ensino corre na contramão. De forma geral a indisciplina, o desrespeito e a agressão resultam da não-participação discente;
- ★ as constantes reformas têm o condão de desmobilizar os educadores, desviando os docentes de sua função maior, o ensino e a formação dos alunos. Quando os docentes começam a se organizar em termos didáticos e políticos, a fúria legislativa do poder hegemônico desloca a atenção do professor de seu trabalho em sala de aula para

problemas de interpretação, análise e compreensão das novas normas. Instala-se a descontinuidade no trabalho docente em prejuízo da formação do aluno;

- ★ a educação começa a ser problemática para as estruturas de poder quando as camadas populares e médias baixas começam a exigir ensino de qualidade, que vai além do mero atendimento quantitativo. Nesse ponto de inflexão a visão cartesiana dicotômica da realidade não permite a compreensão da realidade como unidade da diversidade. Perde-se a visão do todo, esquecendo-se a complexidade de pares relacionados, como quantidade-qualidade, objetivo-subjetivo, interno-externo, continuidade-ruptura, conteúdo-forma etc., distintos entre si mas inseparáveis para efeito de análise e síntese da realidade natural e social.

Por tudo isso que se disse, a ideia de projeto político-pedagógico como construção coletiva, que balizaria a identidade de cada curso ou escola, parece-me uma empreitada necessária, mas difícil e problemática. Na verdade, como diria o poeta, há muita pedra no caminho para se chegar à autogestão da escola no Brasil. Oxalá, nós, professores, estejamos enganados. Mas vale a pena lutar, quando a alma não é pequena, para usar a expressão do poeta. Fico por aqui, agradecendo a atenção de todos.

REFERÊNCIAS



BOCHENSKI, J. M. **Diretrizes do pensamento filosófico**. São Paulo: Herder, 1971.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

MARX, K. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

TEIXEIRA, A. S. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

PAPEL DOS PAIS NA BUSCA DE UM PADRÃO ALTO DE DEMOCRATIZAÇÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA NA ESCOLA¹

Flávia Obino Corrêa Werle

Professora Titular da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/São Leopoldo, RS.

Este capítulo trata do papel destacado dos pais na escola pública pelo desenvolvimento de uma visão ativa de sua cidadania expressa na participação na gestão escolar e na recriação de propostas legais. Refere a importância do Conselho Escolar como um espaço privilegiado de participação dos pais e de discussão dos dados das avaliações em larga escala.

Em políticas educacionais, muitas vezes consideramos “os políticos de profissão”, os técnicos e burocratas, os ocupantes de altos cargos executivos, aqueles que estão na hierarquia administrativa do Estado, como os atores das políticas educacionais. Por este motivo, muitas vezes entendemos que as políticas estão prontas, definidas nos textos legais, estão fora, ausentes de nosso cotidiano, de nossa vida diária, que elas não penetram em nossas escolas. Na condição de pais, dificilmente conseguimos situar este panorama das políticas educacionais na relação que estabelecemos com a escola de nossos filhos, com os professores de nossos filhos. Esta perspectiva decorre de considerarmos, erroneamente, a lei como o “motor social”, como se, por si, ela pudesse ser implementada. Entretanto,

[a] democracia não deve ser interpretada de forma legalista, espelhada na crença da norma como motor social. A força motriz é, por outro lado, a participação popular, a qual somente será efetiva e transformadora na medida em que os componentes do grupo social tenham uma *visão ativa de sua cidadania*, enxergando-se como verdadeiros motores do desenvolvimento da sociedade e não como meros sujeitos passivos frente à ação estatal e dos grupos privados (CARNEIRO, 2009, p. 49, grifo nosso).

¹ Originalmente publicado em: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. 256p. capítulo 6.

A democracia, portanto, não é uma norma, mas existe mediante práticas de participação popular, na medida em que todos os cidadãos, de todas as idades e posições, desenvolverem uma visão ativa de sua cidadania. A participação ativa, como assinala o autor, é que promove ações, transformações, cria estratégias democráticas e recria as propostas formais-legais.

Nas escolas, a participação ativa decorre da mobilização de todos os segmentos da comunidade escolar, pais, funcionários, professores, equipe diretiva, alunos. Nas escolas, a participação ativa precisa ser praticada nas salas de aula, nas reuniões de planejamento, nas assembleias do Círculo de Pais e Mestres, nos Conselhos Escolares, nos Conselhos de Classe. Nas escolas, a participação ativa recria normas, como o ensino de nove anos, a avaliação nacional da educação básica e demais temas que estão sendo colocados na agenda das políticas educacionais. O destaque à importância da participação de todos na escola é decorrente de que só há democracia participativa se ela não for restrita a alguns grupos, mas extensiva e embebida em todas as relações sociais.

Por outro lado, em matéria de gestão de escola, em geral, consideramos o diretor e o vice-diretor como os grandes *experts* e conhecedores dos rumos e das necessidades da instituição escolar. Em matéria de ensino, atribuímos ao professor importante papel. É certo que estes profissionais detêm conhecimentos específicos dos quais decorrem contribuições relevantes a partir de seu campo de trabalho. O bom andamento das escolas, entretanto, exige a colaboração de todos, para além de contribuições específicas dos educadores de profissão. Uma visão ativa de cidadania implica o envolvimento de todos os componentes da comunidade escolar e, portanto, dos pais na vida da escola.

Os pais têm um papel importante na escola, pois, no âmbito de seu espaço de vida, em seu trabalho, na relação com seus filhos, com os demais pais, com a escola e seus professores, constroem entendimentos e têm muitas contribuições a dar, de forma a desempenhar um papel ativo na gestão escolar e nas políticas educacionais. A construção de entendimentos implica ser capaz de elaborar explicações próprias, expressas com palavras de seu cotidiano, em pronunciar “pequenas narrativas” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 25) que dão um sentido concreto, a partir de sua vivência, construindo entendimentos para os acontecimentos que circundam as escolas. Os pais têm formas de expressão singulares que ajudam sobremaneira a identificar e dar significado ao contexto, às decisões escolares e às diretrizes e normas que se apresentam sobre as escolas, sobre seus filhos e sobre os professores de seus filhos.

Com isto queremos dizer que as políticas não têm apenas *um* significado autêntico e autorizado, nem exprimem intenções universais e inequívocas (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 20); e que as decisões tomadas nas escolas não são definidas exclusivamente pelo diretor e sua equipe. O significado das políticas é modulado, rearticulado em diferentes espa-

ços pelos quais elas circulam, nos quais propõem-se a produzir efeitos, embora estes efeitos estejam, sim, nas possibilidades de interpretação e na vontade política de uma multiplicidade de atores locais, entre eles os pais. Esta possibilidade de interpretação e recriação das políticas é que dá o sentido de democracia como força motriz decorrente da ação política e participação popular. Da mesma forma, as decisões tomadas no âmbito escolar precisam ser compartilhadas num exercício que demonstre uma visão ativa de cidadania.

Ou seja, são múltiplos os funcionamentos, as alternativas, as rearticulações em cada escola. Há uma diversidade de caminhos, de possibilidades que cada estabelecimento de ensino constrói. Esta construção será tanto mais rica quanto maior for a participação cidadã de todos os componentes da comunidade escolar (LIMA, 1996, p. 14).

Focalizamos a organização escolar a partir da diversidade de orientações (externas e internas) e de práticas no contexto organizacional escolar e de atores intervenientes, logo parece difícil não reconhecer que a ação organizacional escolar é marcada pela pluralidade de orientações e de práticas que dificilmente se esgota no apertado rol das disposições formais-legais. Logo se começa a compreender, também, que as estruturas formais-legais não são as únicas existentes e que mesmo essas são menos rígidas, estáveis, homogêneas do que muitas vezes pensamos. Em todo o caso são estruturas em construção, não independentes da ação organizacional escolar.

As políticas educacionais e as estruturas formais-legais necessariamente são recriadas, passando pelas “pequenas narrativas” dos atores locais, formuladas pelos alunos, pelos pais, pelos professores. Com estas “pequenas narrativas”, que expressam os entendimentos dos diversos segmentos da comunidade escolar, deixam de ser apenas textos normativos, textos das leis, leis que circulam em papéis timbrados ou normas registradas em memorandos. No espaço destas “pequenas narrativas”, os procedimentos formais-legais e as decisões tomadas pela hierarquia do sistema de ensino deixam de ser orientações e normas provenientes do exterior das escolas para se transformarem em um rico processo de compartilhamento, de contribuição, de problematização e de discussão no coletivo.

Os pais fazem parte do conjunto de atores das escolas e, professores, equipe diretiva, funcionários e alunos, dão existência, construindo, por meio de explicações e pela ação, interpretações para as orientações externas ou as que são produzidas na escola. Os pais têm importante contribuição a dar para a ação da escola; nela eles precisam ser ouvidos. Eles ocupam um espaço que lhes é próprio e único desde sua posição e modo de vida, forma de compreender a educação, sua posição no mundo do trabalho e na vida social, desde as expectativas que têm para a vida de seus filhos.

Tendo como pressupostos que a democratização da escola decorre da participação e que os pais podem exercer uma ativa cidadania por meio de ações e de “pequenas narrativas”, bem como pela participação em colegiados escolares, avançamos na reflexão problematizando a possibilidade de superação de padrões pobres de sucesso e de democratização no interior da escola pública.

EM BUSCA DE UM PADRÃO RELEVANTE DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Ao longo dos anos 80, a gestão educacional foi recebendo destaque nas propostas de políticas públicas. A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, chamava a atenção para a necessidade de um novo modelo de gestão educacional.

No Brasil, na segunda metade dos anos 90, com a promulgação da Lei 9394/96, os processos de gestão ganharam visibilidade. Dois deles têm relevância para o debate aqui compreendido. Um deles é o princípio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, associado à “garantia de padrão de qualidade”. O outro é o princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996, art. 14) institucionalizou o segundo, responsabilizando os sistemas de ensino por sua normatização, declarando tanto a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Quanto aos primeiros, envolvem a permanência além do ingresso na escola, permanência esta que garanta qualidade verificada e discutida pela inclusão de todos os estabelecimentos no sistema nacional de avaliação do rendimento escolar. Ou seja, a mesma Lei 9394/96, em seu artigo nono, indica como responsabilidade da União assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Reafirmamos que toda declaração legal, seja ela referente à qualidade do ensino, acesso à educação, avaliação do rendimento escolar ou gestão democrática do ensino público, necessita ser iluminada com a visão ativa de cidadania de todos os componentes da comunidade escolar. Entretanto, frente à expectativa de democratização do ensino público, os dados da realidade nos causam estranhamento. Cada vez mais questionamos os procedimentos de gestão utilizados nos diferentes níveis da administração e nos perguntamos como alcançar a efetiva democratização e participação em nossas escolas. Como cidadãos, como pais e como educadores, diretores, professores e alunos, identificamos momentos pouco democráticos em nossas instituições sociais e em nossas escolas. Estamos insatisfeitos com a pouca vitalidade dos processos democráticos.

Para aprofundar a discussão acerca da democratização, utilizamos a figura apresentada por Aldaíza Spozati (2000) em seu artigo *Exclusão social e fracasso escolar*, no qual ela cria a expressão “**padrão pobre de não fracasso**”, aquele em que o aluno é aprovado, mas num nível de aprendizagem muito distanciado do sucesso com competência obtido em outras escolas. Um padrão pobre de não fracasso é aquele que oferece somente um padrão básico, **um mínimo de sobrevivência instrucional**.

A expressão “padrão pobre de não fracasso” é inspiradora para o debate aqui instalado, seja pela problematização deste padrão em termos de aprendizagem e dos resultados alcançados nas escolas, tal como Aldaíza Spozati apresenta, seja pela possibilidade de questionar o nível de democratização da escola.

Transpondo esta imagem para o âmbito da administração escolar, podemos refletir acerca de qual é **o padrão de democratização da educação brasileira atual**. O padrão pobre de democratização pode ser relacionado com a mera declaração legal, com a adoção de procedimentos formalmente participativos sem um envolvimento real dos membros da comunidade escolar, sem uma visão ativa de cidadania. Pode também ser vinculado com a falta de crença nas possibilidades do ser humano, de que todo aluno aprende e pode vencer. O padrão pobre de democratização pode ser identificado ainda pela desarticulação entre setores e responsáveis pela educação escolar, pela omissão ou pela competição entre departamentos, entre turnos e níveis na escola.

A pergunta que precisamos nos fazer é: o que a comunidade escolar precisa fazer para a superação deste “padrão pobre de não fracasso” no nível de sua instituição de ensino? Como avançar para além da definição fraca de justiça que se satisfaz com oportunidades iguais, mas que não chega a exigir que todo aluno aprenda? Como fazer da oportunidade de acesso à escola um espaço significativo de sucesso e de construção de cidadania? Os pais devem se perguntar a respeito dos padrões de funcionamento da escola de seus filhos ou naturalizar a sua forma de funcionamento? Devemos nos perguntar se estamos participando de uma escola de padrão pobre de não fracasso e de padrão pobre de democratização, ou, ao contrário, de uma escola que luta para que todos tenham sucesso?

A expansão da escola pública vem progressivamente atendendo a quase totalidade dos alunos na faixa etária do ensino fundamental. Entretanto, o acesso a ela deverá ser qualificado de forma a proporcionar fluxo e ensino de qualidade, superando o “**padrão pobre de acesso e permanência na escola pública brasileira**”. Em outras palavras, um passo muito importante na democratização da educação é a qualidade do ensino ministrado. Assim, democratização da educação é superar o padrão pobre de sobrevivência escolar, no qual o aluno não reprova, se mantém na escola, mas não alcança, pela escolarização, um perfil de cidadania competente, crítico e participativo.

Carlos Estevão discute a questão tratando do tema da justiça. Diz ele que a justiça distributiva pode ser vinculada a duas dimensões: (a) *definição liberal fraca de justiça* como igualdade de oportunidades (direitos formais iguais, igualdade de acesso ou de participação), (b) um *sentido liberal forte e radical* como igualdade de resultados - assegurar taxas iguais de sucesso para grupos diferentes por meio de uma intervenção direta para superar as vantagens (ESTEVÃO, 2001, p. 17).

O “padrão pobre de não fracasso” discutido por Spozati equivale ao que Estevão refere como “definição fraca de justiça”. O que precisam fazer a equipe diretiva da escola e seu Conselho Escolar para a superação deste “padrão pobre de não fracasso” no nível de cada instituição de ensino?

Como fazer da oportunidade de acesso à escola um espaço significativo de sucesso e de construção de cidadania? Como fazer da escola de nossos filhos um espaço forte e radical de igualdade de resultados e de justiça?

Por certo estas são questões fundamentais para toda a comunidade escolar. Colocá-las na mesa é o primeiro passo. É preciso também não naturalizar, não se satisfazer com mínimos, questionar, identificando o significado real dos índices de aprovação, acompanhar criticamente o nível de aprendizagem dos alunos nos diferentes componentes curriculares, discutir abertamente qual o padrão de não fracasso escolar que temos e o que queremos. Estas são questões que, numa visão ativa de cidadania, envolvem a todos os segmentos da comunidade escolar.

A expectativa de um padrão alto de sucesso precisa ser compartilhada e discutida com toda a comunidade escolar, alunos, pais, professores, funcionários. Instaurar uma cultura de alto padrão de sucesso exige trabalho coletivo. Há que, com o grupo, questionar a injustiça e o arbitrário: das notas, sanções, exames, exclusões, dos *rankings*, lembrando que “democracia e justiça são mais importantes que a gestão e o controle” (WARD, citado por ESTEVÃO, 2001, p. 22).

Precisamos desenvolver uma perspectiva emancipatória para a autoridade, baseada nos princípios da democracia, da solidariedade e da esperança. Uma “autoridade emancipatória”, segundo Estevão, reforça posturas contra a opressão e desenvolve uma visão de que todos, inclusive os estudantes, devam preocupar-se com justiça social e ação política. Uma “autoridade emancipatória” acredita que os estudantes vencem, que os professores são importantes e fazem a diferença na escola, que os pais são colaboradores no projeto educativo. Uma visão ativa de cidadania exige o envolvimento de todos os segmentos na problematização do sentido de justiça, de igualdade de resultados, de busca de padrões fortes e mais altos de sucesso na escola pública.

Ao discutir autoridade emancipatória, estamos também encaminhando o debate sobre o padrão de democratização da escola. Superar um padrão pobre de democratização da escola é preocupar-se com a aprendizagem de todos os alunos, apostando intensamente na possibilidade de sucesso de cada um. É colaborar para um fluxo regular dos alunos no ensino fundamental e no ensino médio, sem que haja um represamento de muitos deles nos anos iniciais; é instaurar um processo consciente de eleição de diretores, acompanhando e avaliando-o constantemente. É fomentar a criação, implementação, acompanhamento e desenvolvimento de agremiações de alunos, de professores e de funcionários, de colegiados, apostando na capacidade de seus membros.

CONSELHOS ESCOLARES COMO LOCAL DE DISCUSSÃO COLETIVA

Em cada sistema de ensino, as estruturas colegiadas assumem uma fisionomia própria. Os Conselhos Escolares que aqui referimos são estruturas colegiadas formadas por representantes da comunidade escolar eleitos em cada segmento. Metade dos membros do Conselho Escolar é formada por representantes de pais e alunos e a outra metade pelos de professores e funcionários. As escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul começaram a implantar Conselhos Escolares a partir do início da década de 1990 (WERLE, 2003). Algumas redes municipais já têm este colegiado implantado, outras ainda o estão implantando. O Conselho Escolar é um órgão que assessora a direção da escola, manifestando-se em matérias pedagógicas, financeiras, administrativas.

O debate da democratização no interior das escolas e das práticas de cidadania ativa encaminha, portanto, para o tema da instituição de colegiados compostos por representantes da comunidade escolar. Por certo a instituição de organismos colegiados, compostos por membros eleitos pelos segmentos da escola e até, em certos casos, com a participação de representantes de instituições da comunidade externa, nos quais os pais e os alunos possam expressar seus interesses e vivenciar a escola como uma organização, são contributos positivos para a democratização da escola pública. Colegiados em que representantes de funcionários possam manifestar-se sem serem humilhados, em que representantes de professores ouçam com respeito e acolhida as contribuições dos representantes de pais, em que haja tolerância e respeito pela diversidade. Colegiados que se estruturam em escolas que respeitem os tempos necessários para a organização dos segmentos, que programem reuniões em horários viáveis à participação de alunos e de pais, não apenas os mais convenientes para os professores. Escolas que problematizem as pautas muitas vezes excessivamente burocráticas e voltadas apenas para a aprovação dos gastos realizados no período. Colegiados que analisem o nível de desempenho alcançado pelos alunos. Se os colegiados escolares forem meras estruturas formais, teremos

um padrão pobre de democratização em nossas escolas e pouco estaremos contribuindo para a inversão de momentos episódicos e eventuais de comparecimento, em importantes momentos de convivência e de cidadania ativa de cunho fortemente participativo.

Ora, o pluralismo que acompanha as práticas democráticas não pode ser um mero mecanismo operacional. Ao contrário, as “pequenas narrativas” a que nos referimos estão plenas de sentidos, o que não significa dizer que sejam consensuais. Todos temos “diversidades cotidianas” das quais precisamos estar conscientes (McLAREN, 2000, p. 292) e para as quais é preciso desenvolver uma escuta sensível (McLAREN, 2000, p. 293).

Uma democracia do consenso é uma democracia da neutralidade, na qual as práticas antidemocráticas na vida cotidiana passam depressivamente sem questionamento ou desafio.

Nos Conselhos Escolares, o poder e o antagonismo não desaparecem; ao contrário, em seu interior poderá haver hierarquias de subordinação, mas há que ter consciência delas, coloca-las em debate. Por outro lado, seus componentes não podem ser tratados como “sujeitos sem propriedades e características ... [quando] a democracia torna-se meramente um vínculo formal entre indivíduos abstratos, esvaziados de sua especificidade cultural e subjetiva” (McLAREN, 2000, p. 295). Se assim for, nada mais funciona, perdemos a esperança. Portanto, a cidadania ativa recria as políticas educacionais, considera os conflitos e as diversidades cotidianas e, principalmente, atribui grande valor às pequenas narrativas formuladas pelos membros da comunidade escolar, dando lugar para os pais e alunos formularem seus questionamentos e trazerem suas demandas. Trata-se de narrativas que denotam pluralidade de pontos de vista e que encaminham questionamentos, que problematizam a possibilidade de um padrão forte de acesso e permanência na escola pública.

Noel McGinn (1996) afirma que o que é ameaçador para a democracia é o declínio da confiança nas instituições democráticas e o afastamento das pessoas da *prática da democracia*. Para ele, uma comunidade cívica cultiva o engajamento cívico, a igualdade política e o respeito mútuo entre seus membros, desenvolvendo práticas de participação ativa.

Assim, para superar o padrão pobre de democratização, há que estender a escola a toda a população, superar o padrão pobre de não fracasso, pela eleição de diretores e pela criação de colegiados em todas as instâncias educativas, mas, principalmente, promover o engajamento cívico, a igualdade política, a tolerância, de forma a alcançar a participação ativa em nossas escolas, fazendo delas espaços de prática da democracia.

ENVOLVIMENTO DOS PAIS NA DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

As avaliações nacionais do rendimento escolar são planejadas por órgão do Ministério da Educação e, até certo ponto, parece que sobre elas os pais nada têm a dizer. Elas se apresentam universalmente por sobre todas as escolas de ensino fundamental do país. Numa dimensão, pode parecer que nelas não há como as escolas, os professores e os pais introduzirem modulações, interpretações. O que há a fazer frente a elas? Frente aos índices que apresentam?

Perpassam os sistemas escolares vários tipos de testes e exames que põem à prova aprendizagens realizadas pelos estudantes em determinados conteúdos curriculares. São provas aplicadas em dia, lugar e hora preestabelecidos pelo poder público. A partir dos testes aplicados, são levantados os índices e resultados alcançados pelas escolas, apresentando “um retrato da escola”, o nível de rendimento escolar dos alunos.

Pode parecer que as avaliações se processam sem a interferência de outros atores que não o Ministério da Educação. Isto não é verdade. Se as avaliações em larga escala interferem em nosso cotidiano de professores, de alunos e equipes escolares, então é porque estão nos afetando. Resta a pergunta: nós as afetamos também?

Como tratar o tema e os indicadores decorrentes das avaliações em larga escala com os pais? O que resta para a escola discutir quanto a este tema, se os meios de comunicação restringem a questão conclamando os pais a enviarem seus filhos nos dias de aplicação de provas? É possível tratar os resultados das avaliações em reuniões com os pais? Na medida em que os jornais e televisão publicam os dados das escolas, já não está tudo dito? Ou, contrariamente, há como repensar estas questões?

Se as escolas são organizações em construção e se os pais são atores intervenientes nesta construção, qual o papel dos pais frente a estas avaliações em larga escala? Cabe aos pais procurar entender e desdobrar em “pequenas narrativas” os índices e resultados de tais avaliações? Que importância têm tais avaliações para a vida dos estudantes e o funcionamento das escolas?

Como pensar acerca do caráter democrático e não discriminatório da escola pública brasileira frente às políticas de avaliação em larga escala? Tratar os dados da avaliação quando são enviados para a escola? É este o momento de envolver os pais? Ou tratar da avaliação em larga escala quando os testes estão para ser aplicados? Ou, quem sabe, ao formular ou rever o Projeto Político-Pedagógico discutir os dados da avaliação em termos de significado frente aos objetivos pretendidos para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem?

Sob o enfoque legal, a garantia do direito à educação envolve diferentes aspectos, entre eles o conhecimento dos pais e/ou responsáveis a respeito do processo pedagógico, sua participação na definição da proposta educacional e o pleno desenvolvimento do educando (CURY; FERREIRA, 2009). Ora, se a educação é um direito fundamental pelo qual respondem o Estado, a família e a escola, então as questões acima formuladas dizem, sim, respeito aos pais, às famílias. Os pais, ao exercerem seu poder de cidadãos pela participação na vida da escola, contribuem para a ampliação da democracia e para uma escola menos burocrática e mais autônoma.

A democratização da escola pública implica identificá-la como uma instituição social, como um corpo coletivo que, embora inserida numa sociedade hierárquica, reconhece a livre escolha dos indivíduos e estimula a liberdade do educando e do professor, bem como a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. A democratização da escola pública a distancia de uma estrutura verticalista. A escola democrática compreende a aprendizagem de hábitos democráticos por meio de sua prática, de forma que pais, alunos, professores e funcionários se tornam coparticipes na organização de suas propostas de trabalho. Todos, equipe diretiva, professores, pais, alunos e funcionários têm o que aprender quanto à teoria e à prática da democracia participativa.

O tema dos resultados do rendimento escolar necessariamente é pauta do Conselho Escolar. Para que seja objeto de análise neste colegiado, há que ser feito um trabalho de esclarecimento sobre sua metodologia e sobre o significado dos dados, seguido de um diagnóstico ampliado que considere as condições de trabalho na escola, as metodologias adotadas, a forma de organização das turmas, entre outras questões afetas à ação organizacional escolar. Refletindo acerca dos resultados do rendimento escolar, o Conselho Escolar estará colaborando no caminho de um padrão relevante de democratização da educação, evitando que na escola se dissemine e fortaleça uma cultura de concordância para com um padrão pobre de não fracasso. Há que instaurar um amplo e profundo descontentamento com resultados que indiquem apenas um mínimo de sobrevivência instrucional. Há que estimular um sentido radical de igualdade de resultados e mobilizar para o alcance de altas taxas de sucesso escolar. Trabalhando nesta direção, o Conselho Escolar se consolidará como um colegiado respeitado por sua autoridade emancipatória, um colegiado cujo sentido de justiça se manifeste pelo esforço continuamente voltado para o sucesso escolar de todos os alunos.

Voltando ao título deste capítulo, indagamos: Qual o papel dos pais na busca de um padrão alto de acesso e permanência na escola? Esta pergunta será melhor respondida no interior de cada escola, mediante o diálogo entre todos os seus membros e na dinamização de associações, reuniões, colegiados que contem com a presença e composição deste segmento da comunidade escolar.

Os pais têm o direito de intervir no que concerne à educação de seus filhos. As escolas públicas têm diversos espaços em que a participação dos pais é requerida. A formulação do Projeto Político-Pedagógico, as estratégias de avaliação institucional, a dinamização dos Conselhos Escolares e das Associações de Pais e Mestres são alguns exemplos. Nestes colegiados, todos os seus participantes, sejam professores, pais, alunos, funcionários, aprendem os princípios, as exigências, as dificuldades e formas da democracia participativa. A democratização da escola pública implica que pais, alunos, professores, funcionários se percebam como sujeitos protagonistas de direitos e deveres, chamados a exercitá-los coletivamente. A escola pública necessita, portanto, do esforço de toda a comunidade escolar para o seu desenvolvimento e o aprofundamento de sua dimensão democrática e de acolhimento de todos, sem discriminação.

REFERÊNCIAS



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2012.

CARNEIRO, Rommel Madeiro de Macedo. Fundamentos jurídicos e pedagógicos do Estado democrático-participativo e da globalização política. **Revista do Tribunal Regional Federal da 1ª Região**, v.21, n.3, p. 38-52, mar. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da educação. **REVISTA CEJ**, v.13, n.45, abr./jul. 2009.

ESTEVÃO, Carlos A. Vilar. Justiça complexa e educação: as gramáticas da justiça em educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.17, n.1, p. 17-23, jan./jun. 2001.

LIMA, Licínio Carlos. **Construindo modelos de gestão escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

McGINN, Noel F. Education, Democratization, and Globalization: A Challenge for Comparative Education. **Comparative Education Review**, Chicago, Former Editors, v.40, n.4, p. 55-67, nov. 1996.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPOZATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 21-32, jan. 2000.

STOER, Stephen; MAGALHÃES, António. **A diferença somos nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais**. Porto: Afrontamento, 2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos escolares: implicações para a gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA: O PEDAGÓGICO E O ADMINISTRATIVO NA AÇÃO SUPERVISORA¹

Celestino Alves da Silva Junior.

Professor Titular aposentado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/ Marília. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE/Unesp/CNPq)

Organizar o trabalho nas unidades escolares sob sua responsabilidade constitui tarefa precípua, mas não exclusiva do supervisor escolar. Nem o supervisor é o único responsável pela tarefa, nem a tarefa é a única pela qual o supervisor deve responder.

A multiplicidade das tarefas pelas quais responde habitualmente o supervisor é, em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública. Seus problemas iniciam-se com a não-delimitação de seu próprio local de trabalho, necessariamente móvel e variável conforme as tarefas a desempenhar, e crescem exponencialmente com a ausência habitual da necessária localização do trabalho de seus companheiros professores, obrigados à fragmentação de sua jornada e à consequente multiplicação dos locais em que ela se realiza.

Pensada como um local de trabalho, a escola pública de São Paulo, em suas condições atuais, constitui um permanente desafio para a realização efetiva da ação supervisora. Quatro negações, quatro afirmações e, por último, quatro indagações podem caracterizar a complexidade da situação a ser enfrentada.

¹ Originalmente publicado em: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da.; RANGEL JUNIOR, Mary (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

As negações dizem respeito às peculiaridades da escola pública paulista como local de trabalho. Trata-se de um local: a) não-padronizado; b) não-unificado; c) não-delimitado e d) não-pesquisado. Nossas escolas públicas foram instituídas e edificadas aleatoriamente, sem referência a padrões de qualidade ou de quantidade de salas de aula, de alunos e de professores. Os professores que nelas trabalham frequentemente multiplicam-se por várias delas porque a remuneração por hora-aula e a condição de ACT (Admitido em Caráter Temporário) ainda são as marcas das relações de trabalho no magistério público paulista. Um certo número de horas-atividade, definido por critérios de proporcionalidade numérica, estende o tempo de trabalho do professor a locais inacessíveis ao supervisor ou admite que esse trabalho simplesmente não aconteça e, finalmente, o cotidiano das escolas públicas apenas muito recentemente passou a ocupar espaço nas agendas de pesquisa de nossos professores universitários.

As afirmações referem-se aos professores e demais trabalhadores da escola pública paulista. São educadores: a) relativamente especializados; b) precariamente formados; c) frequentemente improvisados e d) dificilmente agrupados. As dificuldades de reunião devem-se às razões já aqui apontadas. Um trabalhador que ainda precisa ser promovido à condição de trabalhador comum também não dispõe de tempo e condições favoráveis para reunir-se com seus companheiros. Por outro lado, a especialização (relativa), a formação (precária) e a improvisação (frequente) constituem limitações qualitativas que oneram a um só tempo os próprios professores, o supervisor e, principalmente, a conjugação de seus esforços.

A adversidade de todas essas condições conduz, no limite, a uma interrogação central que se desdobra em quatro em virtude das possibilidades de resposta que encerra: Quais devem ser, afinal, os organizadores do trabalho na escola pública paulista - as autoridades governamentais, as autoridades do sistema escolar, as autoridades da unidade escolar ou o conjunto dos trabalhadores da unidade escolar como autoridades pedagógicas em que todos se constituem, neles incluído o supervisor por sua participação e por suas competências específicas?

Admitindo-se a consciência da necessidade de se privilegiar a última hipótese e reafirmando-se o propósito da construção coletiva de um projeto para a escola pública, faz-se necessário, então, um exercício de revisão histórico-crítica da prática da supervisão escolar no Brasil e, em especial, no estado de São Paulo.

PARA REPENSAR A HISTÓRIA

Poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil tal como ocorreu com a supervisão escolar.

Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes.

Em seu início a supervisão escolar foi praticada no Brasil em condições que produziam o ofuscamento e não a elaboração da vontade do supervisor. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com a supervisão que se introduzia. Para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado.

Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder; foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio. Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas.

Esta foi a lição de autoritarismo que o supervisor e a supervisão receberam logo após seu nascimento. Mas as pessoas e as instituições crescem, interrogam-se e interrogam suas circunstâncias. É possível não ser autoritário? É possível ser educador e autoritário? Por que não ser solidário? É possível ser educador sem ser solidário? As perguntas foram crescendo de tom e mudando de direção. Aos poucos o supervisor foi se integrando ao clamor do povo e dispendo-se à participação no debate educacional que se estabelecia. O supervisor/educador foi se dando conta de que a verdade não estava pronta e depositada em suas mãos para que ele a distribuísse aos professores que só poderiam conhecê-la por seu intermédio; o supervisor/educador foi descobrindo, tal como Guimarães Rosa, que “mestre não é quem sempre ensina, mas quem, de repente, aprende”; o supervisor/educador foi percebendo, enfim, que sua tarefa não era transmitir uma mensagem pronta e acabada, mas reunir os educadores para que eles pudessem elaborar sua própria mensagem e com ela tentar mudar para melhor a vida de todas as pessoas a quem a mensagem pudesse ser apresentada.

De mensageiro oficial a articulador voluntário, o supervisor iniciou seu próprio caminho de renúncias. Orientado para o controle, desorientou-se com o cerco a que acabou submetido. Cerco teórico-político nas universidades que propunham a extinção de seu processo de formação e cerco prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no supervisor um companheiro comum de jornada.

Para o professor a equação competência técnica igual a compromisso político foi logo estabelecida. Ruidosamente estabelecida, aliás. Aplacaram-se em seguida as preocupações

e as consciências. Se formos professores – tranquilizavam-se os mestres – nosso compromisso político estará resolvido, já que sabemos agora que ensinando competentemente, a escola brasileira estará esgotando os limites de sua contribuição à libertação do povo. Mãos à obra, pois, e tratemos de nos livrar dos perversos especialistas que se interpõem em nosso caminho. De ameaçador, o supervisor passou a ameaçado. Para que a educação brasileira se reorganizasse em direção à transformação social seria preciso livrá-la do “reacionarismo” de seus especialistas. Até hoje há quem pense nesses termos, sem atentar para o fato de que ensinar competentemente significa exercer domínio sobre uma tarefa especializada, ou seja, significa comportar-se adequadamente como especialista.

A “superação dos especialismos” só viria a ser batizada com esse nome em 1986, mas desde então uma paradoxal estirpe vem se constituindo: a dos especialistas em superalismos. Dentro dessa visão, os especialistas são “os novos responsáveis pelo fracasso escolar”, tal como assinalou com muita propriedade Regina Leite Garcia (1986). Não percebem aqueles a quem Regina critica que estão se transformando na negação da negação que pretendem. No seu fervor antiespecialização acabam se comportando como especialistas em desagregação de esforços e em evocação de ressentimentos. A superação que postulam se reduz aos “superatismos” de que falo, porque não encontra respaldo no movimento real das unidades e dos sistemas escolares.

Visões estereotipadas como essas que venho destacando contribuíram ao longo do tempo para a criação de um quase antagonismo entre supervisores e professores. Em contraposição à ideologia da competência que se foi desenvolvendo, desenvolveu-se também, conforme já indiquei anteriormente, a “ideologia da incompetência do outro”. Se existem problemas, pensaram todos e pensou cada um, eles certamente são determinados pela desqualificação dos demais educadores. Nunca pela clarividente categoria a que “eu” pertenço. Mas não ficamos por aí. Se o compromisso político é insuficiente, isto também se explica pelo temor, pela visão menor ou pela irresponsabilidade dos demais educadores. Nunca o seria pela atitude irrepreensível dos que se colocam a “meu” lado.

Essa pretensão ao monopólio do compromisso político tem se constituído no obstáculo maior à elaboração do projeto coletivo dos educadores brasileiros. Em vários estados da Federação o vínculo partidário diferente do esquema no poder produz a exclusão e a marginalização de educadores que têm muito a dizer e a propor sobre a caminhada comum a ser encetada. No entanto, se estivermos todos comum e efetivamente empenhados na construção de um ensino de qualidade para as grandes camadas da população, aí sim encontraremos uma superação a ser promovida. A superação da pretensão, da autossuficiência e da arrogância dos que se imaginam providenciais e indispensáveis a toda ação coletiva que se venha a organizar.

Escrevi há algum tempo que “ordenar a reflexão educativa é a expressão-síntese das alternativas que se apresentam ao supervisor” (SILVA JUNIOR, 1984). Parece-me importante, nas condições de negociação e de luta que se desenvolvem hoje na sociedade brasileira, retomar essa afirmação a fim de tentar situá-la em seus contornos e em seus desdobramentos. Ao se dedicar à tarefa de organizar uma sólida reflexão sobre o momento atual da educação e da sociedade brasileira, não poderá o supervisor desconsiderar a necessidade do alargamento dos limites da reflexão que pretende.

Se não cabe ao supervisor impor soluções ou estabelecer critérios obrigatórios de interpretação, cabe-lhe, sem dúvida, por ser brasileiro e por ser um educador responsável, ajudar na construção da consciência histórico-política necessária à luta contra a dominação. Isso implica uma posição de profunda atenção aos fatos do cotidiano escolar e do cotidiano da sociedade que lhe assegure condições de análise adequada do significado das ocorrências que se vão acumulando.

Coordenando necessidades e aspirações, o supervisor certamente não pode permitir que se revigore seu antigo papel de controlador a serviço dos interesses estabelecidos. Mas há interesses a estabelecer e necessidades a atender. Estes são claramente os interesses da transformação social, mais uma vez postergados pela nova “conspiração das elites” que se arma e que se acirrará com certeza à medida que nos aproximarmos da redação final da atual Constituição.

Coordenador de uma escola que busca a elaboração de uma nova visão de mundo, o supervisor responde também pela oportunidade da análise consciente e pela erradicação do arbítrio e do dogmatismo. Não conseguirá isso sozinho, evidentemente, e é a própria impossibilidade da ação individual que deverá orientá-lo para a necessidade do trabalho coletivo e do respeito às necessidades da maioria. Este supervisor, orientado para e pela solidariedade, enfrentará, por isso mesmo, seu grande desafio: “cabe-lhe ser solidário numa sociedade competitiva, afirmando pela convicção sua individualidade e negando com convicção o domínio sobre a individualidade do outro”; reconhecendo o indivíduo como a “síntese de múltiplas determinações” e ajudando a construir a “vontade coletiva que transforma a necessidade em liberdade” (SILVA JUNIOR, 1986). Se este for seu compromisso político, será em torno desse compromisso que sua presumível competência deverá se manifestar.

PARA REINAUGURAR A EXISTÊNCIA

Pensar e fazer, cumulativa e interligadamente, é a marca necessária da prática coletiva a se estabelecer entre os educadores. Falamos dessa prática e da necessidade da contribuição do supervisor para que ela se estruture e se solidifique. Mas ela não pode, obviamente, ser pura prática. Pouco teremos avançado se passarmos apenas do plano das práticas isoladas e

conflitantes para o plano das práticas articuladas e congruentes. O que vai assegurar essa articulação e essa congruência é a reflexão, é a elaboração do sentido do trabalho coletivo que se quer desenvolver. Elaborar uma prática coletiva em supervisão implica, necessariamente, a reelaboração da relação teoria e prática em supervisão.

Como a grande maioria das agências sociais, a escola pública também se encontra impregnada pela lógica da organização capitalista do trabalho. Para esta lógica, a proposta do trabalho coletivo se reduz ao conceito de trabalhador coletivo, ou seja, exatamente ao oposto daquilo em que o trabalho e o trabalhador pedagógico devem se constituir. “Trabalhador coletivo” nesta lógica nada mais significa que a abstração da pessoa do trabalhador, abstração esta possível e necessária uma vez que a orientação geral e o controle da produção constituiriam prerrogativas da administração.

Apenas a referência acima deveria ser suficiente para o reconhecimento da inviabilidade da organização do trabalho na escola pública com base em pressupostos de uma pretendida “Ciência” da administração de base genérico-empresarial. Orientada para o lucro e a acumulação privada, essa ciência simplesmente não tem como dar conta das questões de interesse público. No entanto, ela ainda se constitui na referência principal nas instâncias de formação e de atualização do supervisor de ensino.

Rediscutir o vínculo teoria-prática em supervisão implica algumas indagações obrigatórias: Qual a relação da prática do supervisor com a práxis desejável do educador? Que teoria, afinal, dá conta dessa prática controvertida? De que forma a intervenção teórica encaminha essa prática até o horizonte da práxis propriamente dita?

A existência de uma teoria é uma decorrência da análise da realidade e não se constitui apenas, como muitas vezes se sugere, como uma derivação de outras teorias preexistentes. Como sabemos, foi esta última maneira de se lidar com a teoria que acabou por preponderar nas tentativas até aqui realizadas de se implantar a prática da supervisão no sistema escolar do estado de São Paulo. Não há nada de muito surpreendente nessa constatação quando se considera que ainda se mantém como hegemônica a concepção positivista de ciência que inspirou o trabalho desenvolvido. Em relação a esse aspecto, devo registrar meu entusiasmo para a discussão das potencialidades da pesquisa-ação como fonte para uma nova ação supervisora.

Escrevi anteriormente que “há um lugar para o bom senso em supervisão” e que “esse lugar deve ser percorrido pelo intelectual que se propõe a traduzir e a elaborar conceitualmente as necessidades dos trabalhadores e do trabalho a ser desenvolvido”. Mais recentemente me referi ao fato de que “em decorrência mesmo da lógica do capital, as necessidades do trabalho e as dos trabalhadores nem sempre caminham paralelamente” (SILVA JUNIOR,

1986). Não tem sido fácil o caminho dos trabalhadores da educação que se dedicam ao trabalho de supervisão. Menos fácil ainda tem sido o caminho de outros trabalhadores da educação, os professores que nas salas de aula expressariam, de alguma forma, a validade do trabalho desenvolvido pela supervisão. Ainda amarrados a fragmentos teóricos superficialmente visualizados e a posições políticas insuficientemente elaboradas, que quase sempre acabam por desaguar na “ideologia da incompetência do outro”, nossos trabalhadores do ensino, sejam eles supervisores ou professores, pouco avançaram na construção de uma visão de mundo e de educação adequada às necessidades do trabalho a ser desenvolvido. Se a prática desordenada ainda parece longe da práxis consistente e articulada que se deseja, isto certamente decorre, em grande parte, dos problemas enfrentados no processo de formação percorrido.

Tais problemas, no que dizem respeito aos supervisores, manifestam-se tanto no plano teórico-conceitual, a que já me referi, como também e, principalmente, no plano prático institucional. Não se sabe bem o que ensinar ao futuro supervisor e também não se examinam bem as condições em que a grande maioria dos supervisores é formada. Paradoxalmente, devo registrar que o processo de formação de supervisores da educação não é, ele próprio, objeto de nenhuma supervisão institucional.

Em seu sentido mais estrito, o conceito de formação liga-se necessariamente à ideia de ensino. Por aí se dá a aquisição de conhecimentos, técnicas e habilidades que preparam a inserção produtiva em algum setor da organização social. Em seu sentido mais abrangente, porém, a formação compreende a própria assimilação da experiência humana acumulada e codificada. Assim entendida, conforme assinala José Misael Ferreira do Vale (1985), a formação confunde-se com o projeto político de uma sociedade e reflete, em verdade, as condições de existência nessa sociedade. Nestes termos, organizar um processo de formação de supervisores escolares adequado às necessidades atuais da sociedade brasileira significa pensar uma proposta de trabalho que se inicie pela consideração das aspirações e das necessidades dos alunos e dos professores ao lado dos quais o futuro supervisor vai construir sua prática profissional. Significa, conseqüentemente, formar para a prática coletiva e para a organização da vontade coletiva.

Um tal propósito de formação obriga a um esforço especial por parte dos professores que trabalham com a habilitação em supervisão escolar em nossas instituições de ensino superior. Diferentemente do que acontece em outras áreas de conhecimento já consolidadas, o professor de supervisão escolar não pode se valer de autores “clássicos” no campo, de obras consagradas ou de uma bibliografia variada e estimulante. Não há em supervisão escolar um saber historicamente acumulado que corresponda, por exemplo, ao suporte teórico que a biologia representa para a formação do médico, ou a física para a do engenheiro. O pouco

saber que até aqui se acumulou é um saber comprometido com os valores e os interesses predominantes na sociedade em que ele se acumulou; é um saber que vem de encontro e não ao encontro das necessidades de transformação da sociedade brasileira.

Ensinar supervisão no Brasil hoje significa necessariamente pesquisar supervisão. Pesquisar “a” e “para” a supervisão. Significa, conseqüentemente, examinar criticamente a prática que se desenvolve e investigar as situações e as condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática. A ciência da supervisão, já o disse também anteriormente, será construída sem abrigar a pretensão da objetividade absoluta. É da unidade dialética das atividades teórica e prático-experimental que deverá resultar a supervisão da educação adequada ao atendimento das necessidades reais do conjunto da população.

Para que esse saber estruturado sobre supervisão escolar se acumule e se aperfeiçoe será necessário, entretanto, enfrentar também adequadamente as dificuldades que se colocam no plano prático-institucional. Nas universidades brasileiras é ainda extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão escolar seu objeto de estudo preferencial. Essa extrema carência se expressa na reduzida produção acadêmica sobre supervisão e na pequena participação dos especialistas em supervisão no debate sobre as grandes questões da educação brasileira. Essa produção e essa participação insuficientes têm permitido a continuidade de uma visão duplamente equivocada: porque elaborada com base na apreensão acrítica dos referenciais teóricos existentes e porque desligada em seus fundamentos das referências necessárias da realidade educacional brasileira.

O número de supervisores já existentes em nossos sistemas e em nossas unidades escolares faz supor, à primeira vista, uma perspectiva de superação na prática das deficiências observadas em seu processo de formação. É sempre possível elaborar coletivamente a reflexão necessária à determinação do sentido da prática que se desenvolve. Para isso é preciso que se organizem as situações de encontro entre os praticantes e esta situação em que nos encontramos indica bem o caminho a ser percorrido. No entanto, é preciso, por outro lado, ter presente a necessidade da extensão e do aprofundamento do processo de formação prévia dos supervisores escolares em nossas universidades. Nas universidades propriamente ditas não é pequeno apenas o número de professores que se dedicam à supervisão. E também pequeno o número de seus cursos de habilitação. Isso quer dizer, ao menos no estado de São Paulo, que a formação de supervisores é tarefa quase que totalmente entregue às muitas “instituições de ensino superior” isoladas que se distribuem por seu território. Não é, pois, a escola pública de 3º grau que prepara os supervisores da escola pública de 1º e 2º graus.

Muitas são as implicações da situação acima apontada. Mesmo que não se considerem os casos-limite (cursos vagos, fraudes e simulações de diversas ordens) é ainda assim neces-

sário reconhecer que as condições de trabalho oferecidas aos professores dessas faculdades inviabilizam totalmente a perspectiva de uma investigação profícua e original sobre supervisão escolar ou qualquer outro objeto de estudo. Ministrando seus cursos invariavelmente em um único período (quase sempre o noturno) e remunerando seus professores apenas pelas horas-aula ministradas, não podem, evidentemente, essas instituições assegurar as condições de elaboração teórica ou de revisão crítica de um campo do conhecimento humano. Na verdade, em que pese toda sua boa vontade, o praticante de supervisão escolar que na condição cumulativa de professor dedica-se à formação de novos supervisores apenas pode oferecer aos seus futuros colegas o relato criterioso de sua própria prática. Foi essa prática que o levou à condição de professor, mas as condições de que dispõe como professor não lhe possibilitam a reflexão mais aprofundada sobre o sentido da prática que desenvolve. O que de melhor se pode esperar de uma tal situação é apenas a continuidade da prática que atualmente se desenvolve, o que certamente é muito pouco à vista das enormes carências e das muitas expectativas que envolvem a ação das escolas públicas de 1º e 2º graus.

Se em relação às condições de trabalho dos professores que dela se incumbem e das instituições que a oferecem a formação de supervisores defronta-se com problemas da magnitude dos que estamos analisando, em relação aos alunos que a buscam para se prepararem para o exercício futuro da supervisão a situação também não é, infelizmente, mais favorável. Sobrecarregados pelo excessivo número de seus encargos atuais como professores, coordenadores ou diretores das escolas públicas de 1º e 2º graus, os futuros supervisores não podem dedicar a seus cursos de formação o tempo e o empenho indispensáveis a uma preparação criteriosa à nova função a que aspiram.

Como se observa, a hipertrofia da administração sobre o ensino manifesta-se duplamente em nossos sistemas escolares. De um lado a administração institucionalizada prepondera sobre a preocupação e a própria realização do ensino nas salas de aula; de outro, a administração como objeto de estudo não chega a sofrer a investigação e a análise que possibilitariam a revisão crítica de seu significado.

Falo da administração ao mesmo tempo que da supervisão porque não considero que as duas práticas se distingam substancialmente. Supervisionar uma escola é orientar sua administração para a realização do ensino, seu objetivo precípua. Como conseguir efetivamente essa realização deve ser a preocupação central do processo de formação dos supervisores. Já vimos que o ensino não tem se beneficiado desse processo, em razão das circunstâncias que têm envolvido sua concretização. Resta-nos, então, considerar como a práxis do supervisor poderá ajuda-lo a superar as deficiências de sua formação, contribuindo decisivamente para o reconhecimento de seu papel de articulador do projeto pedagógico de uma coletividade.

PARA REELABORAR A SIGNIFICAÇÃO

Perplexidade, desalento e impotência têm sido as marcas habituais do cotidiano do supervisor paulista. Enredado na multiplicidade das tarefas que lhe são estipuladas e das que deve estipular e cobrar, parece-lhe extremamente remota a perspectiva de direcionar seu trabalho de forma a transformá-lo em um complemento desejável da ação do professor. É preciso reconhecer inicialmente a prisão burocrática no interior da qual o supervisor se movimenta. As dimensões dessa prisão estabelecida de fato pelos critérios usuais de funcionamento do sistema acabam muitas vezes hipertrofiadas pela visão de mundo e de educação insuficientemente elaboradas nos cursos de formação. Uma interpretação crítica da burocracia em que se movimenta é, pois, a primeira grande conquista a se esperar de uma práxis criativa do supervisor. Não se trata de uma expectativa infundada. Até mesmo a burocracia se renova e se contém quando os que a integram recusam-se a ser simplesmente burocratas. Como organização social que é, a escola sustenta-se necessariamente em uma certa burocracia instalada. Como organização voltada ao estudo e à reflexão, no entanto, ela só se realizará efetivamente se se dedicar à análise e à crítica da própria realidade em que se constitui, e isso passa, naturalmente, pela burocracia que a atravessa.

Ocorre que a burocracia passa, frequentemente, de modo de organização a modo de pensamento e é nesse sentido que ela quase sempre se revela insuperável. Pensar burocraticamente é não pensar, é assumir a impessoalidade e renunciar, conseqüentemente, à expressão pessoal. É indispensável que o supervisor da escola se expresse como educador e como especialista. Do supervisor espera-se que aja como “o cimento possível da passagem para a coletividade dos educadores daquelas iniciativas e realizações que os pequenos grupos das escolas conseguirão produzir por seu apoio e orientação” (SILVA JUNIOR, 1984).

Do “caos teórico-político-institucional” com que hoje se debate o supervisor deverá emergir uma “práxis” essencialmente pedagógica na qual o ponto obrigatório de referência constituir-se-á no encaminhamento das soluções possíveis para as grandes questões do cotidiano do ensino. Essas soluções terão que ser construídas em conjunto pelos educadores. No processo dessa construção coletiva encontrará o supervisor os contornos desejáveis de sua prática profissional. Tornar-se-á ele o organizador dessa grande reflexão educativa da qual participará em igualdade de condições com os demais educadores. Para tanto, o supervisor terá que repensar sua relação com os professores de modo a recredenciar-se em seu conceito. Colocar-se a serviço do serviço que os professores devem prestar a seus alunos constitui-se na melhor maneira de superar o atual desencontro, “transformando-o em um encontro necessariamente educativo, porque realizado entre educadores” (SILVA JUNIOR, 1984).

Alguns pontos fundamentais devem também ser repensados e aclarados, se efetivamente pretendemos reordenar a práxis do supervisor e, com base nela, influenciar a reela-

boração de seu processo de formação e de atuação profissional. Em primeiro lugar é preciso reafirmar que “se a educação, em seu significado mais profundo, é incompatível com os valores da sociedade capitalista, ela também o é com as formas de administração que essa sociedade gerou” (SILVA JUNIOR, 1990). Se a educação que se pretende orienta-se pelo princípio da solidariedade, não serão o “taylorismo” clássico ou moderno, o “fordismo”, os arremedos de “cogestão” ou suas muitas derivações que deverão se constituir em critérios para a organização do trabalho nas escolas públicas. O controle da produção pela administração, a parcelarização das tarefas e a separação das especialidades, que essas teorias pressupõem, apenas conduzem à inviabilização do caráter necessariamente pedagógico do trabalho escolar.

Em segundo lugar, é preciso considerar que a inadequação das teorias atualmente disponíveis não significa que a elaboração teórica, como tal, seja inviável ou desnecessária como suporte para uma nova prática supervisora. Isso apenas significa que é necessário construir novas referências teóricas que decorram da análise da prática do supervisor e, ao mesmo tempo, observem a natureza peculiar do trabalho pedagógico como princípio orientador do trabalho a ser desenvolvido.

Exercício de convicção, por natureza, o trabalho pedagógico não tem como ser objetivado. Isso também não significa que a objetividade seja um valor a ser descartado ou que o pleno exercício da subjetividade constitua o critério universal para a organização do trabalho pedagógico. Subjetividade e objetividade precisam ser retomadas em seus significados essenciais para que suas relações se estruturem adequadamente em favor da realização da finalidade da escola pública.

Dizia Gramsci (1978) que objetivo significa sempre “humanamente objetivo”, o que pode exatamente corresponder a “historicamente subjetivo”, isto é, objetivo significaria “universal subjetivo”.

O que Gramsci nos ensina e Michel Löwy (1978) reafirma e destaca é que a objetividade não é a impessoalidade ou a neutralidade. Objetividade é a resultante da confluência das ações dos sujeitos da história, é uma construção, um ponto de convergência dos resultados das múltiplas pesquisas teórico-práticas da humanidade. Objetividade, enfim, diria eu, é aquilo sobre o que a humanidade se acertou. E a humanidade ainda não se acertou sobre o modo pelo qual o trabalho pedagógico deve ser organizado e menos ainda acertou quando pretendeu que esse trabalho fosse “objetivado”, ou seja, tivesse a sua concepção e controle de sua realização retirados da pessoa naturalmente encarregada de promovê-los, que é, indiscutivelmente, o professor.

Chegamos, assim, ao ponto central da relação de trabalho pedagógico/trabalho administrativo. Sabemos já que o que dá sentido ao trabalho administrativo/supervisor em

educação é o seu caráter de suporte ao trabalho pedagógico. Sabemos, também, por isso mesmo, ver o trabalho pedagógico como um determinante do trabalho administrativo. O que nos falta, para organizar melhor a confluência de nossas subjetividades, é considerar que o aspecto administrativo é também um componente do trabalho pedagógico.

Quando o professor “ministra” sua aula ele também “administra” essa sua aula. Ele, que a planejou anteriormente, vai agora “executá-la”. Para isso, vai cumprir e distribuir tarefas, semelhantes ou diversificadas, utilizando diretamente ou determinando a utilização dos recursos disponíveis de modo a possibilitar que desse esforço humano coletivo por ele coordenado resulte o alcance da finalidade pretendida por todos: a aprendizagem dos alunos. Podemos chamar a isso de ensinar, mas também podemos chamar a isso de administrar. O ensino em geral não é substancialmente diferente da administração em geral.

Foi a busca da substancialidade própria da administração que de alguma forma afastou do ensino. Em busca de sua identidade a administração escolar e, por extensão, a supervisão afastaram-se do ensino para não ser com ele confundidas. A procura teórica frequentemente deu origem à distância pessoal: “como” administrador ou supervisor não me cabe pensar as situações de sala de aula. “Como” professores não cabe a “eles” pensar os problemas da administração. Logo “como” supervisor, meu interlocutor “natural” e exclusivo na escola será o diretor, aquele que não se ocupa do trabalho docente...

A reelaboração do sentido da ação supervisora só se fará possível, como se observa, com a necessária revisão crítica da relação de trabalho entre o diretor da escola pública e os professores de seu corpo docente. Essa relação, por sua vez, só se realizará em plenitude na medida em que o corpo docente da escola se reinstale como figura política e material, ou seja, na medida em que o corpo docente readquira identidade própria, decorrente de sua constituição e de sua estabilidade. Ironicamente, uma das tarefas mais complexas a que o supervisor se dedica, a atribuição de aulas, é também o indicador mais completo da fragilidade de sua ação institucional. “Recebendo” intermitentemente as aulas que lhe são “atribuídas”, o professor reduz-se à condição de trabalhador horista e eventual. Promovido, como se faz necessário à condição de trabalhador comum, será esse professor remunerado pelo seu tempo total de trabalho mensal, distribuído pela duração normal de uma jornada comum de trabalho, na qual estará contido o número de horas-aula a serem ministradas. “HTPs” (Horas de Trabalho Pedagógico) serão então, simplesmente, todas as horas do dia de trabalho do professor, independentemente do número de horas-aula desse dia. Não há sentido em um trabalho docente que não seja concebido direta ou indiretamente como um trabalho pedagógico.

Como professores presentes durante todo o dia de trabalho em uma escola, e apenas nela, estarão colocadas as condições para a reelaboração do sentido da ação supervisora. A fusão do “administrativo” com o “pedagógico” sustentará o projeto organizacional, instrumento efetivo para a materialização do projeto político-pedagógico.

PARA CONCLUIR, LEMBRANDO A CIDADANIA E A DEMOCRACIA

A materialização da finalidade da escola pública tem sido confortavelmente reduzida ao processo de construção da cidadania. Digo “confortavelmente” porque, no contexto em que vem sendo discutida, cidadania confunde-se com democracia, que por sua vez confunde-se com exercício de direitos individuais. Esta é apenas uma pobre forma, embora indispensável, de democracia: a democracia da representação. Como tal, ela é necessária, mas não é suficiente para a resolução dos problemas da administração e da supervisão da escola pública.

A insistência quase exclusivista da discussão sobre a qualidade dos mecanismos de representação reduz a perspectiva da democracia na escola pública a um processo de interesse imediato daqueles que povoam seu interior. A preponderância de sua manifestação faz com que a discussão se circunscreva ao aspecto político em sentido estrito, desconsiderando a democracia como forma de existência social. Vista por esse ângulo, a discussão sobre a democracia e a escola recolocaria em seu horizonte de considerações os problemas da exploração econômica, de separação entre produtores e proprietários, entre dirigentes e executantes, “governantes e governados”, como Gramsci não se cansava de registrar. A compreensão do sentido de democracia possível no interior da escola pública só se estabelecerá na medida da articulação necessária entre as lutas específicas de seus trabalhadores e as lutas genéricas e coletivas pela construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, ou, para ser mais explícito e incisivo, pela construção do socialismo democrático.

Por isso escrevi em 1997 que “as escolas não existem para ser administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam”. Não estava ali desqualificando a necessidade ou a possibilidade da administração da educação ou de sua supervisão. Se estivesse, não teria imprimido a meu trabalho posterior a marca da tentativa de revisão crítica da questão da especialização em educação que de alguma maneira o caracteriza. Também não estava hipertrofiando a plano didático-pedagógico da vida escolar ao me referir à necessidade da aprendizagem. Estava sim, como até hoje, preocupado com a significação social da escola, seus limites e suas possibilidades de contribuição para a resolução da questão maior da educação popular. Também por isso me rejubilei interiormente quando Luis Carlos de Freitas escreveu em 1989 (grifos do autor) algo muito semelhante: “Centrar a discussão do problema na eleição do diretor ou em termos da presença ou não de especialistas na escola tem ofuscado este ponto central da questão, ou seja, *o fato de o aluno ser o principal protagonista da escola; o fato de a escola existir para o aluno*”.

Marilena Chauí houvera escrito em 1982 (p. 68) que “a questão democrática, antes de ser discussão sobre a cidadania como direito à representação, deveria ser a questão da concreticidade da própria cidadania”. Miguel Arroyo (1987, p. 69) também já escrevera que a

ênfase na educação para a cidadania se alimenta de uma concepção da história como progresso inexorável da barbárie à civilização, da miséria à felicidade de todos, da exploração à liberdade, processo que se consuma na sociedade industrial-capitalista moderna, [...].

para em seguida perguntar (ARROYO, 1987, p. 69):

Como manter essa concepção linear e triunfalista do progresso capitalista numa realidade como a nossa, onde a exploração e a miséria da maioria são tão evidentes, e quando a história mostra que as promessas, sempre repetidas pela burguesia, seus gestores e intelectuais, não só não se realizam, mas são irrealizáveis?

Entre a afirmação de Chauí e a indagação de Arroyo, Saviani (1983, p. 52) já havia colocado sua hoje clássica constatação:

Quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática.

É essa construção da ordem democrática que se constitui no horizonte da construção social da escola. Daí a preocupação que registrei quanto a uma certa empolgação “eleitoralista” ou “eleitoral-participacionista” evidenciada no debate político-pedagógico dos anos iniciais da década de 1980. Daí também as reservas com que vejo o que chamei de “ideologias de conveniência”, tais como a “descentralização”, a “participação”, a “municipalização” e a “ação comunitária”. Repito aqui o que disse anteriormente: em todas elas o Estado “despubliciza” suas responsabilidades, ao mesmo tempo em que aparenta favorecer o público com a possibilidade que lhe abre de interveniência em suas decisões. Creio que os trabalhadores da escola pública, sejam eles professores, administradores ou supervisores, vêm elaborando de forma crescente sua consciência e sua compreensão desses problemas. Creio também que a unificação de seus locais de trabalho, que começa a se manifestar como bandeira de suas lutas, constitui um requisito indispensável para a elaboração de sua vontade coletiva. Como também já afirmei, sem a presença física do trabalhador individual o “trabalhador coletivo” não se constitui, mas também o projeto político não se elabora. As relações de trabalho e o próprio trabalho são, pois, na escola pública, assim como têm sido na história da humanidade, a fonte e o princípio do processo de organização da vida democrática. O “trabalho como princípio educativo” terá que passar de objeto de estudo, ou de referência formal na legislação do ensino, a princípio prático de ação no cotidiano dos trabalhadores da escola pública. Por ele e com ele poderemos percorrer o caminho de sua democratização.

REFERÊNCIAS



- ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E. et al. **Educação e cidadania: Quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1987.
- CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **O educador: Vida e morte.** Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREITAS, L. C. A organização do trabalho pedagógico: Elementos para a pesquisa e novas formas de organização. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 5., 1989, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 1989. (Simpósio da Organização do processo do trabalho docente: Uma análise crítica).
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. **O pensar e o fazer dos supervisores e orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 1986.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LÖWY, M. **Método dialético e teoria política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- SILVA JUNIOR, C. A. **Supervisão escolar e política educacional no Brasil.** São Paulo: FEUSP, 1977. (Dissertação de mestrado).
- SILVA JUNIOR, C. A. Supervisão da educação: Especialização e especificidade. **Didática**, São Paulo, n.20, p. 49-60, 1984.
- SILVA JUNIOR, C. A. Organização do trabalho na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.59, p.73-76, 1986.
- SILVA JUNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo: Cortez, 1990.
- VALE, J. M. F. O ensino de administração e a formação de administradores escolares. **Revista Brasileira da Administração da Educação**, Porto Alegre, v.3, n.2, p. 61-70, jul./dez. 1985.

O PROFESSOR ENTRE A REFORMA E A INOVAÇÃO¹

Rui Canário

Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.

Essa história da cidade é a mesma coisa. Dias atrás não se sabia de nada. Santa Fé era vila. Muito bem. De repente, chega um desses tais telegramas e começa a folia. A Assembléia resolveu que Santa Fé agora é cidade. Todo o mundo fica louco, a festança começa, é sino, viva e foguete. Mas, me diga, mudou alguma coisa? Nasceu alguma casa nova, alguma rua nova, alguma árvore nova, só por causa do decreto? Não. Pois é... Pura conversa fiada, hombre!

Érico Veríssimo – O Tempo e o Vento

A ESCOLA: CRISE DE “EFICÁCIA” OU DE “LEGITIMIDADE”?

A questão de saber como se mudam as escolas tem dominado a investigação, o debate e a decisão educativa nos últimos 30 anos. O carácter recorrente das sucessivas vagas de reformas, presentes na generalidade dos países, independentemente quer de regimes políticos, quer de graus de desenvolvimento, exprime o mesmo sentimento de “crise” da instituição escolar, para a qual urge encontrar um remédio. Acontece que as expectativas, regra geral elevadas, que acompanham as grandes reformas da educação, têm sido, também em regra, defraudadas. Os objectivos de mudança, ambiciosos, consignados nos decretos, permanecem como mera retórica, constituindo, para utilizar as palavras de Érico Veríssimo “pura conversa fiada”. O propósito principal desta minha intervenção é o de contribuir para elucidar as razões do insucesso das reformas, que, como procurarei argumentar, têm na sua base dois erros fundamentais, um erro de diagnóstico e um erro de terapêutica.

¹ Originalmente publicado em: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 3).

Historicamente, a “crise da escola” foi interpretada como a consequência da sua rápida expansão “quantitativa”, sem que, em simultâneo, se tivessem registrado as necessárias mudanças “qualitativas”. Nesta perspectiva, os problemas da instituição escolar decorreriam, cumulativamente, do seu carácter parcialmente obsoleto e das suas disfuncionalidades internas. Seriam, portanto, no essencial, problemas de natureza técnica aos quais seria possível responder a partir de tecnologias de mudança (as reformas) fundamentadas num paradigma de racionalidade técnica, circunscrevendo a intervenção aos limites internos do sistema escolar. A contaminação do mundo da educação por lógicas de natureza empresarial, com a ênfase da questão da “qualidade” veio reforçar esta orientação que tende a diagnosticar a crise da escola como uma crise de “eficácia”. Não é este o nosso ponto de vista.

O fenómeno da “corrida à escola”, desencadeou-se, a partir dos anos 60, tendo como suporte uma atitude de optimismo, relativamente à instituição escolar, mas evoluiu nos nossos dias para uma atitude de desencanto que é o resultado da não-concretização de um conjunto de promessas que acompanhavam o processo de escolarização de massas que caracterizou a segunda metade deste século. Esse sentimento de frustração acentua-se na medida em que a relação com a escola, em particular por parte das classes populares, é vivida numa perspectiva predominantemente utilitária, o que tende a relegar para um plano secundário o valor de uso dos saberes escolares.

Com efeito, se as pessoas ao frequentarem a escola, valorizam, essencialmente, o valor de troca dos diplomas escolares, elas são confrontadas, simultaneamente, quer com a sua rápida e crescente desvalorização em termos reais (“inflação dos diplomas”), quer com a crescente raridade das oportunidades de emprego (decorrente do desemprego estrutural e da precarização do trabalho). Estamos colocados perante uma situação paradoxal, no mínimo altamente desconfortável. A credibilidade e legitimidade sociais da escola não podem deixar de sair fortemente enfraquecidas, traduzindo-se por aquilo a que podemos chamar uma crise do sentido do trabalho escolar, quer do ponto de vista dos alunos, quer do ponto de vista dos professores (o famoso “mal estar docente”). O trabalho escolar faz cada vez menos sentido, mas a frequência da escola é cada vez mais necessária, na perspectiva de evitar males maiores.

A actual “crise da escola” deve, também, ser relacionada com o fato de ela ter vindo a ser sujeita, ao longo do último século, a uma crítica sistemática. Há muitas outras maneiras de aprender sem ser por via “escolar”, porém, durante os dois últimos séculos, a “forma escolar” tendeu a tornar-se hegemônica. Mas há uma tradição de crítica ao modelo escolar, com a qual nós temos a aprender. Essa tradição de crítica remonta aos movimentos da Escola Nova, aos atuais movimentos de renovação pedagógica, mas também ao pensamento de autores como Ivan Ilitch, que defendeu a desescolarização ou as correntes, no campo da educação de adultos, que privilegiam a emergência do sujeito, da sua experiência e da sua reflexividade num processo que é, no essencial, auto formativo.

A conjugação destes três fatores (desvalorização do valor de uso dos saberes escolares, inflação dos diplomas e crise de sentido do trabalho escolar) contribuem fortemente para pôr em causa a escola. Se o problema fosse de eficácia, isso suporia a existência de alguns disfuncionamentos que seria possível corrigir, repondo o funcionamento “normal” do sistema. Mas não é disso que se trata, mas sim de uma crise de legitimidade. A escola tem que procurar uma nova legitimidade social e, para isso, precisa mudar qualitativamente.

Mas se o diagnóstico se baseia num pressuposto errado, a experiência tem mostrado que o mesmo acontece com a terapêutica, ou seja, a reforma, como, mais adiante, procuraremos fundamentar, não constitui uma resposta adequada nem pertinente à “crise da escola” (CROZIER, 1995; SCHÖN, 1992; DEMAILLY, 1992). No essencial, as reformas consistem na exportação sistemática para as escolas de um conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas. Esta metodologia de mudança não é congruente com o funcionamento das escolas, enquanto sistemas humanos contingentes, nem com a sua singularidade que apela a mudanças contextualizadas, produzidas pelos próprios atores locais. É este desajustamento que explica o fato de, frequentemente, as reformas criarem um número de problemas muito superior ao daquele que resolvem. No que diz respeito aos professores, e na medida em que introduzem fatores de perturbação cognitiva, as reformas têm contribuído para aprofundar a crise de identidade dos professores.

É deste ponto de vista que defendemos a necessidade de passar de uma lógica da reforma a uma lógica da inovação que tenha como suporte a criatividade das escolas e dos professores. Se considerarmos que cada escola é um “construído” social que decorre da ação e interação dos respectivos atores, a inovação só pode corresponder a um processo de invenção de novos comportamentos. A adoção desta maneira de ver supõe que passemos de uma visão instituída da mudança (a reforma), baseada na prescrição, acompanhada de modalidades persuasivas (“formação”) de fazer dos professores meros agentes da “aplicação” das mudanças impostas pelo centro à periferia, a uma visão instituinte em que as mudanças são construídas em contexto, pelos respectivos atores e não têm uma natureza “exportável”.

DA PRODUÇÃO INDUSTRIAL À PRODUÇÃO INSTITUINTE DE INOVAÇÕES

O desenvolvimento dos processos de reforma educativa, a partir dos anos 60, representou, do ponto de vista histórico, a “importação” para o domínio educativo dos processos de produção das inovações tecnológicas no mundo industrial. A reforma corresponde a uma tentativa de mudança deliberada, em larga escala, do sistema escolar, sujeitando este a uma abordagem analítica e segmentada, traduzida numa multiplicidade de inovações, produzidas industrialmente, ou seja: a uma fase de concepção por especialistas (criação de um protóti-

po), sucede-se, em regra, uma fase de experimentação em pequena escala (situação piloto) e, finalmente, uma fase de difusão massiva, geralmente designada por fase de “generalização”. É nesta última fase que intervém, de forma massiva, a formação de professores, na perspectiva da sua adaptação a posterior e visando fazer deles, como afirmou um ministro português da educação uma alavanca humana” susceptível de garantir a concretização, com êxito, da reforma.

A dimensão política da reforma educativa obriga à intervenção de órgãos legislativos nacionais e, portanto, à produção de um corpus de normativos legais, processo temporalmente próximo, ou mesmo concomitante, da fase de produção de protótipos. Assim, na maior parte dos casos, a concretização dos processos de reforma educativa faz apelo à utilização combinada de duas estratégias complementares: por um lado, uma estratégia coerciva, baseada na produção de normativos legais (a reforma por decreto), por outro, uma estratégia empírico-racional, legitimada por um processo investigativo de tipo experimental (modelo de investigação-desenvolvimento). Ora, é precisamente a dominância destas estratégias que, a nosso ver, está na raiz do insucesso relativo destes projetos de mudança, nomeadamente pela sua incapacidade para resolver dois problemas fundamentais.

O primeiro problema é o da passagem do nível da reforma para o nível da produção instituinte de inovações em cada uma das escolas. A estratégia coerciva, privilegiando a utilização de instrumentos legais, produz normativos que, para terem uma tradução real, supõem a sua materialização em inovações concretas produzidas nas escolas. Em última análise, podemos dizer que a reforma não produz mudanças reais, mas apenas potenciais, ou seja, normativos e protótipos de inovação. A sua passagem de uma condição virtual a uma condição real só se processa através de mudanças de comportamentos, atitudes e representações dos atores sociais, inseridos em contextos organizacionais singulares e diversos: as escolas. Só há mudanças efetivas se houver produção de inovações nas escolas. Por outro lado, a utilização da formação, nomeadamente de modalidades de formação dissociadas do contexto do estabelecimento de ensino, não se revelou um mediador eficaz. Estão hoje claros os limites da formação, entendida como uma atividade técnico-racional, susceptível de se traduzir, de forma necessária e previsível, em novas práticas pedagógicas, conformes com as intenções e os desejos dos planificadores da reforma.

O segundo problema diz respeito à impossibilidade de promover a passagem do terreno experimental para a generalização ao conjunto das escolas. No quadro da estratégia empírico-racional produzem-se protótipos de inovação, validados e legitimados no terreno experimental, supondo-se, de forma otimista (cujo fundamento a investigação empírica não confirma) a possibilidade de proceder à sua exportação para outros ‘sistemas de acolhimento (escolas), sem que nestes haja a possibilidade de viver e construir, de forma singular, o pro-

cesso que lhes deu origem. Com efeito, a difusão das inovações não se faz nem por transferência linear, nem por simples “contágio”, ou seja, não é possível aquilo que habitualmente se designa por “generalização”. As escolas aprendem umas com as outras e com apoio externo, mas sempre a partir de um processo apropriativo em que as práticas inovadoras são sempre objeto de uma reconfiguração local e não de um mero processo de reprodução.

O grande equívoco dos processos de reforma reside precisamente numa concepção da mudança educativa que a assimila a uma mudança de natureza tecnológica cuja “bondade” intrínseca asseguraria a sua difusão generalizada. Ora, a transformação da realidade educativa não decorre de um simples processo de adoção de ideias “boas”, mas sim, de um processo de reconstrução das representações, das atitudes, dos projetos, e dos valores dos atores. Nesta perspectiva, revela-se como extremamente redutora a ênfase do papel do professor como agente executor da reforma, último elo da sua aplicação. Na verdade, a concretização das intenções reformadoras torna imprescindível que os professores sejam sujeitos, através de um processo de apropriação em que produzem mudanças, simultaneamente, na sua maneira de agir, no seu contexto de trabalho e no seu universo cognitivo.

A concepção de mudança que está implícita nas estratégias dominantes nos processos de reforma é largamente tributária de uma ideologia do progresso, cujas raízes remontam ao positivismo que marcou o advento das modernas sociedades industriais. O carácter “inelutável” do progresso e da modernidade exprimem quer uma visão naturalista, quer uma visão determinista dos processos de mudança. É aqui que reside a origem quer do optimismo, quer do voluntarismo da ideologia reformadora e, conseqüentemente, a sua incompreensão da centralidade dos processos de auto transformação, o que constitui um obstáculo à tomada de consciência dos limites de pretender mudar pessoas e organizações, a partir de uma relação de exterioridade (CROS, 1993; PLAISANCE, 1993). A marca do paradigma positivista está, ainda, presente numa epistemologia da prática em que esta tem com a teoria uma mera relação de aplicação (SCHÖN, 1983). É no quadro deste modelo de racionalidade técnica que o professor tende a ser reduzido a um papel de executor do conhecimento produzido nas instâncias centrais e transmitido de modo unidirecional à periferia, sem que aqui haja a oportunidade de um processo de reelaboração. É nestes termos que a lógica da reforma induz uma relação do centro (a administração) com a periferia (as escolas) estruturada por modalidades verticais e autoritárias de controle.

É o fato de a mudança ser concebida como o resultado da aplicação de um saber científico e técnico que conduz a uma abordagem “hiperracional” (SIKES, 1992) do processo de reforma, marcado pela gestão planificada e sequencial de um conjunto de etapas que se caracterizariam quer pela linearidade causal, quer pela previsibilidade. Esta tentativa para procurar no campo técnico a “solução” para o problema da mudança educativa equivale,

de fato, a subestimar ou ignorar a dimensão social dos processos de mudança educativa, procedendo-se àquilo que Friedberg (1993, p. 329-30) designa por tripla tecnicização (dos problemas, das soluções e dos utensílios) alimentando a ilusão da possibilidade de produzir tecnologias de mudança “prontas a usar” para mudar pessoas e organizações.

REINVENTAR A ESCOLA

A pretensão de intervir deliberada e conscientemente no sentido de mudar a escola coloca duas questões essenciais: a primeira é a de saber como se articulam as mudanças ao nível dos indivíduos (nomeadamente os professores) com as mudanças ao nível das organizações (as escolas); a segunda questão é a de saber quais deverão ser os eixos estratégicos da intervenção, ou seja, os pontos críticos que poderão assegurar um mais elevado grau de “fertilidade” à ação transformadora.

A produção de mudanças numa organização social como a escola implica não apenas mudar a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e, sobretudo, o modo como as ações individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos atores. Em síntese, trata-se de mudar os processos de interação social, o que confere aos processos de mudança uma dimensão inequivocamente coletiva. E esta dimensão colectiva do processo de mudança que torna pertinente colocar a questão de saber como aprendem as escolas (HUTMACHER, 1992), estabelecendo uma distinção entre capacidades individuais e coletivas de mudança no seio da organização escolar. A natureza indissociável destas duas dimensões (individual e coletiva) do processo de mudança constitui o fundamento de estratégias em que os professores e as escolas mudam de forma concomitante, numa “perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos” (NÓVOA, 1991, p. 73).

A dimensão coletiva da mudança remete para processos de aprendizagem coletiva de novas formas de ação, novos modelos relacionais e novas maneiras de pensar a ação coletiva. É esta perspectiva ecológica da transformação dos estabelecimentos de ensino que permite superar o dilema sentido pelos reformadores que consiste em não saber por onde começar: mudar os professores para que estes mudem as escolas? Ou mudar as escolas, criando constrangimentos organizacionais que “obrigam” os professores a mudar? É evidentemente, um falso dilema.

Um processo de reinvenção da escola supõe uma ação estrategicamente orientada. Três eixos de intervenção nos parecem fundamentais:

O primeiro diz respeito à necessidade de encarar o processo de produção de inovações como um modo diferente de organizar os recursos existentes. A tendência para proceder a uma apreciação analítica e quantificada dos recursos existentes, procedendo à sua identifica-

ção apriorística sem os situar na especificidade de cada realidade organizacional, conduz a uma lógica aditiva na construção das mudanças. Segundo o senso comum, contraditado pelos resultados da investigação empírica (CANÁRIO, 1992), a existência de “mais” recursos seria um requisito prévio para inovar, quando, do nosso ponto de vista, o que está em causa é o modo como, em cada situação concreta, os recursos existentes são “lidos”, mobilizados e traduzidos em ação coletiva. De fato, os recursos não são “dados” mas sim “construídos” que resultam da subjetividade e da ação dos atores para quem um mesmo elemento pode ser encarado como um constrangimento ou como um recurso. É o caso, por exemplo, do papel atribuído às famílias pela instituição escolar que pode encará-las positivamente como parceiros, ou, negativamente, como um obstáculo à ação educativa. Qualquer processo de inovação é marcado pela singularidade, ocorrendo num contexto organizacional específico, no quadro do qual agem e interagem os respectivos atores sociais. Estes constroem a situação através do modo como mobilizam, articulam e dão coerência a um conjunto de recursos (humanos, materiais e simbólicos) segundo um processo artesanal que Derouet (1988) designa de *bricolage*. Trata-se de um processo que não é inteiramente previsível, nem pré-determinado pela quantidade de recursos existentes, nem inteiramente comandável do exterior. Quer isto dizer que, de acordo com a diversidade dos processos e dos contextos, não é possível estabelecer uma relação unívoca entre pontos de partida e de chegada. É isso que confere à produção de inovações nas escolas um carácter aberto e indeterminado. Na lógica da inovação não há lugar para a perspectiva do *one best way*.

A possibilidade de inovar passa, assim, a configurar-se a partir de uma “outra” reorganização dos recursos disponíveis, o que implica encetar uma dinâmica de pesquisa que permita “produzir” novos recursos, experimentar e descobrir novas formas de otimizar a sua utilização. Sem subestimar o importante efeito catalisador, de incitamento e de facilitação da mudança, que pode estar associado a fatores de ordem externa, pretende-se aqui sublinhar a importância decisiva de uma dinâmica endógena para a produção de mudanças qualitativas na organização escolar. Está em causa, como refere Goguelin (1992), conceber a produção de inovações como um processo em que a partir do inventário daquilo que existe se produzem combinações novas, com base em componentes já conhecidos.

Um segundo eixo estratégico de intervenção deverá incidir na produção de inovações que possam contribuir para estabelecer uma ruptura com as invariantes organizacionais dos estabelecimentos de ensino que se exprimem por modalidades standardizadas e compartimentadas de organizar os espaços (a sala de aula), o tempo (a aula de 50 minutos), os saberes (disciplinares), o agrupamento dos alunos (turma) e o trabalho dos professores (individual e solitário). Estas invariantes induzem modalidades de ação que repousam em crenças e representações há muito interiorizadas, a partir de um processo de “naturalização” da instituição escolar, que torna familiar esta realidade, dificultando o seu questionamento crítico. Esta

visão “naturalizada” da escola tende a ocultar que a organização escolar, tal como a conhecemos, corresponde a uma “invenção” histórica que admite diferentes futuros possíveis.

Um economista político (REICH, 1993, p. 320) compara a organização da escola de massas da era moderna ao modelo taylorista de organização da empresa orientada para a produção em massa, com base em economias de escala. Assim, para este autor, o currículo da escola de massas na sociedade industrial é descrito do modo seguinte: “uma linha de produção dividida ordeiramente em disciplinas, ensinada em unidades de tempo pré-estabelecidos, organizados em graus e controlado por testes estandardizados, destinados a excluir as unidades defeituosas e a devolvê-las para reelaboração”. No mesmo sentido vai a descrição das escolas “como grandes fábricas de ensino” que “reproduzem, em medida muito considerável, o modelo das linhas de montagem em que a matéria-prima vai sofrendo transformações, incorporando doses sucessivas de valor acrescentado” (CARNEIRO, 1994, p. 26).

Estas descrições são congruentes com a metáfora da nutrição utilizada por Donald Schon, para quem a ordem espacial e temporal que estrutura os estabelecimentos de ensino, bem como a divisão de trabalho entre os professores, estão ao serviço de uma concepção molecular e cumulativa do conhecimento, em que o currículo corresponde a um “menu” de informações que são transmitidas aos alunos em doses sequenciadas e rigorosamente pré-programadas. A organização tradicional do estabelecimento de ensino configura-se como um sistema de repetição de informações e a grande questão em termos de inovação é a de saber como se pode favorecer a sua transformação, no sentido de evoluir para um sistema de produção de saberes.

Um terceiro eixo estratégico de intervenção consiste em conceber a ação educativa da escola tendo como referência um território educativo, o que pode ser desdobrado em três vertentes distintas:

- ★ A primeira orienta-se no sentido de se proceder a uma globalização da ação educativa no interior do próprio estabelecimento de ensino. Este não se reduz a um somatório de salas de aula, antes é pensado como um contexto formativo global, um “meio de vida” dos alunos em que estes se confrontam com múltiplas oportunidades de aprendizagem, distintas no grau de formalização, no conteúdo e na estratégia, que lhe está subjacente, e não apenas situações de ensino com a marca do paradigma escolar clássico.
- ★ Uma segunda vertente diz respeito ao estabelecimento de uma conexão privilegiada entre uma rede de escolas que tem como referência comum um público escolar que realiza o seu percurso escolar nessa

“bacia de formação”. A articulação e a cooperação inter escolas justifica-se não só pela necessidade de fazer emergir uma ação educativa concertada, face a um grupo específico de alunos, mas também porque, enquanto organizações sociais, as escolas aprendem umas com as outras e esta articulação horizontal favorece dinâmicas instituintes de mudança.

- * Uma terceira vertente abrange a contribuição do estabelecimento de ensino no quadro de um território, contribuindo para a globalização da ação educativa numa perspectiva de educação permanente e de desenvolvimento local integrado. Uma ação orientada para a articulação entre o escolar e o extra escolar permite não só potenciar a intervenção no âmbito estritamente escolar como, em termos sistêmicos, no quadro da comunidade educativa local, permite explorar as sinergias entre diferentes modalidades, níveis e instituições educativas.

Estes três eixos estratégicos de intervenção têm em comum o fato de evidenciarem a necessidade de encarar cada inovação particular como um ponto de entrada para uma intervenção sistêmica ao nível do estabelecimento de ensino. Supõe-se, portanto, a necessidade de uma ação coletiva e concertada dos professores, promovendo o desenvolvimento da sua capacidade para agir ao nível do estabelecimento de ensino e não apenas ao nível da “sua” aula e da “sua” disciplina. A necessidade de reinventar a escola é concomitante com a necessidade de que os professores mudem não apenas o que fazem, mas também o que pensam sobre o que fazem e como o fazem. A análise e o debate coletivo das práticas educativas emergem como uma condição necessária para um processo de reconstrução da cultura e identidade profissionais.

OS PROFESSORES APRENDEM NAS ESCOLAS

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista. Não apenas os professores aprendem nas escolas, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão. Conforme sustentaram, de modo convincente, Lesne & Mynvielle (1990), a formação, enquanto processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária. A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao

nível dos professores e das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação “centradas na escola”, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante.

A organização escolar, que historicamente se constituiu durante os dois últimos séculos, corresponde à transposição para formas de ensino coletivo da relação dual entre o mestre e o aluno que tende a fazer abstração das condições sociais concretas, de lugar e de tempo, em que estão inseridas as situações de formação. A formação profissional dos professores é, logicamente, tributária destas características de “intemporalidade” e “extra territorialidade” da forma escolar. É nesta perspectiva que se compreende o déficit de preocupações com a inserção social da formação, sendo esta concebida e orientada, de forma dominante, para a capacitação individual.

Esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua “ineficácia”, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação. De fato, se aceitarmos a inexistência de uma conexão direta e linear entre o sistema de formação e o sistema de exercício profissional, o contexto de trabalho (no nosso caso, o estabelecimento de ensino) passa a ser o lugar decisivo onde as competências escolares, previamente adquiridas no contexto da formação inicial, ajudam a produzir as competências profissionais. A otimização do potencial formativo do contexto de trabalho torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo, modificando-se qualitativamente o papel atribuído à formação inicial (prévia ao exercício profissional).

As situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos atores sociais em presença. É nesta perspectiva que podemos falar de um “jogo coletivo”, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos. É na medida em que a dimensão organizacional atravessa a produção, em contexto, das práticas profissionais que estas não são compreensíveis apenas em termos de efeitos de disposição mas, de um modo muito importante, também em termos de efeitos de situação (os mesmos professores agem de formas diferenciadas, em escolas diferentes).

É a impossibilidade de dissociar o “jogo coletivo” da ação de cada indivíduo que torna impossível, também, dissociar a mudança dos modos individuais de pensar e agir dos processos de mudança organizacional. A mudança da organização de trabalho (ou seja, das escolas) assume então o carácter de um processo coletivo de aprendizagem do qual emergem não apenas novas competências (configurações de saberes) individuais, mas também com-

petências coletivas que correspondem a um valor acrescentado que “estruturado como uma linguagem... emerge das articulações e das trocas fundadas nas competências individuais” (LE BOTERF, 1997, p. 249).

Desse ponto de vista, a formação alimenta-se sobretudo de recursos endógenos, experiências individuais e coletivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade. A formação e a mudança passam, então, a sobrepor-se num processo único em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional são concomitantes. A superação desta forma atomística de encarar a formação de professores, orientada para a formação de indivíduos e não de equipes, parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e para a desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura colaborativa.

UMA NOVA RECONFIGURAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Uma nova reconfiguração profissional do professor remete para quatro dimensões essenciais:

O PROFESSOR É UM ANALISTA SIMBÓLICO

Considerar o professor como um analista simbólico significa encará-lo como um “solucionador de problemas”, em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, e não como alguém capaz de dar as “respostas certas” a situações previsíveis. O que significa, também, questionar criticamente os processos de formação concebidos como processos cumulativos e de treino para responder a estímulos externos determinados.

Segundo Reich (1993, p. 328), os analistas simbólicos, enquanto especialistas na identificação, resolução e intermediação estratégica de problemas, realizam um trabalho que equivale a fazer puzzles conceptuais. Esse trabalho implica o desenvolvimento de elevadas capacidades de abstração, a aquisição de uma visão sistêmica que lhes permita lidar com a complexidade, o recurso sistemático à experimentação (aprende-se com o erro) e o desenvolvimento de modos de aprendizagem em exercício, na interação com os pares: “os analistas simbólicos estão sempre a experimentar... trabalham em equipes, discutem, elaboram conceitos e estratégias, escrevem propostas, projetos e relatórios”. O conjunto formado por estas diferentes características do processo de aprendizagem representa o oposto do modelo escolar, fundado na memorização, na repetição, na pedagogia do modelo, na competição.

O PROFESSOR É UM ARTESÃO

A singularidade das situações educativas impede que o professor possa aplicar (com êxito), de forma estandardizada, procedimentos de natureza científico-técnica. Mais do que um reproduzidor de práticas o professor é um reinventor de práticas, reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. Quer isto dizer que, a partir de um conjunto compósito e heteróclito de saberes mantidos em stock, o professor, à semelhança do bricoleur (LÉVI-STRAUSS, 1962) mobiliza os elementos pertinentes para fazer face a uma situação única e inesperada. Constituído, de algum modo, ao sabor das circunstâncias, este conjunto de saberes é permanentemente enriquecido e atualizado, através da recolha de novos elementos segundo o princípio, adotado pelo artesão de que tudo “poderá vir a ser útil”. É nesta perspectiva que, na profissão do professor, o saber construído na ação se assume como um saber de capital importância.

O PROFESSOR É UM PROFISSIONAL DA RELAÇÃO

O professor exerce uma atividade profissional, que pode ser inscrita nas profissões de “ajuda”, marcada pela relação face a face, quase permanente, com o destinatário. Nessa atividade investe o professor toda a sua personalidade, o que justifica os elevadíssimos níveis de stress que acompanham esta profissão, na medida em que os insucessos profissionais não podem deixar de ser sentidos, também, como insucessos pessoais. A consequência do fato de o professor ser, em primeiro lugar, uma pessoa é que a natureza da sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é.

A importância decisiva da dimensão relacional da profissão torna mais evidentes os limites do modelo de racionalidade técnica que continua a dominar as concepções sobre a formação dos professores. A relação com os alunos impregna a totalidade do ato educativo, não pode ser ensinada mas, apenas, aprendida e engloba de modo inextricável as dimensões intelectual e afetiva. É neste sentido que, à semelhança de outras profissões da relação, nomeadamente no campo da saúde, a formação dos profissionais tem de, segundo os termos utilizados por Lobo Antunes (1996, p. 12), fazer apelo a dois condimentos complementares: o primeiro diz respeito aos novos saberes científicos e técnicos, enquanto o segundo que remete para uma dimensão cultural relacionada com uma visão total da profissão é “um tempero mais difuso, mais difícil de definir, embora se reconheça o seu sabor quando ele entra no cozinhado”.

Ora reconhecer que a relação professor-aluno impregna a totalidade da ação profissional do professor, implica reconhecer, também, que os professores, necessariamente, aprendem no contato com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade

de para realizar essa aprendizagem. O que significa que o estereótipo tradicional do “bom” professor reduzido à qualidade de bom e “eficaz” transmissor de informações terá de dar lugar à figura do bom comunicador, definido, sobretudo pelas suas qualidades de “escuta”, ou para utilizar as palavras de Donald Schön (1992, p. 83) pela sua disponibilidade para “ser surpreendido pelo que o aluno faz” para, num segundo momento, tentar compreender “a razão por que foi surpreendido”.

A lucidez, na atividade profissional do professor, constitui um requisito essencial para obter um acréscimo de lucidez a capacidade de escutar e estabelecer formas de meta comunicação com os alunos (comunicação sobre os processos de aprendizagem) revela-se como crucial na medida em que, como afirma Perrenoud (1996, p. 19):

“os alunos sabem melhor que o professor quando e porquê ele grita, de que maneira se desloca, o que exprimem as suas mímicas, de que modos manifesta a sua irritação, a sua insegurança, o seu mau humor, aquilo que o torna injusto, brusco ou distante.”

O PROFESSOR É UM CONSTRUTOR DE SENTIDO

A “crise da escola”, fenómeno generalizadamente reconhecido, é susceptível de ser encarado e diagnosticado de formas muito diversas. Para uns, o que está em causa é, sobretudo, a “eficácia” da escola, passível de ser melhorada a partir de uma intervenção centrada em aspectos técnicos (didáticos e curriculares). Para outros, nos quais me incluo (e sem subestimar a importância da vertente técnica), estamos fundamentalmente em presença de uma crise de “legitimidade” que decorre do defasamento entre a instituição escolar e a diversidade de expectativas e lógicas de ação, presentes num público escolar cada vez mais diferenciado. Esse “divórcio” traduz a dificuldade intrínseca à escola para lidar com a diversidade e, portanto, para providenciar recursos de sentido que tornem possível aprender. É nesta perspectiva que se valoriza como uma das dimensões essenciais do trabalho do professor a de ser, mais do que um transmissor de informação, um “construtor de sentido”.

A importância desta questão decorre do reconhecimento da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, entendido este como a construção de uma “visão do mundo” (ou seja, de si próprio, da relação com os outros e da relação com a realidade social), o que significa que como afirma Charlot (1997) cada pessoa está, desde que nasce, “obrigada a aprender”, segundo um processo permanente que se confunde com “uma produção de si, por si”.

A perspectiva que tenho vindo a apresentar do papel do professor e das principais dimensões da sua ação profissional é indissociável de um questionamento crítico do saber escolar, entendido como um saber molecular, fragmentado, decorrente de um modelo de

racionalidade técnica. Quer isto dizer que não é possível pensar a ação da escola e dos professores em termos novos, mantendo os mesmos referentes no que diz respeito às concepções e práticas de formação de professores. Comentando o inêxito das reformas educativas, Schön (1992, p. 82) relaciona-o com o fato de “quando o governo procura reformar a educação, tenta educar as escolas (e os professores, acrescento eu), do mesmo modo que estas procuram educar as crianças”.

Emerge, portanto, a necessidade de estabelecer uma ruptura com os modos escolarizados que continuam a ser dominantes na formação de professores, superando a dupla exterioridade que os caracteriza (exterioridade relativamente à pessoa do professor e à escola, enquanto organização). É no sentido desta superação que aponta a articulação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. A melhor estratégia para conseguir esta articulação é a da “formação centrada na escola”, entendida como uma modalidade que:

deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções possíveis. (BARROSO, 1997, p. 75)

UM NOVO SENTIDO PARA O TRABALHO ESCOLAR

Há 30 anos, a ideologia meritocrática podia apresentar a escola como um instrumento de justiça no contexto de um quadro social injusto. Vivia-se, então, um período de excepcional crescimento e a procura educativa era marcada pelo otimismo (GRÁCIO, 1986). Atualmente, a estrutural raridade do emprego conjugada com o fenômeno de inflação dos diplomas alimentam uma procura educativa sempre crescente mas, ao mesmo tempo, “desencantada” (GRÁCIO, 1997). No quadro de uma situação social em que os diplomas (mesmo de nível superior) não colocam ninguém ao abrigo da exclusão social, os programas para “democratizar” a escola não podem ter o mesmo significado que tinham nos anos 60, ou, em Portugal, depois da revolução de 1974. Uma perspectiva funcional da educação, subordinada aos critérios econômicos do mercado, reforça uma relação meramente utilitarista com a escola, por parte das classes populares que se traduz por um aumento dos níveis de frustração. A construção de um novo sentido para o trabalho escolar que permita revalorizar o valor de uso dos saberes, por oposição ao seu valor de troca, aparece como a condição de uma resposta pertinente ao déficit de legitimidade da instituição escolar.

A unidade e coerência internas da instituição escolar que, durante muito tempo, asseguraram o sucesso do modelo clássico de integração normativa, tem vindo a fragmentar-se em múltiplas funções, analiticamente independentes, a que correspondem distintas lógicas

de ação, cujo sentido é construído pelos atores sociais. É por essa razão que o sentido das situações escolares deixou de ser imanente a essas situações para passar a ser emergente e construído, em situação, pelos atores sociais. Esta construção de sentido para as situações escolares é tão decisiva para os alunos como para os professores e só ela permite superar as estratégias de sobrevivência a que uns e outros se encontram, com frequência, reduzidos.

Esta perspectiva da centralidade da construção do sentido e da problemática da relação com o saber está omissa, e tende a ser contrariada, pela tentativa de querer resolver os problemas da escola a partir de um acréscimo de eficácia nos procedimentos de ensino. Esta perspectiva da eficácia do ensino coloca a tônica na “motivação” dos alunos que é a antítese da mobilização e do investimento pessoal que um processo de aprendizagem, como processo de auto produção, implica. Se somos intrinsecamente curiosos e estamos condenados a conhecer porque estaria o trabalho escolar condenado a ser penoso?

Tentar superar a atual crise de legitimidade da escola passa, a meu ver, por tentar fazer dela um sítio onde se possa desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender. Isto quererá dizer que a aprendizagem se tornará importante pelo seu valor de uso, no presente, enquanto forma de “ler” e intervir no mundo e não, sobretudo, pelos benefícios materiais ou simbólicos que promete, no futuro. Em segundo lugar será importante que a escola seja um lugar onde se produza, isto é, onde se aprenda pelo trabalho, como forma de criação e realização pessoal, e não o sítio onde se aprende para o trabalho. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos da concepção cumulativa, molecular e transmissiva da forma escolar tradicional, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber. Em terceiro lugar parece-me importante que a escola seja um sítio onde se ganha o gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra.

EDUCAÇÃO: DO “APRENDER A TER” AO “APRENDER A SER”

As nossas sociedades enfrentam hoje um conjunto de problemas que não são susceptíveis de ser resolvidos com base numa lógica de apropriação e acumulação de bens materiais e simbólicos. No ponto de viragem em que nos encontramos, do ponto de vista social, a educação, entendida como um processo permanente e difuso em toda a vida social, tem de corresponder a um processo coletivo de aprendizagem e de pesquisa, na construção de uma “saída” para o que André Gorz (1997) chama as “misérias do presente”, na construção de formas de organização social que não assentem em valores como a competição, o lucro e o culto do dinheiro.

A construção de uma sociedade educativa em que novas maneiras de articular o viver, o aprender e o trabalhar permitam fazer da vida um processo de educação permanente (de hominização) e da educação um processo de determinação do futuro individual e coletivo é um imperativo de civilização. Revisitar autores que como Paulo Freire (1975) vêm no processo educativo uma dimensão crítica e libertadora em que “os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” é o caminho mais fecundo para debater o futuro da educação, recolocando-a no centro do debate filosófico e político. A educação confunde-se então, nesta perspectiva, com o conhecimento e intervenção no mundo, por parte de seres intrinsecamente curiosos e “condenados a criar”. Como escreveu Paulo Freire, num dos seus últimos livros:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (1997, p. 64)

A educação entendida como um processo de construção da pessoa, a partir do conhecimento e transformação do mundo, situa-se nos antípodas de uma concepção adaptativa da educação orientada para a reprodução e o conformismo. Este princípio é válido quer para os professores, quer para os alunos.

REFERÊNCIAS



- BARROSO, J. Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CANARIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote/IIE, 1992.
- CANARIO, R. O professor e a produção de inovações. **Colóquio Educação e Sociedade**, 4, p.97-121, 1993.
- CANARIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. In: CANARIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.
- CANÁRIO, R. et al. **Mediatecas escolares**. Gênese e desenvolvimento de uma inovação. Lisboa: IIE, 1994.
- CARNEIRO, R. A dinâmica de evolução dos sistemas educativos. Um ensaio de interpretação institucional. **Colóquio Educação e Sociedade**, 6, p.13-60, 1994.
- CHARLOT, B. **Du rapport au savoir**. Eléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.
- CROS, F. **L'innovation à l'école**: forces et illusions. Paris: PUF, 1993.

CROZIER, M. **La crise de l'intelligence**. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer. Paris: Interéditions, 1995.

DEMAILLY, L. **Lecollege**. Crises. Mythes et métiers. Lille: PUL, 1992.

DEROUET, J. L. Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986) – Eléments pour une sociologie des établissements scolaires. **Revue Française de Pédagogie**, p. 83, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FRIEDBERG, E. **Le pouvoir et la règle**. dynamiques de l'action organisée. Paris: Seuil, 1993.

GOGUEUN, P. L'évolution du concept d'autorité et l'innovation dans les entreprises. In: BERNARD, P. J.; DAVIET, J. P. (Org.). **Culture d'entreprise et innovation**. Paris: Presses du CNRS, 1992.

GORZ, A. **Misères du présent, richesse du possible**. Paris: Galilée, 1997.

GRACIO, S. **Política educativa como tecnologia social**. As reformas do ensino técnico de 1948 e 1983. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

GRACIO, S. **Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais**. Lisboa: Educa, 1997.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote/IEE, 1992.

LE BOTERF, G. **De la compétence**: essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions d'organisation, 1994.

LE BOTERF, G. **De la compétence à la navigation professionnelle**. Paris: Editions d'Organisation, 1997.

LESNE, M., MYNVIELLE, M. **Formation et socialisation**. Paris: Paideia, 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. **La pensée sauvage**. Paris: Plon, 1962.

LOBO ANTUNES, J. **Um modo de ser**. Lisboa: Gradiva, 1996.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a escola-organização. **Inovação**, v.1, n.4, p.63-76, 1991.

PERRENOUD, Ph. **Métier d'élève et sens du travail scolaire**. Paris: ESF, 1994.

PERRENOUD, Ph. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). **Former des enseignants professionnels**. Quelles stratégies?

Quelles compétences? Bruxelles: De Boeck, 1996.

PLAISANCE, E. A propos du changement en éducation. Retour critique sur le débat histoire-sociologie. In: HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; PLAISANCE, E., SIROTA, R. (Orgs.). **La transformation du système éducatif**. Acteurs et politiques. Paris: L'Harmattan, 1993.

REICH, R. **O trabalho das nações**. Lisboa: Quetzal, 1993.

SCHON, D. **The reflective practitioner**. How professionals think in action. London. Basic Books, 1983.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote/IE, 1992.

SIKES, J. P. Imposed change and the experienced teacher. In: FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Eds.). **Teacher development and educational change**. London: The Falmer Press, 1992.

PROJETO PEDAGÓGICO E AVALIAÇÃO: AS TENSÕES NO INTERIOR DA ESCOLA¹

Dagoberto Buim Arena

Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília.

INTRODUÇÃO

O título proposto para esta mesa-redonda causou em mim uma certa inquietação porque me pareceu, a princípio, ser muito difícil fugir do já escrito, do já dito e do já argumentado. Fazer o velho, dizer o dito são procedimentos dos quais o investigador, e neste caso um conferencista, tenta escapar. Confesso que fiquei como que manietado durante algum tempo. Mas são os desafios que nos obrigam a pensar. Não acredito que o que direi seja o nunca dito, mesmo porque seria, em relação a esta temática, presunção. Arrisco todavia a revirar olhares e ciscar nesse terreiro. Nesse processo, vivi também meus momentos de tensão: de uma ponta, como supervisor de ensino, trabalhador da rede pública no Estado de São Paulo, tocado pelo desejo da crítica, ansioso por apontar descaminhos, por analisar os discursos oficiais, e, em outra ponta, o conferencista emocionalmente desarmado, mas armado com suas escolhas teóricas. No período de construção deste texto os dois personagens participaram, razão pela qual é possível perceber uma tensão que se revela pela oscilação entre a crítica ao discurso oficial, em São Paulo, e entre o educador que discute as questões gerais que o tema provoca.

Minha intenção será tecer, inicialmente, comentários sobre projeto pedagógico e, com eles, discutir o fazer solidário e a formação permanente dos docentes. Depois, comentarei a avaliação e sua articulação com o projeto pedagógico. A tese será a de que parece haver contradição entre a natureza do trabalho solidário na organização do trabalho pedagógico e na avaliação na escola e a natureza competitiva da avaliação da escola. Essa contradição estaria representada por medidas geradoras de tensão entre financiadores, gestores e corpo escolar.

¹ Originalmente publicado em: BICUDO, Maria Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: conferências, mesas-redondas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 1).

No ano de 1998, todas as escolas do país, públicas ou privadas, discutiriam procedimentos e caminhos para a elaboração de um texto ao qual deverá ser dado o nome de projeto pedagógico. Neste trabalho, estarei cuidando, como todos, do processo desencadeado especialmente nas escolas públicas. Diante de meu desconhecimento sobre a organização de todos os sistemas estaduais e municipais, opto por discutir a temática tendo como referência o sistema Escolar público no Estado de São Paulo. Deste modo, consigo ver melhor o projeto, a avaliação, os locais em que podem ocorrer, seus atores e suas tensões.

PROJETO PEDAGÓGICO

Ambígua, a legislação elaborada em seus grandes eixos pela equipe coordenada por Darcy Ribeiro, e que constitui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, registra duas expressões que, aparentemente, referem-se a documentos organizadores da mesma ação – proposta pedagógica e projeto pedagógico. Azanha (s.d.) afirma que tanto a LDB quanto o Conselho Estadual de Educação de São Paulo compreendem as expressões como sinônimas, embora entenda que há situações em que essa correspondência possa não ocorrer.

As escolas e seus assessores enfrentam este desafio, que todos nós temos, de elaborar um tipo de texto cujo modelo não conhecemos. Os professores de língua materna sabem das dificuldades dos alunos diante da necessidade de escrever uma notícia e contemplar, no seu escrito, todos os componentes que a tornam notícia. Do mesmo modo que antes, porém, de ser registrada, a notícia já é notícia, o projeto pedagógico, antes de ser registrado já deve ser um projeto pedagógico. As angústias na compreensão do que seja talvez estejam mais na incapacidade que temos de refletir e objetivar o que pensamos e fazemos do que propriamente em registrá-lo. De qualquer modo, aqui a tensão reside na incompreensão do que seria o projeto pedagógico e quais seriam seus componentes formais. Azanha, a esse respeito, desarranja quem o procura: Num projeto pedagógico tudo é relevante na teia das relações escolares, porque todas elas são potencialmente educativas ou deseducativas. Ensinar bem, por exemplo, não é apenas ensinar eficientemente uma disciplina, mas é também o êxito em integrar esse ensino aos ideais educativos da escola. Enfim, o importante é a motivação e o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas nos sentidos indicados por essa reflexão. Para isso, não há fórmulas prontas e convém não esperar auxílio de uma inexistente “ciência dos projetos” ou de roteiros burocratizados. Elaborar o projeto pedagógico é um exercício de autonomia. (AZANHA, s.d.)

Não há mesmo como buscar informações em modelos formais, e a sua construção no reino das ideias seria, como afirmou, um exercício de autonomia. Tanto quanto projeto pedagógico, a expressão autonomia está espalhada pelo texto da LDB, e, por necessidade de sua discussão, espalhada por todos os sistemas educacionais do país. A ela estão sendo

agregados alguns adjetivos, entre eles o da autonomia relativa, uma vez que as escolas estão vinculadas à própria lei federal, às legislações estaduais emanadas dos respectivos conselhos e normatizações das secretarias de Estado.

No entanto, o novo não é tão novo assim. Todas as escolas sempre realizaram suas discussões sobre para que ensinar, o que ensinar, como ensinar e como se organizar para ensinar. Neste Estado (de São Paulo), as condições internas das escolas foram otimizadas para a realização desse debate quando os modelos conhecidos como escola padrão tiveram vida. Diretores, coordenadores e professores que passaram pela experiência puderam experimentar o exercício de pensar, elaborar e operacionalizar o funcionamento da escola com a autonomia possível. As condições nas escolas comuns, como as atuais, não são certamente as mesmas para a realização desse trabalho. Embora legitimada pela legislação federal e pelo discurso oficial, a autonomia possível tem recebido muita intervenção. Tem-se, aqui, novo espaço de tensão demonstrado pela relação entre autonomia legal, autonomia possível, autonomia exercida pela escola e o controle e intervenção dos órgãos gestores para garantia de execução de sua política educacional, estreitamente vinculada aos estrategistas mundiais.

Mas a autonomia também assusta a quem pode exercê-la. A elaboração autônoma do projeto pedagógico, sem necessidade de submetê-lo à homologação dos órgãos oficiais, desencadeia o pânico entre os docentes porque eles acreditam haver um modelo claro, formal, definido, como se o registro formal fosse o trabalho pedagógico e não o seu projeto. Há que se entender, contudo, que projeto é caracterizado como uma intenção organizada, ou como aponta Azanha, citando Castoriadis. “E um projeto ... é a ‘intenção de uma transformação do real guiada por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade’” (AZANHA, s.d.).

Dentro de dois ou três anos essa angústia provocada pela discussão e formalização do projeto pedagógico terá diminuído. Deverá crescer, entretanto, angústia de outra natureza - a do controle, do julgamento e da avaliação do trabalho de ensinar, o quê, para quem, para quê, por quê, quando e como. Sobre essas questões, que dizem respeito à avaliação, comentarei um pouco mais adiante.

A EXPECTATIVA DO TRABALHO COLETIVO

Detenho-me, agora, neste outro aspecto da construção do projeto. Os dispositivos legais elaborados pela equipe de Darcy Ribeiro (faço referência a essa equipe porque o legislador não é virtual nem uma entidade fluida) insistem em que a elaboração é uma tarefa coletiva. Certamente não a tarefa para a elaboração do texto formal, mas da discussão do ideário pedagógico. A preocupação com as discussões e decisões coletivas ganhou espaço

neste país em oposição aos comportamentos característicos das instituições e de seus dirigentes durante a última ditadura, assim declarada. Desde presidente até diretores de escola e professores, a prática do debate e da defesa de propostas era desconhecida e impraticável. O crescimento da organização sindical e dos movimentos grevistas no final da década de 1970 e nos anos 80 ensinou aos trabalhadores e às organizações o comportamento do respeito à pluralidade de ideias, do direito de defesa de propostas e do trabalho compartilhado. Entretanto, mentalidades e práticas não se transformam em tempos curtos. Há, parece, consenso de que as instituições escolares devem experimentar trabalho coletivo de elaboração, de operacionalização e de avaliação.

Uma contradição, porém, reside na prática escancarada dos estrategistas mundiais e nacionais de quebrar a espinha do movimento sindical, solidário e coletivo e, por outro lado, determinar, pelo discurso, que a escola, em seu interior, pratique comportamentos próprios dos movimentos organizados.

Embora esteja presente na legislação e em todos os discursos oficiais em São Paulo, a organização coletiva do trabalho enfrenta essas tensões. Tensão entre a autonomia possível e o controle externo, e tensão entre o comportamento da competitividade e o da solidariedade. O primeiro - o da competitividade - está presente nos discursos e praticado em todas as instâncias, porque é considerado a alavanca do progresso cultural do homem, tal como nas indústrias é considerado a alavanca do desenvolvimento tecnológico. O segundo está determinado a ser, pela legislação e pelo discurso, praticado somente no interior das escolas para a elaboração do projeto pedagógico. No horizonte, esse projeto deverá ser avaliado competitivamente e classificado em um ranking. São essas tensões entre o que parece ser consensual que solapam a criação de mentalidades e práticas solidárias.

A FORMAÇÃO PELO TRABALHO NO TRABALHO

Os desafios conceituais e metodológicos que se apresentam à equipe escolar a empurram para os trabalhos de formação permanente, um outro consenso entre os educadores. É pela formação, não necessariamente apenas em seu local de trabalho, mas necessariamente contaminada pelas questões vinculadas ao trabalho, que o trabalhador docente conquista conhecimentos e práticas elaboradoras do projeto da escola. Nesta área, há um outro consenso entre os órgãos financiadores e órgãos gestores espalhados pelo país. Trata-se do consenso de que terceirizar o processo de formação de professores é o melhor caminho para atender as necessidades da escola e suas dificuldades na elaboração de seu projeto autônomo.

Há que se considerar as tensões já apontadas e, no caso da formação referenciada por esse modelo, uma outra - a da ausência de vínculo afetivo, de compromisso ético, cultural,

político, e de interlocução permanente entre educadores de fora de sala com educadores de dentro de sala.

Nestes últimos três anos, a Secretaria da Educação em São Paulo declarou inovar o sistema de formação durante o trabalho. Criticando os cursos organizados por gestões anteriores, ministrados por educadores de seus próprios quadros, substituiu-os por cursos ministrados por universidades e entidades juridicamente organizadas especialmente para atender à demanda. Enquanto os antigos quadros mantinham vínculos permanentes com os assessorados, respondendo solidariamente pelo sucesso ou fracasso, estes outros mantêm vínculos pontuais, e não respondem, profissional e solidariamente, pelo sucesso ou insucesso da atuação.

Recorro, a esse respeito, novamente a Azanha:

Será que o aperfeiçoamento do pessoal docente, em exercício, deve ser feito pela frequência a curso? Na verdade, a resposta a essa questão exige uma qualificação prévia. Se os objetivos desses cursos forem a modificação da própria prática docente, a resposta mais adequada será, provavelmente, não. Por algumas razões. A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem. E esse conhecimento raramente é disponível para os especialistas que ministram os cursos, simplesmente porque o assunto não tem sido objeto de suficientes pesquisas sistemáticas e continuadas. (s.d.)

Neste momento de meus comentários, é necessário organizar algumas das questões formuladas ou reformulá-las, para que eu mesmo possa melhor compreendê-las e não deixar escapar pelos dedos o núcleo da tese que procuro defender. Da maneira como venho encaminhando esta discussão, quero entender que a legislação brasileira determina a elaboração coletiva de um projeto pedagógico em todas as escolas, em respeito ao princípio de autonomia norteado por essa própria legislação. Essa concessão de autonomia terá uma contrapartida, que analisarei adiante, a da avaliação institucional. A elaboração solidária pressupõe um ethos que cultive o sentimento e o comportamento solidários. Uma vez que, na política econômica, na política educacional, em todos os discursos e em todas as medidas efetivamente práticas, o comportamento e o sentimento competitivos são os estimulados, como se poderá exercitar no interior da escola um projeto pedagógico solidário em sua elaboração e execução, e um comportamento competitivo em sua avaliação? Como elaborar, com assessores de fora da escola, desvinculados das práticas reais e sem compromisso com o desempenho final, um projeto pedagógico solidário? Essas questões não pedem respostas imediatas. Pedem apenas reflexão.

O RACIONAL E O AFETIVO NO PROJETO PEDAGÓGICO

Quero dedicar mais algumas linhas para comentar o conceito de projeto pedagógico. Logo depois enveredo na direção da avaliação, mesmo porque estão vinculados. Retomo os comentários, para introduzir as contribuições de Barroso (1992). Esse hoje conhecido investigador português considera que o projeto na escola “orienta a tomada de decisão dos atores em função de determinados princípios e valores”. Visto nessa perspectiva, é possível entender que os princípios e valores são os cultuados pela equipe escolar, em sintonia com as diretrizes gerais da educação no país e no estado. Mas se esses princípios são os da competitividade, da concessão de autonomia, e do controle como contrapartida, como esperar comportamentos solidários? Barroso (1992, p. 37) entende também que o projeto é “um processo de construção de consensos”. Tenho, todavia, receio dos consensos, porque atualmente a política no país, a educação no país, e em São Paulo, especialmente, são elaboradas a partir de consensos construídos entre os financiadores e gestores. Essa construção de consensos produz o discurso homogêneo, a prática única, as medidas sem vazios, sem um talvez, sem um parece, sem dúvidas que permitam a entrada do outro para a constituição compartilhada do discurso e das práticas. Como estratégia de abertura de espaços para participação e consequente construção solidária, não é possível desprezar o prazer racional e afetivo de preencher espaços abertos pelo debate e pelo diálogo. Barroso defende que a “adesão ao projeto é mais do domínio afetivo do que racional. O que é importante é o caráter sedutor da ideia ou intenção fundamental do projeto e a atração pelo movimento que a dinâmica do próprio projeto imprime ... a adesão ao projeto decorre não só de valores defendidos, mas também da metodologia adotada” (1992, p. 28-9). Quero entender, com Barroso, que o princípio deve ser o solidário e a metodologia deve criar as brechas para a consideração das experiências, do conhecimento e dos sentimentos de todos os atores.

Há, todavia, dificuldades históricas que colocam pedras nesse caminho. A escola é acusada, pelos gestores, de não saber assenhorear-se de sua autonomia e de ser incapaz de construir projetos pedagógicos consistentes. E há, nisso, um pouco de razão. As justificativas são encontradas no processo histórico da obediência e do cumprimento de determinações legais. O espaço aberto pela Lei Darcy Ribeiro torna-se, por isso, um oceano ameaçador. Os gestores são acusados pela escola de continuar a intervir também no varejo, isto é, de baixar determinações legais e bucais. As bucais, distribuídas por dirigentes de órgãos centrais ou intermediários, desqualificam as legais, carregam o gosto pelo discurso consensual, sem brechas, desqualificam as experiências, solapam as metodologias, desconsideram os sentimentos do homem profissional, anulam a identidade dos trabalhadores. Instauram, com isso, o comportamento de rebeldia, de boicotagem, de sabotagem, do descompromisso com

o projeto, porque esses trabalhadores o veem como o projeto do outro. Há nisso um pouco de razão. E há aqui uma outra indagação, que necessariamente não busca uma resposta imediata. Como os estrategistas da educação e seus gestores podem operacionalizar seu projeto educacional sem intervir no projeto da escola? A mesma questão faz para si o supervisor ou o professor coordenador que tem um projeto próprio e quer vê-lo em execução. Como pode ele realizá-lo sem intervir no trabalho do professor? O caminho, creio, está nas já velhas práticas conquistadas nas assembleias do final dos anos 70 e dos 90, mas abandonadas pelos próprios conquistadores – o caminho das propostas, das defesas, da construção provisória de consensos.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA AVALIAÇÃO

Enveredo, agora, como anunciara, para a avaliação. O revigoreamento da pedagogia brasileira, nos anos 80, foi acompanhado de críticas severas aos conceitos e modelos de avaliação da aprendizagem introduzidos no país pelos ideólogos da educação do Brasil potência, na década de 1970.

Nestes últimos quinze anos, o tema avaliação ganhou destaque em congressos, simpósios, seminários e em publicações educacionais.

Nesta década alarga-se o debate sobre uma outra avaliação – a institucional –, considerada consensual e necessária pelos estrategistas mundiais e nacionais. O Brasil acompanha o modelo praticado em muitos países do mundo ocidental. Deste modo, seria necessário comentar aqui duas avaliações - a interna, vinculada ao ensinar e ao aprender, e a externa, mais abrangente, necessária para controlar e indicar diretrizes gerais para redes de instituições. Assim, este texto, do ponto de vista de quem está na ponta da rede, aborda a avaliação na escola e a avaliação da escola.

A avaliação interna, assim chamada em oposição à externa, tem passado por experiências significativas que contribuíram para delinear com maior clareza seus contornos conceituais. Experiências em redes públicas, especialmente a exercitada no ciclo básico, em São Paulo, a partir de 1985, apontaram os caminhos da avaliação processual e interativa, inerente ao próprio projeto de ensinar. Por esse caminho, as práticas, com maior ou menor intensidade, revitalizaram o princípio da avaliação como fundamento não descolado do planejar, do praticar, do ensinar, do aprender, enlaçando professor, aluno, escola, metodologias, conteúdos, enlaçando todo o projeto pedagógico.

Com a implantação do regime de ciclos em alguns estados, esse conceito e essa prática avaliativa receberam tempo e espaços propícios para seu fortalecimento, porque o projeto

de organização pedagógica deixa de conceber um ensino fatiado em séries para entendê-lo como um tempo de trabalho global organizado em anos. Escorraçada pela legislação, a avaliação classificatória parece perder adeptos, lugar e renovação conceitual. Até mesmo o nome tradicional perde sua legitimidade, porque não é mais o rendimento escolar que é medido, mas o trabalho pedagógico realizado pela escola e por todos os seus atores. Esta é a avaliação que os discursos oficiais e a própria produção acadêmica recomendam. Entretanto, este processo avaliativo interno é submetido a um processo de acompanhamento de resultados - a avaliação chamada externa.

Esse processo externo conserva, contudo, os conceitos e os procedimentos praticados pela avaliação interna? Por que surge como consensual e necessário? Que impactos pode trazer ao processo da avaliação processual e interativa? Para responder a essas questões, analiso a resolução tornada pública pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em 22 de março de 1995, porque espelha também o ideário educacional nacional e, creio, de outros tantos países.

Uma das diretrizes do documento julgava necessária a “revolução na produtividade dos recursos públicos que, em última instância, deveria culminar na melhoria da qualidade do ensino”. Para isso, segundo o documento, seria necessário rever o papel do Estado, que passaria a desempenhar a função de “planejador estratégico e não o de simples prestador de serviços”; deveria abandonar o papel restrito de “mero gestor da rede estadual” para tornar-se a “liderança articuladora e integradora das diferentes administrações municipais e de outras instâncias responsáveis pela educação no Estado...” Entre as mudanças no padrão de gestão, propunha a “racionalização do fluxo escolar; a instituição de mecanismos de avaliação dos resultados; aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas”. Ao propor o aumento da autonomia, o documento revelava que isso exigiria “como contrapartida, a responsabilidade e o compromisso”. Por isso, a administração, afirma o documento, “deverá estabelecer um sistema criterioso de avaliação dos resultados da aprendizagem dos alunos e criar condições para que as escolas respondam por eles”. Ainda por considerar esse documento importante para a compreensão das medidas educacionais desencadeadas neste Estado, transcrevo um trecho a respeito da importância da avaliação institucional para os gestores e financiadores.

A avaliação, portanto, é condição *sine qua non* para que o Estado possa cumprir seu papel equalizador, na medida em que ela lhe fornece dados para atuar na superação das desigualdades existentes entre as escolas paulistas. Além disso, os resultados do desempenho das escolas deverão ser amplamente divulgados, de forma que tanto a equipe escolar como a comunidade usuária seja capaz de identificar a posição da sua escola no con-

junto das escolas de sua Delegacia, de seu bairro e de seu município. Isso possibilitaria à escola a busca de formas diversificadas de atuação, com o objetivo de implementar a melhoria dos resultados escolares. Por outro lado, permitirá também à população acesso às informações, de modo que possa fiscalizar, participar e cobrar a qualidade do serviço que lhe deve ser prestado. Nesta gestão, a transparência dos resultados das políticas públicas e a participação popular são imprescindíveis para uma maior produtividade dos serviços públicos. (SÃO PAULO, 1995)

Não interessa, para este trabalho, discutir todos os anúncios desse documento de 1995, nem submetê-los, após três anos, a uma análise. Porém, em relação à avaliação, esses anúncios indicam a elaboração de instrumentos distantes dos princípios defendidos pela avaliação na escola. No trecho citado, o princípio é o da classificação e, colado a ele, o princípio da competitividade, uma vez que os resultados divulgados deverão colocar frente a frente escolas do mesmo bairro e do mesmo município. É possível interpretar que a avaliação externa julga a interna por critérios próprios, portanto, diferentes. Mais do que avaliar as relações entre os atores, o conhecimento e as metodologias no projeto pedagógico, este instrumento busca informações sobre todos os setores da escola. No processo de coleta de informações, os relatórios não são solidários, porque alunos avaliam professores, professores o diretor, e os órgãos gestores avaliam todos. Trata-se da contrapartida há pouco citada. Entre negociadores, o lado com maior poder exige sempre contrapartidas para atender a solicitações. Neste caso, existiria, pelo menos em tese, a concessão da autonomia financeira, administrativa e pedagógica. A contrapartida seria o direito do controle. Há, certamente, boas razões para que isso ocorra, especialmente quanto à autonomia financeira. Quanto à autonomia pedagógica é que reparos podem ser apontados porque podem contaminar a avaliação processual e interativa com os respingos da classificatória e competitiva representados no ranking das cem melhores escolas publicado pelos jornais de grande circulação.

Barretto (1998, p. 10) alerta sobre os riscos de um outro tipo de contrapartida - a existente entre órgãos internacionais e o país em que o sistema padronizado de avaliação é aplicado. Os custos para o desenvolvimento do programa são sempre altos e, portanto, a contrapartida também. A escassez de recursos inibiria o desenvolvimento de pesquisas em educação que poderiam, segundo afirma, “trazer aportes não menos valiosos para a melhoria do sistema escolar”.

São os indicadores, principalmente os quantitativos, que têm norteado os projetos no Estado de São Paulo. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) tem sido utilizado nos últimos três anos para verificar o desempenho dos alunos, dos professores e da administração. Em 1996, primeiro ano de sua aplicação, a Se-

cretaria da Educação publicou relatório, no formato revista, em que analisava o seu impacto. Embora de aplicação e análise recentes, o texto abusava, como é próprio destes tempos, do tom triunfante. Acalentado pela cultura do sucesso, o discurso não fazia nenhum reparo ao programa. Embora seja uma fonte de indicadores surpreendentes, pode também, dado seu uso competitivo, contribuir para o fortalecimento de outra cultura que não a do sucesso, mas a do mascaramento e da adequação.

A revista do SARESP informava ao leitor sobre experiências semelhantes nos Estados Unidos, Canadá, Chile, França e Inglaterra, todas, certamente, executadas com sucesso. Na França, especialmente, registra o documento, “a implementação de testes padronizados passou a ser exigida também por causa das disparidades crescentes de rendimento entre os alunos do ensino básico francês e que não poderiam ser captadas pelas avaliações feitas por cada professor dentro da escola. Essas disparidades são resultantes de mudanças na sociedade, dos efeitos da imigração e da segregação racial e social em certas áreas e do excesso ou falta de rigor na avaliação feita pelos professores” (SÃO PAULO, 1996, p. 7). Há, aqui, uma pergunta possível: a padronização da avaliação dos alunos pode levar, no futuro, a uma padronização dos projetos pedagógicos, negando, portanto, a autonomia concedida? Em outras palavras: a contrapartida pode determinar a anulação, na essência, do objeto da troca?

A respeito dessas experiências internacionais, Barretto (1998, p. 10) entende que são ainda recentes, não tendo ainda acompanhado uma geração de estudantes. Desse modo, afirma: “... é difícil aquilatar a magnitude do impacto que a utilização desse tipo de monitoria é capaz de provocar e, ainda que haja indícios da sua associação com a melhoria do ensino, observa-se que esse é um terreno ainda muito sujeito a ensaios e erros, a avanços e retrocessos”. A adoção dos modelos internacionais sem considerar as condições de infraestrutura da educação brasileira podem, para Barretto, levar “ao desperdício de recursos escassos e pode escamotear problemas ao invés de apresentar soluções para eles” (idem).

A primazia dos indicadores pode determinar, como querem os gestores, o desafio necessário para que a comunidade se organize para idealizar e operacionalizar seu trabalho pedagógico consequente, ou, nas palavras dos gestores, mais produtivo. Contudo, pode, também, instaurar o desestímulo ou a procura de instrumentos pouco éticos para subir no ranking. Observo, entre os trabalhadores de escolas, os mesmos sentimentos e, por vezes, os mesmos comportamentos de alunos sendo avaliados. Expressam desestímulo e descompromisso pela má classificação. Se para os alunos a classificação em quadro de honra não provoca ações de estímulo, há possibilidade de que essa reação também ocorra no quadro de honra das cem mais publicado pelos jornais. Por outro aspecto, o Provão aplicado nas universidades indica a procura pelas melhores, na área privada, mas nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio, o ranking provoca sorteios.

MOTIVAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Dedico, agora, algumas linhas para comentar duas categorias: a motivação e a problematização. As duas podem ser utilizadas para provocar reações nas pessoas, de modo geral, e nos educadores, em particular, mas a problematização, sobretudo, parece ser o melhor caminho. A motivação seria um instrumento que tem direção de fora para dentro. Assim, entendo a razão da publicação do ranking. A problematização tem direção contrária, embora também tenha o seu nascimento em situações externas. A provocação externa, nesse processo, é reelaborada, transformada e apropriada como se tivesse nascido no interior do grupo ou da própria pessoa. Trata-se, portanto, de um complexo conjunto de sentimento e de racionalidade. Esse conjunto incorpora compromissos, desafios, consciência autônoma, solidariedade, co-responsabilidade, crença em projetos e percepção da identidade. Em sentido contrário, a motivação direta, simples e ameaçadora, mantém-se fora do sujeito. Ao trazer essa situação para o vínculo entre avaliação da escola e projeto pedagógico é possível entender que o corpo escolar veja, compreenda a motivação como estímulo externo, ou seja, de fora para dentro e compreenda a problematização como um processo de direção oposta, ou seja, do interior para o exterior.

CONCLUSÃO

Tentei, neste trabalho, defender a tese de que há contradições entre o estímulo ao comportamento competitivo no discurso e prática dos órgãos oficiais e sua própria expectativa de trabalho solidário no interior das instituições escolares. Apesar da falta de tradição da ação solidária no país, as condições atuais e os mecanismos controladores podem dificultar o fortalecimento desse procedimento. Tentei apontar, não sei se de modo convincente, que a avaliação na escola pode, dadas as condições de organização em ciclos, fortalecer seus princípios processuais e interativos, mas que pode ser contaminada, ou impedida de avançar, pelos princípios competitivos da avaliação da escola. Como contribuição, no corpo do texto, fiz referência à necessidade de se colocar em dúvida os consensos, o discurso homogêneo, único, triunfante e desqualificador de experiências anteriores. O discurso não conclusivo, não triunfante, não consensual, permite a participação, a contribuição, a problematização e o renascimento da solidariedade, esse sentimento tão caro ao homem cultural e espiritual, mas agredido nestes tempos da competitividade, tão caro ao homem econômico.

REFERÊNCIAS



AZANHA, J. M. P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. SE/FE/USP, s.d. 10p. (Digitado).

BARRETO, E. S. de S. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio. In: ENCONTRO ESTADUAL DA APASE, 12, Águas de Lindóia, 1998. Jornal da APASE, São Paulo, out. de 1998.

BARROSO, J. Fazer da escola um projecto. In: CANARIO, R. (Org.). **O projecto de escola**. Lisboa: EDUCA, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Comunicado SE de 22 mar. 1995. Diretrizes Educacionais para o Estado de São Paulo, no período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1995. **Diário Oficial de São Paulo**, Seção 1, v.105, n.56, p.8-10, 23 mar. 1995.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. **SARESP**: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. São Paulo: FDE, n.1, nov. 1996.

QUEM “EMBALA” A ESCOLA?

CONSIDERAÇÕES SOBRE A ADMINISTRAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR¹

Lourdes Marcelino Machado

Professora aposentada Livre-docente em Administração Escolar.
Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Unesp/Marília.

INTRODUÇÃO

Foi em 1992. Eu coordenava uma sessão de estudos com especialistas em educação da rede de 1º e 2º graus quando em meio à discussão, S. Diretora de escola, pergunta:

- *“Afiml, quem embala a escola?”*

E., supervisora de ensino, aparteia:

- *“Você não está pensando que é o diretor, está?”*

Em sua simplicidade, o diálogo denota as dificuldades de quantos, no dia-a-dia, vivem os trabalhos na escola pública. Dificuldades até mesmo de como se percebem e percebem os seus pares no difícil exercício do trabalho pedagógico.

Desviando a atenção do sentido que S. quis dar à sua pergunta - impulsionar a escola – começo por apontar vários sentidos que o “embalar a escola” pode assumir, bem como os presumíveis responsáveis pelo “embalo”.

Quando se lembra o sentido de “empacotar”, logo se põe como responsável o sistema, o “cipoal legal”, os diretores, o modelo burocrático. Nada de novo.

Mas, a pergunta de S. também poderia sugerir quem “embala a escola” no sentido de “adormecê-la” e mantê-la “adormecida”. Aqui, a resposta também é rápida: é o comodismo, a formação inadequada dos profissionais da área, a ausência de vontade e compromisso políticos, a pequena visibilidade dos objetivos a atingir.

¹ Originalmente publicado em: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. **Administração e Supervisão Escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 1998.

No limite, o “empacotamento” e o “adormecimento” da escola estão altamente correlacionados e a identificação dos “responsáveis” por essa situação se faz com relativa facilidade.

Mas, a pergunta de S. continuava sem resposta: “quem embala a escola?” Quem a coloca a andar? Sobre responder que é o diretor, E. levantou dúvidas e parece que ela tem alguma razão...

Nesta terceira acepção, embalar a escola implica em remover no dia-a-dia, ao menos em parte, a presença dos dois sentidos anteriormente apontados. Impulsionar a escola implica em, pelo menos, desembaraçá-la de suas amarras e acordá-la de seu sono... Não é tarefa de um homem só.

Pensar a organização do trabalho na escola pública, no rumo da superação de seus tão conhecidos quanto crônicos problemas, exige considerar a natureza do trabalho pedagógico e suas relações com a administração escolar. É disto que cuida este texto: após uma série de reflexões, responder, ainda que tardia e indiretamente, a pergunta de S. - “quem embala a escola? – na perspectiva da organização do trabalho na escola, entendida como a tarefa nuclear da administração das unidades escolares”.

A BASE TEÓRICA DOS ESTUDOS RECENTES

Os estudos recentes sobre administração escolar têm privilegiado a abordagem da questão sob o ponto de vista da organização do trabalho na sociedade capitalista. Assim, o tripé que dá sustentação a tal organização: dividir o trabalho; racionalizar o processo e desqualificar o trabalhador, transposto para a realidade escolar, seria o responsável pelas mazelas do ensino e de sua gestão, bem como pelo “engessamento” da escola.

Gestada e gerida numa sociedade injusta e desigual, a escola tende a reproduzir e perpetuar a injustiça e a desigualdade. Essa a essência da crítica reprodutivista que, sem sombra de dúvidas, precisava ser feita.

Entretanto, ao concentrar o esforço teórico no desvelamento das complexas, amplas e profundas relações entre escola e sociedade, a crítica reprodutivista não produziu alternativas. Nem tinha essa intenção, pois seu objeto era a denúncia. De modo geral, não tinha intenção de pensar a gestão² da escola, pois a administração em sua prática e em sua teoria é, tradicionalmente, identificada como instrumento posto a serviço do segmento dominante da sociedade. Na visão de Heloani (1994), desde o modelo taylorista de organização do trabalho, criam-se

2. Embora se atribua, atualmente, ao termo gestão sentido diverso de administração e na literatura mais recente o uso do termo gestão e/ou padrão de gestão seja mais utilizado, não faço neste texto distinção entre ambos; os dois termos estão empregados no sentido de direção da unidade escolar. Outros textos de nossa autoria discutem os dois conceitos e suas relações.

instrumentos não só de gestão do processo de trabalho, como também de gestão da percepção do trabalhador.

Não tenho aqui o propósito de retomar a crítica reprodutivista, nem tampouco a crítica da crítica, pois tanto foi desvelado, tanto se buscou esgarçar a vestimenta existente que ficamos como estamos: desorientados.

Quero antes, alinhar algumas ideias que a mim parecem colocar-se além da crítica reprodutivista numa tentativa de superação do “nó” teórico e prático em que estamos metidos. Refiro-me à abordagem histórico-crítica. Esta abordagem, que tem em Saviani seu maior expoente, parece vir em socorro dos que, sem esquecer aquelas relações amplas e profundas já apontadas, entendem ser possível apontar caminhos, encontrar “brechas” que permitam transformar, ao menos em parte, a realidade escolar que aí está posta. E, então, o repensar a administração escolar como aspecto importante para a organização do trabalho na escola ganha sentido.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

As críticas formuladas à pedagogia oficial apóiam-se na concepção crítico-reprodutivista. No Brasil, com influência de autores como Establet, Bourdieu e Passeron, Althusser e Baudelot, segundo Saviani (1992, p. 93),

se procurou empreender a crítica da educação, pondo em evidência seu caráter reprodutivista, isto é, educação como reprodução das relações sociais de produção. [...]. Sendo assim, essa concepção crítico-reprodutivista não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente.

Saviani busca empreender uma análise profunda da educação brasileira e realizar a crítica da tendência crítico-reprodutista que para ele evidencia um caráter mecanicista.

Sob essa ótica, com orientação do próprio Saviani, surgem na década de 80 dois textos sobre questões relativas à Administração Escolar³ que, embora enfatizem aspectos diferentes, convergem para a consideração da administração escolar concreta como resultante do processo mais amplo de constituição da sociedade brasileira sob o modo de produção capitalista e apontam a necessidade de superação do modelo existente, mas não para o “extermínio” da função de direção das escolas.

3. Refiro-me aqui aos livros “Administração Escolar. Introdução crítica” de Vítor Paro e “Administração escolar: um problema educativo ou empresarial” de Maria de Fátima da Costa Félix, ambos editados pela Editora Cortez.

Saviani fixa em 1979 o momento em que a tendência histórico-crítica toma forma e corpo entre nós,

quando [diz ele] se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a Educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade como determinante unidirecional da Educação.

Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. Em suma, a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica, da Educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia “Histórico-Crítica” (SAVIANI, 1992, p. 95).

A concepção apresentada por Saviani envolve a possibilidade de, em se fazendo a crítica da escola nos moldes em que está constituída, articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência seja a transformação da sociedade. Por esse caminho transita Paro⁴, apontando a participação como um dos instrumentos capaz de criar condições para a construção de um padrão de administração escolar voltada para a transformação social.

4. A esse respeito ver: PARO, Vítor. Administração Escolar. Introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1984. (Cap. IV. Administração Escolar e transformação social).

Citando ainda Saviani (1992, p. 101-103), é possível afirmar que:

É nesse quadro e a partir dessas bases históricas que o que chamamos de Pedagogia Histórico-crítica se empenha na defesa da especificidade da escola. Em outros termos, a escola tem uma função específica e educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. [...] Com efeito, a Pedagogia Crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a edu-

cação e, conseqüentemente, como é preciso se posicionar diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. [...] Nesse sentido, tenho sido crítico dos chamados modismos na educação, porque aparecem como algo muito avançado, mas, na verdade, apenas obscurecem questões até certo ponto óbvias, que não podiam ser perdidas de vista e que dizem respeito ao trabalho escolar. Eis porque em um dos meus textos enunciei a distinção entre o tradicional e o clássico. Tradicional é o que se refere ao passado. [...] Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto.

Abandonando modismos como sugere Saviani, cabe perguntar: o que é clássico na administração escolar? Na organização do trabalho da escola?

A ESPECIFICIDADE E A MATERIALIDADE DA EDUCAÇÃO

No decorrer do Simpósio “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira”⁵, aspectos relevantes da Pedagogia Histórico-crítica foram discutidos com o próprio Saviani, que, ao encerrar o evento, apontou como um dos principais desafios dessa corrente de pensamento a questão da materialidade da ação pedagógica. Eis sua fala (SAVIANI, 1994, p. 244-45):

5. Esse simpósio foi realizado em Marília de 18 a 20 de maio de 1994. Reuniu cerca de 600 educadores de todo o país e resultou na publicação do livro: “Dermeval Saviani e a Educação Brasileira. O Simpósio de Marília”. SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Org.). São Paulo: Cortez, 1994.

Eu enuncio propositadamente nestes termos porque à primeira vista pode soar estranho, dado que ao longo deste simpósio também se enfatizou um dos aspectos que eu tenho sistematizado, que é o caráter da educação como sendo da ordem da produção não-material; e agora, nesta conferência de encerramento, me ocorre justamente falar na materialidade da ação pedagógica. Obviamente, esta materialidade não significa negar o caráter não material da produção educativa, quer dizer, do trabalho educativo. Ocorre que quando nós distinguimos a produção material de um lado e a produção não-material de outro, esta distinção está sendo feita sob o aspecto do produto, da finalidade, do resultado. Quando nós falamos que a educação é uma produção não material, isto significa que a atividade que a constitui se dirige a resultados que não são materiais, diferentemente da produção material, que é uma ação que se desenvolve e se dirige a resultados materiais. É nesse sentido que está posta a distinção. No entanto, nós sabemos que a

ação que é desenvolvida pela educação é uma ação que tem visibilidade, é uma ação que só se exerce a partir de um suporte material e, portanto, ela se realiza num contexto de materialidade.

Esse é o ponto central deste texto: pensar a organização do trabalho na escola, pensar na sua gestão, é pensar a materialidade da educação. Assim, proponho que se possa admitir a administração escolar como o conjunto de atividades voltado para a materialidade da educação, criando as condições necessárias para que a ação pedagógica se realize, destacando, como o faz Saviani, a importância das condições materiais a partir das quais e nas quais se desenvolve a ação educativa. “Essas condições materiais [diz ele] configuram a prática, o âmbito da prática”.

Aqui, abre-se o caminho para responder à pergunta de S. e afirmar que a “direção” é uma função capaz, sim, de “embalar” a escola.

Quero frisar direção e não diretor exatamente para enfatizar a importância do processo administrativo das unidades escolares, fugindo à conotação personalista, individualista, de que “um homem só” é o responsável pelo conjunto de atividades de organização do trabalho na escola, de criação das condições materiais nas quais se desenvolverá o processo educativo. Cabe, então, uma nova pergunta: haverá um “perfil” para uma direção que se proponha a “embalar” a escola”? (SILVA JUNIOR, 1994, p. 244).

CURVANDO A “VARA” DA ADMINISTRAÇÃO

A “teoria da curvatura da vara”⁶, para a qual Saviani busca inspiração em Lênin, é enunciada da seguinte forma (SAVIANI, 1993, p. 48-9):

6. A esse respeito ver: Saviani, Dermeval. *Escola e Democracia*. 27.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993. (Escola e Democracia I. A teoria da curvatura da vara escola e Democracia II. Para além da teoria da curvatura da vara).

quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto.

Em outras palavras: “endireitar” uma vara torta exige um movimento vigoroso e radical.

Naquele momento, final dos anos 70 e início dos anos 80, Saviani denunciava que a “vara da educação” estava torta, pedia para um lado sob o peso do escolanovismo que radicalizado pela preocupação com os métodos e técnicas pedagógicos, derivava para a pedagogia tecnicista. O pano de fundo, evidentemente, era posto pela crítica ao ensino tradicional, que fazia crer que “as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto que a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e nenhuma virtude” (SAVIANI, 1993, p. 67).

Portanto, a “vara” apontava para o lado da Escola Nova. Saviani tenta, então, “inverter a tendência corrente”, não para promover um “recuo” para os lados do ensino tradicional, mas para que “com a inflexão a vara atinja o seu ponto correto...”

Nos meados dos anos 90, decorrida mais de uma década daqueles escritos de Saviani, parece-me oportuno retomar aquela ideia aplicando-a a administração escolar e perguntar: para que lado pende, hoje, a “vara da administração?”

A “vara da administração” pende para o lado do participacionismo, seria a resposta mais rápida. Entretanto, a meu ver, mais que pender para um lado, a “vara da administração” acha-se retorcida por “modismos”, por “aventuras administrativas” patrocinadas pelas instâncias oficiais, pelas discontinuidades da política educacional. É até possível que a “vara” não esteja “torta” para lado nenhum, mas apenas tombada junto ao chão, retorcida... Apenas?!

A “sociedade plural”, tolerante, onde convivem variadas tendências e o ritmo de “caleidoscópio eletrônico”, tão rápido que não fixa figura alguma, fazem com que se confunda pluralismo com ecletismo, síntese com justaposição de partes, e, aí, o que temos é isso: uma administração disforme que é tudo e nada ao mesmo tempo e tanto tudo quanto nada é muita coisa...

A crítica da administração tradicional, tida como centralizadora, tecnicista, autoritária e reprodutora da divisão do trabalho, foi sobejamente feita. Com o olhar voltado para o lado oposto, contrapôs-se, sobretudo no final dos anos 70 e nos anos 80, a gestão democrática, com as suas variantes mais de nome que de forma e conteúdo, de gestão compartilhada, gestão participativa, gestão colegiada, etc.

Com muita propriedade, Silva Junior, em recente trabalho sobre a escola pública (SILVA JUNIOR, 1990), afirma: “O diretor de escola que emerge nos anos 80 é, inevitavelmente, o diretor que convive com o anseio da redemocratização do país...” O anseio de democratização presente em toda a sociedade brasileira, sobretudo com a defesa intransigente dos educadores, leva o Congresso Constituinte (1988) a inserir a gestão democrática como princípio constitucional de organização dos sistemas de ensino e das escolas.

Como apontou Saviani em relação às tendências em educação, também na administração escolar os vícios ficaram todos com a administração tradicional e as virtudes, por inteiro, com as formas participativas.

E no âmbito da prática, o que ocorreu?⁷

As experiências positivas de gestão participativa, embora algumas tenham obtido sucesso, não se multiplicaram na mesma intensidade que os novos rótulos. No âm-

7. Sobre algumas experiências de abertura na gestão das escolas paulistas, nos meados dos anos 80, foi publicado um artigo de minha autoria nos Cadernos da FFC discutindo a escola pública. Marília: Unesp, v.2, n.1, 1993, sob o título de “Gestão democrática do ensino público: anotações, dados e questões.

bito da prática, surgiram modos diversos de reconcentração do poder do diretor, esquemas participativos sutilmente manipulativos, fragmentação, basismos e populismos, para não falar em omissão.

À mal-falada verticalidade burocrática sucedeu uma horizontalidade burocratizada, uma estrutura matricial não assumida enquanto tal, uma pulverização do pretense poder do diretor em detrimento da excessiva centralização anterior.

Em síntese, uma profusão e confusão de comissões, de colegiados e conselhos, não importa a denominação que tenham recebido, mas quase todos micro-colegiados discutidores de micro-problemas, dando aos seus membros a sensação de participação... Quantas vezes, ilusória?!

Do mesmo modo que a centralização e a verticalização das decisões resultaram no enfraquecimento, na falta de autonomia da unidade escolar; a departamentalização excessiva e a horizontalidade burocratizada resultaram na morosidade, na falta de decisão, nesse “parece que vai, mas não vai” da escola. Isto equivale a dizer que resultaram no mesmo enfraquecimento e falta de autonomia.

Ao fazer a crítica da gestão participativa, contrapondo-a a administração tradicional, tenho a intenção clara de ser provocativa, de propor uma reflexão que busque o “ponto correto” de inflexão da “vara administrativa”, ou, para usar a denominação corrente, a busca de um “novo padrão de gestão”⁸.

8. A esse respeito ver, entre outros: MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e Competitividade*. Desafios educacionais para o terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993. E, TEDESCO, Juan Carlos. Algunos aspectos de la privatización en América Latina. In: *Estado e Educação*. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande: ANPED, 1992.

Que novo padrão de gestão seria esse?

Na tentativa de esboçar uma proposta, a partir da literatura recente, considero que um dos elementos fundamentais é a revitalização da figura do diretor de escola como o dirigente escolar.

Do modelo tradicional, parece-me importante resgatar o que diz Motta que “do ponto de vista meramente descritivo, administrar é planejar, organizar, coordenar...” (MOTTA, 1987, p. 89). Essa descrição pode ser referida aos “elementos do processo administrativo” na teoria clássica, mas também pode ser considerada “clássica” naquele sentido apontado por Saviani, a que já me referi anteriormente, e, então, ser de utilidade para a redefinição da função da direção das unidades escolares.

A gestão democrática, a participação da comunidade na gestão das unidades escolares, evidentemente não pode ser descartada. Mas para que ela ocorra no âmbito da prática, há necessidade de que se tenha uma escola com maior autonomia. São necessários objetivos educacionais e de gestão colocados com clareza e sinceridade.

Para Tedesco⁹, um maior dinamismo na gestão da escola pública implica em considerar as potencialidades de descentralização e maior autonomia das escolas. Lembra o autor que dentro da tradição francesa o que se valoriza é o “projeto do estabelecimento”¹⁰. Enquanto “articulador” do projeto pedagógico da escola, a função do diretor de escola estaria resgatada para o ensino e fortalecida. Uma atuação dinâmica e globalizante que não descuidaria do “clássico” em administração: planejar, organizar, coordenar, dirigir e avaliar; uma atuação voltada para a materialidade da educação criando as condições necessárias nas quais ocorre a educação.

9. A esse respeito ver: TEDESCO, Juan Carlos. Algunos aspectos de la privatización en América Latina. In: **Estado e Educação**. Coletânea CBE. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: ANPED, 1992.

Ao articular o projeto pedagógico da escola, o diretor, ou a direção que é a forma que prefiro, criaria, a cada momento, as condições de partilha do poder, que é o sentido mais puro da participação, garantindo a possibilidade de surgimento de um verdadeiro trabalho coletivo, em que o conhecimento global da escola cimentaria as relações entre todos os interessados no processo educativo, o que possibilitaria a emergência de outro fator essencial: a transparência e, finalmente, centraria a escola na função de ensino.

10. Essa ideia parece ter sido incorporada à proposta de gestão das unidades escolares paulistas conforme as orientações emanadas em publicações da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. De modo especial, ver a Revista *Ideias* n.15. O Diretor-articulador do projeto da escola. São Paulo: FDE, 1992.

Esta direção comprometida com uma educação de qualidade seria, sem dúvida, um dos fatores a “embalar” a escola. Isto, como referi de início, não é tarefa de um homem só, mas a direção pela posição estratégica que ocupa na unidade escolar é, não tenho dúvidas teóricas nem empíricas, grandemente responsável pelo “engessamento” ou “adormecimento” da escola, tanto quanto pode sê-lo pelo seu “despertar”, pelo seu “embalo”.

REFERÊNCIAS



FELIX, M. de Fátima Costa. **Administração Escolar**: problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez, 1986.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **O diretor-articulador do projeto da Escola**. São Paulo: FDE, 1992. (Série Ideias n.15).

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração**. Uma visão multidisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, L. M. Gestão democrática do ensino público: anotações, dados e questões. **Cadernos da FFC**, Marília, v.2, n.3, 1993.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade**. Desafios educacionais para o terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1993.

PARO Vitor. **Administração escolar**: Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SILVA JUNIOR, Celestino A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**. O Simpósio de Marília. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA JUNIOR, Celestino A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

SUPERVISÃO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO¹

Celestino Alves da Silva Junior

Professor Titular aposentado do Departamento de Administração e Supervisão Escolar da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE/Unesp/CNPq)

Supervisão, currículo e avaliação constituem uma tríade conceitual que a história do sistema escolar brasileiro tem obrigado a freqüentes revisões de significado. Tais revisões atingem cada um dos conceitos integrantes da tríade e também as relações entre eles. O propósito deste estudo é indicar como o movimento da política educacional brasileira, a partir dos anos 60, vem influenciando o sentido das práticas relativas a esses conceitos e, conseqüentemente, reorientando – ou desorientando – os esforços dos trabalhadores do ensino, responsáveis por sua concretização.

ASSOCIAÇÃO ORIGINAL

Os estudos sobre supervisão escolar emergem no Brasil nos anos 60 ligados de maneira aparentemente indissolúvel aos estudos sobre currículo. Refletindo essa ligação, as variadas tentativas de renovação do sistema escolar que marcaram essa década, de maneira especial no Estado de São Paulo, são caracterizadas pela presença no interior da equipe escolar de um novo trabalhador especializado ao qual se denominou, temporariamente, de *orientador pedagógico*. Este primeiro supervisor escolar paulista, ainda que sob outra denominação, recebia a sua primeira grande função, a de *guardião do currículo*. Cabia-lhe orientar pedagogicamente os professores a fim de que a organização curricular prevista para a escola, nela incluídos os critérios e procedimentos de avaliação a serem observados, alcançasse seu

1. Originalmente publicado em: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 1999. Republicado em: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; ARENA, Dagoberto Buim; LEITE, Yoshie Usami Ferreira. (Orgs.). **Pedagogia Cidadã**: Caderno de formação: Organização e Gestão do Trabalho na Escola. 2.ed. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação; Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2007. p. 117-124. (Pedagogia Cidadã).

maior grau possível de materialização. Ser supervisor ou ser orientador pedagógico significava, claramente, cuidar da viabilização do currículo.

Cuidar do currículo, no entanto, não significava intervir em sua elaboração ou questionar suas origens. Assumia-se que a determinação de currículos era atribuição dos órgãos e das autoridades superiores do sistema escolar, cabendo às escolas apenas tomar conhecimento dessa determinação e movimentar-se para sua observância. No caso das tentativas de renovação da organização escolar – as chamadas classes e escolas experimentais –, a situação não se alterava substancialmente. Embora mais próxima das unidades escolares, a determinação sobre o currículo das escolas experimentais era também atribuição específica de autoridades externas a elas, nesse caso, as autoridades responsáveis pelo projeto em experimentação.

Os Ginásios Vocacionais de São Paulo – um dos exemplos mais significativos das tentativas de renovação dos anos 60 – buscavam compatibilizar em suas escolas dois esquemas concomitantes de supervisão: a já mencionada *orientação pedagógica*, dirigida ao conjunto dos professores das diferentes áreas curriculares, sob a responsabilidade de um profissional específico ou do próprio diretor da escola, e a *supervisão de área*, em que um professor considerado experiente e bem-sucedido assumia a coordenação do trabalho de seus colegas de área de conhecimento sem desvincular-se de seu próprio trabalho de sala de aula.

Apesar da evidente preocupação com o sucesso de seus projetos curriculares, os Ginásios Vocacionais, subordinados à coordenação central do Serviço do Ensino Vocacional, não colocavam em questão – ao contrário, recebiam com naturalidade – o fato de seus currículos lhes serem determinados pela autoridade escolar a que se submetiam. Em seu entendimento, comum também a outras tentativas de renovação escolar da mesma época, cabia à escola e a seus professores interpretar, quando necessário, as determinações e providenciar, sempre que possível, soluções criativas para as situações pedagógicas propostas. Em síntese: tratava-se de encontrar respostas para os problemas do currículo e não de problematizar o próprio currículo.

Entre os problemas do currículo encontravam-se em posição de destaque aqueles relativos ao registro do desempenho escolar dos alunos. Extensas fichas de acompanhamento e avaliação alimentavam complexos prontuários individuais analisados concomitantemente pela *orientação pedagógica* e pela *orientação educacional*. Periodicamente, tais prontuários eram submetidos à apreciação conjunta dos professores e da direção nos *Conselhos Pedagógicos*, reuniões semanais para balanço das atividades da escola. A atribuição de significados a esses registros originários da observação dos professores caminhava em paralelo à utilização de provas e à organização de seminários como elementos-chave para as decisões sobre a qualidade do desempenho escolar do aluno com vistas à sua promoção às séries subse-

qüentes. Ao supervisor, ainda chamado de orientador pedagógico, cabia a responsabilidade pela organização e pela coerência interna de todo o processo, que passava ainda por uma sugestiva participação de representantes da comunidade na vida da escola.

É possível que envolvidos com tantas e tão complexas tarefas características dos projetos de experimentação de novos modelos de organização escolar, os supervisores a eles vinculados não considerassem necessário ou, simplesmente, não tivessem tempo de refletir sobre o problema da determinação externa da organização curricular², o mesmo ocorrendo, em grande parte, com diretores e professores das escolas chamadas convencionais, que ainda não dispunham de um supervisor entre seus companheiros de trabalho. Mas é possível, também, considerar que os próprios estudos sobre supervisão e currículo disponíveis na literatura da época não considerassem essa questão como merecedora de análises mais aprofundadas. Num tempo de hegemonia dos processos centralizadores, em maior ou menor escala, o tema da autonomia da escola ainda não se revelara capaz de sensibilizar os corações e as mentes envolvidos nas práticas pedagógicas.

2. Em síntese: tratava-se de encontrar respostas para os problemas do currículo e não de problematizar o próprio currículo.

A DISSOCIAÇÃO PROGRESSIVA

Os anos 70 registraram a implantação e a expansão inicial dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Entre outros instalados destacava-se o Programa de Estudos Pós-Graduados em Supervisão e Currículo, da PUC/SP, presumivelmente destinado à investigação integrada das duas grandes categorias. Isoladamente, supervisão e currículo começavam também a constituir objetos de pesquisa sistemáticos nos demais programas, resultando ao final da década nas primeiras Dissertações de Mestrado sobre um dos temas ou sobre suas relações. Nos anos 80 apareceriam também as primeiras Teses de Doutorado sobre os temas, permitindo que se acumulasse, até nossos dias, um considerável acervo de estudos acadêmicos a seu respeito.

Por contingências que cercam a política de Pós-Graduação em Educação no país e que não me cabe analisar neste texto, a produção acadêmico-científica sobre supervisão e currículo não contribuiu significativamente para a sustentação teórica das propostas ou determinações de política educacional que se manifestaram em escala crescente a partir dos anos iniciais da década de 70. Preferiram os responsáveis por essas políticas valer-se da pouco expressiva literatura internacional existente sobre supervisão e assumir quanto ao currículo as chamadas “posições tecnicistas” então em voga nessa mesma literatura.

Há que se considerar, entretanto, que a ausência de teorias consistentes de supervisão e currículo dos planos e projetos oficiais não inibiu a expansão da presença física de “espe-

cialistas em supervisão” nas equipes das escolas e de órgãos intermediários ou centrais dos sistemas escolares. Na verdade, à exceção de São Paulo, que só em 1977 iria publicar sua proposta de “Supervisão Pedagógica em Ação”, quase todos os demais estados da federação brasileira já em 1974 lançavam as bases de seus “sistemas de supervisão” apoiando-se em um documento elaborado pelo Ministério da Educação, que postulava a presença necessária de um ou mais supervisores, além de outros “especialistas”, em todas as unidades escolares. Sem cogitar dos problemas de qualificação que poderiam atingir o considerável número de supervisores previstos, sem a disponibilidade correspondente de agências institucionais para sua formação, os sistemas escolares passaram a incluir em seus quadros funcionais supervisores cuja presença e função estariam mais uma vez legitimadas por sua possível contribuição à realização do currículo estabelecido.

O que se constataria a seguir desmentiria em breve tempo as expectativas otimistas geradas pela política. O “autoritarismo ingênuo” marcaria a ação dos supervisores muito antes que as bases para a elaboração de sua “vontade coletiva” pudessem ser examinadas. Daí em diante os supervisores seriam desqualificados como interlocutores necessários na formulação das políticas educacionais de Estado; ainda que a supervisão continuasse a ser considerada como necessária para o alcance das metas dessas políticas. De guardião do currículo, o supervisor passou à desconfortável posição de guardião das proposições legais.

Algumas hipóteses explicativas são levantadas em relação ao problema da inconsistência teórico-prática da ação supervisora. Uma delas é, exatamente, a do progressivo distanciamento do supervisor das questões estritamente curriculares, absorvido que foi pela multiplicidade de tarefas a que veio a se dedicar, por imposição das circunstâncias ou pela ansiedade em convalidar a necessidade de sua presença entre os trabalhadores da escola, independentemente da especificidade das tarefas de que viesse a se ocupar.

Outra hipótese considerável refere-se à desaceleração da pesquisa acadêmica sobre supervisão educacional. Tornou-se muito reduzido o número de pesquisadores dedicados ao tema, com o reflexo conseqüente no número de publicações a ele referidas. Ainda que o pretendessem, os formuladores de políticas educacionais não dispõem de muitos subsídios teóricos do campo da supervisão para orientá-los em suas definições de metas e propostas de trabalho.

Outra hipótese, ainda, que pode ser associada às duas primeiras, é a da inapetência dos supervisores em produzir intervenções significativas na elaboração de políticas. Por conta de deficiências originárias de seu processo de formação e por conta ainda do distanciamento em que foi sendo progressivamente colocado em relação aos núcleos de decisão mais altos dos sistemas escolares e governamentais, o supervisor teria abandonado a pretensão e a pos-

sibilidade de intervir nas políticas a que se subordina, resignando-se a manter-se informado a respeito dessas políticas nas instâncias de execução a que se vincula necessariamente.

O esvaziamento do movimento nacional dos supervisores provavelmente contribuiu para a manifestação de inapetência. Da passagem dos anos 70 aos 80 até a metade da década de 80 observou-se um crescente movimento de alimentação recíproca entre Encontros Nacionais de Supervisão Educacional (ENSEs) e fundação/desenvolvimento de Associações Estaduais de Supervisores Escolares. A perspectiva de participação em eventos de caráter nacional favorecia as possibilidades de organização de entidades de caráter regional, as quais, por sua vez, passavam a expressar o desejo de organização de novos eventos em suas sedes. A regulamentação da supervisão como categoria profissional constituía o grande mote das discussões que atingiram seu ponto de culminância no Encontro de Recife em 1986, imediatamente acompanhado por uma crise no movimento, à qual se seguiu um processo de declínio que se tentou reverter sem sucesso já nos anos 90. Em São Paulo e no Rio Grande do Sul foi possível construir a tradição, mantida até aqui, dos encontros estaduais, mas em outros estados a rarefação dos eventos manifestou-se paralelamente à fragilização das entidades representativas.

Enquanto a supervisão e os supervisores viam esvaír-se seu potencial de intervenção, algo bem diferente começava a ocorrer com o currículo, no plano conceitual e também no plano político. A emergência no quadro do debate educacional brasileiro de referências teóricas originárias da Sociologia da Educação inglesa e, em parte, da americana, trouxe à discussão a perspectiva de uma teoria crítica do currículo alimentada por uma peculiar história do currículo (SILVA, 1996). Embora o projeto original de Young e outros teóricos do currículo não tivesse chegado à plenitude de seu desenvolvimento, a proposta de analisar historicamente as contingências que envolvem os currículos em educação desencadeou um conjunto de estudos e reflexões sobre a própria natureza do conhecimento escolar e sobre as formas de seleção e imposição de seus conteúdos.

A possibilidade de “experimentação” de novos modos e critérios de organização curricular, ao mesmo tempo que evidencia a multiplicidade de determinações que incidem sobre um projeto de currículo, assinala também a possibilidade de redução do caráter prescritivo exterior à unidade escolar em que o currículo se realiza. Dizendo de outra forma: a escola pode e deve se arrogar o direito de elaborar com relativa autonomia seu próprio currículo.

Ao menos no plano do discurso pedagógico toma-se viável a hipótese de um currículo no qual as prescrições genéricas das autoridades governamentais e escolares possam receber o contraponto das proposições específicas dos membros da equipe escolar.

Um currículo com as características acima apontadas constituiria, naturalmente, um espaço redentor para a supervisão. Da condição atual de guardiã das determinações externas, ela poderia alçar-se à motivadora condição de organizadora da reflexão coletiva no interior da escola.

Concomitantemente, porém, às novas perspectivas vislumbradas para o currículo, emergiu para a supervisão e para o sistema escolar brasileiro o panorama de uma política de avaliação de largo espectro, voltada ao desenvolvimento de três grandes vertentes: avaliação institucional, avaliação da escola e a tradicional avaliação do ensino e aprendizagem ou do desempenho do aluno. Esta última, ensaiada progressivamente no plano nacional por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), encontrou reiteração regional em São Paulo mediante o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e projetou-se para o ensino médio por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual, por sua vez, propõe-se como alternativa para o acesso ao ensino superior, em substituição ao mecanismo dos vestibulares.

A profusão de políticas desencadeadas pela atual gestão do MEC implicou um aparente paradoxo na relação Supervisão, Currículo e Avaliação: estimulado a coordenar a reflexão de seus colegas professores sobre as perspectivas próprias da unidade escolar, para com seu currículo e seus critérios de avaliação, o supervisor escolar precisará, ao mesmo tempo, auxiliá-los na preparação de seus alunos para o domínio dos conteúdos do “currículo nacional” subjacente aos sistemas de avaliação de caráter nacional ou estadual. Caberá, dessa forma, à supervisão enfrentar a questão nunca resolvida da tensão entre os mecanismos de centralização e de descentralização do sistema escolar.

O SUPERVISOR DIANTE DA RELAÇÃO CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Parece não haver dúvidas entre os especialistas em currículo sobre a precedência deste em relação às decisões sobre critérios e procedimentos de avaliação. Essas decisões serão determinadas em função dos critérios maiores que terão orientado a elaboração do plano curricular. Em princípio, a posição dos curriculistas – ou “curriculeiros”, como alguns preferem se autodenominar – é também a posição hegemônica nas instituições de formação de supervisores escolares. A avaliação como determinante do currículo é percebida, quase que inevitavelmente, como um retomo envolto em um discurso sofisticado às práticas da inspeção tradicional, que colocavam a escola em um estado de alerta permanente em face da iminência da visita do inspetor. As provas de agora não chegam mais à escola na pasta do inspetor, mas seu poder de determinação já se encontra instalado ‘no horizonte de preocupações de toda comunidade escolar.

As defesas de que a escola pode se valer em face das contingências dessa política parecem frágeis quando se considera o histórico da organização escolar no país. Para que pudesse postular efetivamente seu direito à autonomia na definição de seus critérios de avaliação, a escola brasileira teria que demonstrar que essa avaliação refletiria os valores comuns defendidos e assumidos pelos professores sob a coordenação do supervisor. Disso decorreria uma questão fundamental para a solidificação da imagem profissional do supervisor: até onde estaria ele qualificado para, e interessado em promover o consenso democraticamente construído entre os valores dos professores? Responder por um projeto pedagógico significa movimentar-se em busca de uma direção unitária para o trabalho da escola, fruto do entendimento e do compromisso entre todos os que devem realizá-lo.

A ÊNFASE NO PROJETO PEDAGÓGICO, UM NOVO DESAFIO PARA A LEGITIMIDADE DA FUNÇÃO SUPERVISORA

Três idéias-força dinamizam a discussão atual sobre o currículo: a idéia de autonomia da escola, a de projeto pedagógico e a de trabalho coletivo. A centralidade da idéia de projeto pedagógico e sua implicação junto às demais conduz a duas leituras reiterativas. Pode-se argumentar que a autonomia da escola pressupõe a elaboração de seu projeto pedagógico e que este, para ser autêntico e se tomar viável, pressupõe o trabalho coletivo como seu modo de organização. Na direção oposta e complementar, pode-se argumentar também que o trabalho coletivo é uma condição preliminar e necessária para a elaboração do projeto pedagógico e que este é indispensável para a conquista da autonomia da escola.

Nesse novo quadro de discussão que o discurso pedagógico permite vislumbrar, ainda que as condições atuais de trabalho na escola brasileira insistam em retardar, configura-se para o supervisor o desafio de corresponder às expectativas que necessariamente convergirão para seu espaço de atuação profissional. Quem, se não o supervisor, deverá coordenar encontros de trabalho, indicar leituras, propor temáticas, esclarecer conceitos? Autonomia da escola pública não é sinônimo de soberania, de ausência de compromisso de prestação de contas morais e financeiras ao próprio sistema escolar, à comunidade e à sociedade. Exatamente por ser relativa é que a autonomia da escola não pode ser decretada (BARROSO, 1998), mas terá que ser construída. Para construí-la é necessário também não confundir trabalho coletivo com seu oposto, o trabalhador coletivo. Trabalho coletivo é um princípio democrático de ação que pressupõe a relativização das funções e a valorização das pessoas dos trabalhadores. Já o conceito de *trabalhador coletivo* continua a apresentar as conotações que o celebrizaram negativamente sob a administração capitalista: valorizam-se as funções e relativizam-se as pessoas. No clássico esquema de separação entre concepção e execução,

o desenho organizacional deve permanecer intocável, enquanto as pessoas podem ser consideradas substituíveis ou desnecessárias.

Se a supervisão e a escola compreendem e assumem verdadeiramente o trabalho coletivo, elas sabem também que o projeto pedagógico unificador do esforço de todos os trabalhadores do ensino não pode ser reduzido à idéia de plano diretor e muito menos à idéia de plano “do diretor”. Pensar o projeto pedagógico é pensar o futuro da escola, delinear o horizonte para o qual ela encaminhará sua trajetória, é pensar “o que a escola quer ser quando crescer”. Um plano diretor, fruto da reflexão coletiva, e todos os demais que se fizerem necessários constituirão etapas de trabalho no rumo dessa caminhada até o horizonte pretendido.

Como se percebe, parece chegado o momento de o supervisor “ordenar a reflexão educativa” (SILVA JR., 1984). Até porque, novos desafios se lhe apresentam, por imposição das políticas governamentais ou por evolução das teorias pedagógicas. Organização da escola por ciclos, progressão continuada e classes de aceleração constituem a tríade de uma nova cartografia escolar que espera da supervisão a sinalização do caminho de sua viabilização.

O LUGAR DA SUPERVISÃO EM UMA ESCOLA SEM SERIAÇÃO

Há lugar na cultura escolar brasileira para uma escola sem seriação, uma escola que não esteja necessariamente atrelada às decisões de fim de ano sobre quem vai e quem fica? Se este lugar estiver começando a ser construído, que lugar específico ocupará dentro dele o supervisor? Que lugar teórico-político tem ocupado a supervisão na discussão que se inicia?

As questões acima e outras mais indicam a vitalidade do momento histórico vivido pela supervisão. Parâmetros Curriculares Nacionais são apresentados como um sucedâneo eufemismo do Currículo Nacional. Constituir-se-ão eles também em parâmetros para a própria ação supervisora?

Sendo a existência dos PCN, na prática, resultado da existência da política de avaliações de caráter nacional, os resultados dessas avaliações ocorridas em uma unidade escolar serão também de responsabilidade do supervisor dessa unidade escolar? A quem e pelo quê responderá o supervisor no novo quadro da organização escolar no país?

Antes de quaisquer outras respostas, cabe esperar pelas respostas que os supervisores darão a essas questões cruciais para seu futuro enquanto categoria profissional. Em síntese, o que se pergunta é se ainda há um lugar para os supervisores ou se o lugar dos supervisores é uma coisa de outros tempos. Será esse o tempo dos supervisores ou, como querem alguns, será a própria supervisão uma idéia fora de lugar?

REFERÊNCIAS



BARROSO. João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA. Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA JR., Celestino Alves da. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

De 25/03/2013 a 31/03/2013



Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica do professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. (FORQUIN, 1993, p. 9)

Caros estudantes!

Iniciamos, hoje, a disciplina *D27 – “Organização e Gestão da Escola”*, em nosso Curso de Pedagogia Semipresencial da UNESP/UNIVESP.

Essa disciplina dirige seu olhar para as questões internas da escola pública, buscando evidenciar sua relevância e sua complexidade. Discute a necessidade e a possibilidade da realização do trabalho coletivo como suporte de seu projeto pedagógico e de seu processo decisório. Nesta primeira semana, examinaremos as questões da finalidade e do objeto de trabalho da escola pública.

Como na Disciplina anterior, ressaltamos que algumas discussões propostas em aulas presenciais serão centradas em questões de referência, determinando assim Fóruns Presenciais de Discussão, cuja finalidade é viabilizar a produção de sínteses parciais sobre os conteúdos dos textos estudados nas atividades individuais dos períodos virtuais.

Outra dinâmica também utilizada pela disciplina será a apresentação de textos em forma de seminários. Desse modo, vocês deverão dividir a sala em dois grupos e determinar, ainda hoje, qual grupo se responsabilizará pela apresentação dos seguintes textos:

- ★ Texto para Seminário 01 – “Quem embala a escola?”, de Lourdes Marcelino Machado. Deverá ser apresentado na aula presencial do dia 08 de abril de 2013.
- ★ Texto para Seminário 02 – “Supervisão, currículo e avaliação”, de Celestino Alves da Silva Junior. Deverá ser apresentado na aula presencial do dia 11 de abril de 2013.

Assim, as atividades desenvolvidas **durante esta primeira semana**, serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. Vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **31 de março de 2013, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 17 de abril de 2013, às 23h55**, e terão suas

notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

1ª Aula Presencial – 25/03/2013 – 2ª feira



Atividade 01 – Comentário inicial dos Orientadores sobre a proposta da disciplina.

Atividade 02 – Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D27, com o Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Junior.

Atividade 03 – Finalização das discussões e início da leitura do texto 01 – “O dogma da gestão e o estigma do magistério”.

Atividade Extra – Orientações para atividades de estágio.

1º Período Virtual – 26 e 27/03/2013 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Finalização da leitura e estudo do texto 01 – “O dogma da gestão e o estigma do magistério”.

Atividade 05 – Leitura e estudo do texto 02 – “Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar”.

2ª Aula Presencial – 28/03/2013 – 5ª feira



Atividade 06 – Retomada das Atividades 04 e 05.

Atividade 07 – Assistir ao vídeo 01 – “Projeto Político-Pedagógico”, e participar do Fórum de Discussão Presencial do tema 01.

2º Período Virtual – 29, 30 e 31/03/2013 – 6ª feira, sábado e domingo (Feriado).



Atividade 08 – Leitura e estudo do texto 03 – “Papel dos pais na busca de um alto padrão de democratização, acesso e permanência na escola”.

Atividade 09 – Leitura e estudo do texto 04 – “Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Referências

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Atividades Avaliativas



1ª SEMANA DE ATIVIDADES:

1ª Aula Presencial – 25/03/2013 - 2ª feira



Atividade 01 – Comentário inicial dos Orientadores sobre a proposta da disciplina

Vamos iniciar o trabalho com uma breve apresentação, feita pelos Orientadores de Disciplina, a respeito da proposta de trabalho da **D27 – Organização e Gestão da Escola**. Em seguida, leiam o texto de introdução do **Caderno de Formação – Visão Geral da Disciplina**, e discutam os principais pontos abordados pelo texto com os colegas.

Caso existam dúvidas quanto ao conteúdo, peçam aos seus Orientadores de Disciplina que as encaminhem ao Professor Celestino Alves da Silva Junior, para que sejam esclarecidas durante a Entrevista de Apresentação da Disciplina.

Textos disponibilizados na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 02 - Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D27, com o Professor Dr. Celestino Alves da Silva Junior

Assistam à apresentação da **Disciplina 27 – Organização e Gestão da Escola**, obtida por meio de entrevista com o Professor Dr. Celestino Alves da Silva Junior, veiculada hoje, pela UNIVESP TV, às 21h.

A dinâmica da disciplina, bem como seu objetivo e principais temas serão abordados pelo autor durante esta entrevista.

Se surgirem novas questões durante a apresentação, peçam aos Orientadores de Disciplina que as redirecionem.

As questões que, eventualmente, não forem respondidas durante a apresentação, serão disponibilizadas posteriormente, no Acervo Digital, bem como a gravação desse programa. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

Atividade 03 – Finalização das discussões e início da leitura do texto 01 – “O dogma da gestão e o estigma do magistério”

Retomem e finalizem as discussões referentes à disciplina, esclarecendo as dúvidas restantes. Em seguida, iniciem a leitura do *texto 01 – “O dogma da gestão e o*

estigma do magistério”, de *Celestino Alves da Silva Junior*. Vocês podem trabalhar em pequenos grupos se preferirem e, conforme a leitura for avançando, discutam os aspectos mais importantes do texto. Se acharem pertinente, façam anotações para consultas posteriores.

Atividade Extra – Orientações para atividades de estágio

Como na disciplina anterior, *D26 – Princípios Gerais da Administração Escolar*, preparamos também algumas atividades *opcionais para estágio*. Essas atividades baseiam-se nos três temas que serão trabalhados ao longo da *D27 – Organização e Gestão da Escola*. Para cada tema sugerimos atividades que poderão ser realizadas até o dia **17 de abril de 2013**, período final de recuperação da D27, para convalidação de horas de estágio.

Todas as propostas deverão ser publicadas nos **Portfólios Individuais**, tanto da *D27*, como no ambiente de **Orientações de Estágio**, mesmo quando a sugestão for para realizá-las em grupo. Verifiquem como nomear as postagens em cada uma das propostas.

Observem também que, como na disciplina anterior, as propostas apresentadas não fazem parte da avaliação final da D27, entretanto, serão avaliadas pelos Orientadores de Turma, para convalidar as horas de estágio.

As atividades propostas são as seguintes:

Tema 1 – Sobre a finalidade e o objeto de trabalho da escola pública

- * **Atividade A** (Individual) – Entrevistas com diretores, coordenadores e supervisores sobre sua percepção de diferenças entre escolas públicas e privadas (público-alvo, instalações, equipamentos, condições de trabalho dos professores e dos próprios gestores, etc.).

Observação: Publiquem seus trabalhos com o título **D27_Tema1_A**. Essa atividade poderá ser convalidada em duas horas de estágio em Gestão Educacional.

- * **Atividade B** (Individual) – Análise do Projeto Pedagógico (PP) da Escola – Verifiquem os seguintes aspectos: a época de elaboração do PP; continuidade da atualização; critérios de participação na elaboração do projeto; responsabilidades pela atualização; disponibilidade para consulta e utilização; objetivos originais e atuais; explicitação de valores assumidos; definição de prioridades; seleção de conteúdos; articulação de pro-

cedimentos didático-pedagógicos; definição de critérios de avaliação das áreas de conhecimento envolvidas e do próprio projeto, entre outros.

Observação: Publiquem seus trabalhos com o título [D27_Tema1_B](#). Essa atividade poderá ser convalidada em duas horas de estágio em Gestão Educacional.

Tema 2 – Sobre a especialização de funções na escola pública

- * **Atividade A** (Individual) – Relatório de observação participante sobre o cotidiano da Escola. Podem ser observados aspectos como: distribuição e responsabilidade das atividades de suporte; distribuição e utilização dos espaços materiais; estado de conservação dos equipamentos pedagógicos; atribuições e responsabilidades da vice-diretoria e da coordenação pedagógica, entre outros.

Observação: Publiquem seus trabalhos com o título [D27_Tema2_A](#). Essa atividade poderá ser convalidada em duas horas de estágio em Gestão Educacional.

- * **Atividade B** (Individual) – Relatório de observação participante sobre a inserção da escola no sistema escolar a que se vincula. Podem ser observados aspectos como: relações com a Diretoria de Ensino; visitas da Supervisão; relações com os órgãos públicos responsáveis pelo Estatuto da Criança e do Adolescente; preparação para Avaliações em Larga Escala de caráter nacional, estadual ou municipal, entre outros.

Observação: Publiquem seus trabalhos com o título [D27_Tema2_B](#). Essa atividade poderá ser convalidada em duas horas de estágio em Gestão Educacional.

Tema 3 – Sobre as relações e as condições de trabalho na escola pública

- * **Atividade A** (Grupo) – Relatório de observação sobre a caracterização do corpo docente da escola, como: funcionários efetivos e temporários; trabalho em tempo integral e exclusivo; trabalho em tempo parcial; trabalho apenas em horas-aulas etc.

Observação: Publiquem seus trabalhos com o título [D27_Tema3_A](#). Essa atividade poderá ser convalidada em duas horas de estágio em Gestão Educacional.

- * **Atividade B** (Individual) – Relatório de observação sobre a caracterização das HTPs e demais horas-atividade dos professores. Em relação às HTPs

podem ser observados aspectos, tais como: conteúdo discutido; duração; resultados; repercussão no Projeto Pedagógico, entre outros.

Observação: Publiquem seus trabalhos com o título [D27_Tema3_B](#). Essa atividade poderá ser convalidada em duas horas de estágio em Gestão Educacional.

1º Período Virtual – 26 e 27/03/2013 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Finalização da leitura e estudo do texto 01 – “O dogma da gestão e o estigma do magistério”

Finalizem a leitura detalhada do *texto 01* – “O dogma da gestão e o estigma do magistério”, de *Celestino Alves da Silva Jr.* Destaquem seus pontos principais e anotem eventuais dúvidas para as discussões da próxima aula presencial.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Em seguida, leiam atentamente os quatro fragmentos abaixo e respondam às questões pertinentes a cada um deles:

Fragmento 1

As questões referentes à finalidade da escola pública e da natureza do trabalho que ali se desenvolve ainda não encontraram caminhos adequados à sua discussão e ao seu aprofundamento. Pensar a qualidade possível para a educação pública significa pensar a distinção entre os conceitos de público e de privado e significa, ainda, admitir a existência de uma diferença de natureza e não apenas de grau entre a escola pública e a escola privada. Enquanto esta se volta primordialmente à expressão dos valores e à materialização das aspirações dos segmentos da população que lhe encaminham seus jovens, aquela, “[...] a escola pública, não tem apenas que produzir ‘passagens’ que signifiquem ‘elevações’ individuais. Ela tem que produzir, individual e coletivamente, a grande passagem do direito postulado à realização efetiva da educação popular. Nesse sentido ela é única. Apenas ela se incumbem de pensar e realizar a educação do conjunto da população, de conceber e promover a materialização do interesse coletivo” (SILVA JR., 1990, p. 145). No livro citado acima, apresentei minha tese sobre a organização do trabalho na escola pública, que acredito simples e clara: “a escola pública é um *local de trabalho* que, por sua *finalidade*

e por sua *natureza peculiar*, supõe critérios especiais de organização. Tais critérios devem ser estabelecidos a partir das *características do trabalho que ali se desenvolve*”. (SILVA JR., 1990, p. 21). (SILVA JUNIOR, 2013a, p. 15).

1. Observem o Fragmento 1 e analisem as seguintes afirmações:
 - I. A escola pública é um local de trabalho e, como tal, deve ser administrada da mesma maneira que todos os locais de trabalho o são.
 - II. A finalidade da escola pública pressupõe sua organização em favor do bem comum e do interesse coletivo.
 - III. Na escola pública o trabalho pedagógico se constitui no fator determinante de sua administração.

Vocês consideram que está correto o que se afirma em:

- a. I e II
- b. II e III
- c. I e III
- d. I, apenas
- e. II, apenas

Fragmento 2

Em seu sentido original e preferencial, administração diz respeito à relação entre meios e fins. Trata-se de localizar e utilizar – se for o caso, produzir – os meios mais adequados aos fins que se tem em vista alcançar. O pragmatismo do critério encontra seus limites na consciência moral do administrador. Cabe-lhe examinar e, se for o caso, recusar os fins que lhe são propostos como norteadores de sua ação. Da mesma forma, cabe-lhe responder não apenas pela eficácia dos meios à sua disposição, mas também e principalmente, pela legitimidade político-social desses meios. “Os fins não justificam os meios” é, ao mesmo tempo, uma regra moral e um princípio prático de ação.

O sentido original e ainda predominante de gestão caminha em outra direção. Trata-se apenas de uma dimensão técnica do processo administrativo que diz respeito ao uso reiterado de mecanismos pré-determinados, considerados eficientes em si, independentemente das

situações a que se apliquem. Daí advém o uso político da expressão “choque de gestão”. Determinadas pessoas – e apenas elas – estariam credenciadas ao controle da vida social porque dominariam os mecanismos mais adequados ao bem-estar de todos. A essas pessoas caberia o direito ao exercício desse controle, assim como seria de interesse dos demais sujeitos submeterem-se a ele. Como a percepção dessas vantagens ainda não se instalou por completo em todas as instâncias da vida social, o choque tornar-se-ia necessário para despertar os indivíduos de sua letargia e conscientizá-los dos novos horizontes que se abrem à sua consideração e ao seu deleite. A figura do gestor se distancia, assim, da figura do administrador e se aproxima da figura do Messias. (SILVA JUNIOR, 2013a, p. 19-20).

2. Respondam à questão referente ao Fragmento 2:

- a.** Como se observa pela leitura, o autor diverge do pensamento habitual sobre a irrelevância da distinção entre os conceitos de administração e de gestão, e sobre a hegemonia do conceito de gestão no campo educacional. Como vocês se colocam nessa discussão? Escrevam um pequeno texto de até uma lauda, apresentando sua posição a respeito dessas questões.

Fragmento 3

Uma gestão que, efetivamente, se caracterize como “da educação” tem um primeiro caminho a percorrer em seu objetivo de contribuir para uma educação pública de qualidade: rever criticamente a qualidade de sua própria elaboração teórica. Uma gestão da educação não pode ser pautada pela lógica do mercado educacional nem pode propor “soluções de mercado” para as questões educacionais. Há que se construir uma “teoria da escola pública no Brasil”. E isso pressupõe a produção autônoma do conhecimento necessário à elaboração da teoria.

O repertório de procedimentos habituais da gestão empresarial – definição de metas, produção de indicadores, cobrança de resultados, avaliação de desempenho, remuneração eventual por “bônus” etc. – tem origem em um pacto implícito (e imposto) na sociedade capitalista, o de que cabe aos “especialistas” organizar o trabalho que os “homens comuns” deverão realizar. Em nosso caso, gestores serão os “especialistas” e professores os “homens comuns”. Por conta da prevalência do

modelo tecnocrático entre os possíveis processos de decisão, caberia aos gestores estabelecer os fins e determinar os meios necessários ao alcance desses fins. Aos professores caberia apenas admitir os fins e manusear os meios para que o trabalho pedagógico fosse bem sucedido. E serem responsabilizados pelos percalços que o modelo possa encontrar na prática. O dogma da gestão tem o seu complemento e o seu fundamento no estigma do magistério. (SILVA JUNIOR, 2013a, p. 21).

3. Analisem o Fragmento 3 e assinalem V (verdadeiro) ou F (falso):
- a. () A gestão da educação já dispõe de um domínio teórico resultante da pesquisa sistemática de suas questões.
 - b. () A qualidade científica dos procedimentos da gestão empresarial recomenda seu aproveitamento no campo da gestão da educação.
 - c. () A avaliação do desempenho individual do professor não leva em conta a dimensão relacional de seu trabalho.
 - d. () “Especialistas” e “homens comuns” são categorias que não se aplicam adequadamente à análise das situações escolares.
 - e. () A prevalência da gestão torna-se necessária em função das carências de formação do magistério.

Fragmento 4

Se entendemos o meio como a matéria-prima sobre a qual o trabalho deverá ser desenvolvido e os instrumentos como os elementos que se aplicam sobre ela visando a sua transformação, essas referências, quando consideradas no plano escolar, levam a duas constatações obrigatórias: o currículo é o grande meio de trabalho do professor e a capacidade de persuasão o seu grande instrumento. Jean-Claude Forquin (1993) trata da impossibilidade de uma “pedagogia cínica”. Os alunos sempre saberão identificar aquilo que é um valor para o professor e aquilo que é apenas uma peça de circunstância, fruto da deformação operada em seu trabalho. Cabe ao professor ser convincente para que seus propósitos possam ser compreendidos e assumidos por seus alunos e cabe-lhe estar convicto da validade dos propósitos que apresenta para poder ser convincente.

Para que um professor esteja convicto da validade dos propósitos que

apresenta, nada será mais eficaz que sua participação consciente e contributiva na elaboração do projeto pedagógico da escola. E é exatamente essa atribuição básica que lhe é negada quando um “sistema de ensino” apostilado lhe é imposto para ser observado em todas as suas intenções e em todas as suas minúcias. Os gestores se esquecem (ou ignoram) de que um projeto tem um sentido administrativo e também um filosófico, que o antecede e o incorpora. Administrativamente, um projeto – se bem entendido – deve incidir sobre um problema localizado. Sua validade e seu tempo de vida se extinguirão naturalmente com a resolução do problema que lhe deu origem. Filosoficamente, um projeto significa um olhar organizado sobre o futuro. As pessoas e as instituições têm o direito e o dever de se interrogarem sobre “o que querem ser quando crescerem”. As pessoas que estão nas escolas e as próprias escolas têm, conseqüentemente, esse direito. Se não o exercitam ou se não sabem de sua existência, cabe aos gestores interrogarem-nas a respeito. E cabe ouvir cuidadosamente suas respostas para poder interpretar criteriosamente seu significado. (SILVA JUNIOR, 2013a, p. 24).

4. Respondam à questão referente ao Fragmento 4:

- a. O trabalho pedagógico é, por natureza, trabalho coletivo. A ação pessoal do professor tem seu sentido determinado por sua inserção no projeto pedagógico da escola. Por que os projetos pedagógicos de nossas escolas – quando existem – referem-se mais à esfera de ação dos gestores do que a um processo orgânico de trabalho entre gestores e professores? Apresentem sua visão do problema em um texto de até uma lauda.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D27_Atividade04](#), e levem uma cópia impressa na próxima aula presencial, para as discussões.

Observação: Se preferirem, essas questões podem ser respondidas no arquivo editável da [Atividade 04](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#).

Atividade avaliativa - Associar à avaliação
Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Individual

Objetivos:

- Refletir sobre os conteúdos apresentados no texto 01 – “O dogma da gestão e o estigma do magistério”.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 31/03/2013 – sem desconto em nota.
- de 01/04 a 17/04/2013 – com desconto em nota.

Atividade 05 – Leitura e estudo do texto 02 – “Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar”

Façam a leitura detalhada do *texto 02 - “Projeto político-pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar”*, de José Misael Ferreira Vale. Destaquem seus pontos principais e anotem eventuais dúvidas e temas sobre os quais gostariam de discutir na próxima aula presencial.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Para ajudá-los no estudo do texto 02, observem os quatro fragmentos abaixo e respondam às questões referentes a cada um deles:

Fragmento 1

A retomada de valores como a dignidade, a solidariedade, a justiça social, o companheirismo, a participação, a transparência e a decência (hoje considerados pela lógica social imperante como quixotescos), seria essencial para a formação intelectual e moral da juventude. Não se trataria de uma “moral de conveniência”, mas de aspecto importante da formação do caráter que, aliado ao domínio do conhecimento significativo e da consciência política, poderia gerar um aluno novo, comprometido com a construção de uma nação autônoma e um mundo justo. Assim, parece-me, o projeto pedagógico se identifica com o projeto político. O conhecimento significativo, erudito, articula-se com as finalidades e valores e com as diferentes formas de expressão. A educação escolar adquire, em contrapartida, importância decisiva neste mundo em transformação. Será preciso pensar, portanto, num

projeto político-pedagógico coletivo que leve em conta o processo de apropriação do conhecimento sistematizado, utilizando-se de métodos pedagógicos vivos a partir da realidade do aluno, fazendo da prática social o ponto de partida e chegada do processo educativo formador. Em suma, o alvo da educação escolar será fazer com que o aluno se torne contemporâneo de seu tempo, viva intensamente o seu tempo e sua cultura e compartilhe com outros a tarefa de solução das questões cruciais de sua época, com conhecimento, determinação e discernimento. (VALE, 2013, p. 35-36).

1. Analisem o Fragmento 1 e assinalem V (verdadeiro) ou F (falso):

- a. () Um projeto pedagógico não pode se restringir a um conjunto de conteúdos a serem assimilados.
- b. () Além de valores, a solidariedade e a participação são também princípios práticos de ação, portanto, necessários à viabilização de um projeto pedagógico.
- c. () Um aluno contemporâneo de seu tempo é um aluno necessariamente submetido às contingências desse tempo.
- d. () A consideração da prática social como ponto de partida e de chegada do processo educativo indica o caráter conservador desse processo.
- e. () A formação do caráter, o domínio do conhecimento significativo e da consciência política pelos alunos constituem os indicadores necessários do sucesso de um projeto pedagógico.

Fragmento 2

5º O projeto político-pedagógico em qualquer nível considerado (ensino fundamental, médio ou superior) precisa ser implementado em função de uma cultura democrática que rompa com o autoritarismo docente e o autoritarismo burocrático da organização escolar sem que se destrua o respeito entre docente e aluno, docente e docente e direção da escola. Nesse sentido duas ações seriam fundamentais e imprescindíveis:

- * recuperar o trabalho docente em sala de aula construindo uma prática pedagógica centrada na participação do aluno, no ensino solidário, na cooperação consciente, na análise da realidade

vivencial do aluno e sua prática social, incorporando a tecnologia disponível ao ambiente escolar e revendo os critérios de avaliação do aluno com valorização do seu desempenho no processo de assimilação e apropriação dos conteúdos escolares e culturais;

- * tornar realidade o trabalho coletivo em termos de direção do empreendimento escolar, no sentido de romper com o centralismo burocrático e caminhar para a autogestão de cursos e escolas, tomando a formação do aluno e o projeto político-pedagógico como referências maiores nas avaliações da ação educativa. (VALE, 2013, p. 36-37).

2. Respondam à questão referente ao fragmento 2:

- a. O autor propõe que se caminhe no sentido da autogestão de escolas e de cursos. Que condições vocês entendem que precisariam ser observadas para que a proposta viesse a se materializar? Escrevam um pequeno texto de até uma lauda, expondo sua posição.

Fragmento 3

- * a cultura da desigualdade faz parte do senso comum gerado pelo sistema hegemônico. Só os competentes, os eficientes, os melhores, os qualificados terão direito às oportunidades geradas pela sociedade. A competição é o mecanismo apropriado para estimular o individualismo e a ideologia do sucesso. As diferenças sociais são “naturais”, cabendo a cada um encontrar as formas adequadas de sobrevivência. A exclusão social surge como inevitável num contexto em que impera o “darwinismo social”. A ideologia da incompetência (dos outros) se encarrega finalmente de culpabilizar os deserdados.
- * a cultura organizacional burocrática dominante se encarrega de centralizar o poder de estabelecer diretrizes e normas e alocar recursos e descentralizar a execução, perpetuando a subordinação. Com isso se fortalece a verticalidade nas decisões entre superior e subordinado em prejuízo das decisões colegiadas horizontalizadas. (VALE, 2013, p. 38).

3. Observem o Fragmento 3 e analisem as seguintes afirmações:

- I. A hegemonia do sistema econômico existente legitima a cultura da desigualdade.

- II. Centralizar o poder de decisão e descentralizar a execução constitui uma forma racional e desejável de divisão do trabalho.
- III. A verticalidade das decisões torna-se necessária em função da natural hierarquia na estrutura administrativa das organizações sociais.

Vocês consideram que está correto o que se afirma em:

- a. I, apenas
- b. III, apenas
- c. II e III
- d. I e II
- e. I e III

Fragmento 4

* a tendência centralizadora, burocrática e autoritária tende a impor, de modo prussiano, as normas, currículos, determinações etc., como se fosse possível mudar radicalmente a realidade por decreto sem levar em consideração as pessoas. A cultura autoritária gera resistências notáveis às mudanças vindas pelo alto, criando a consciência clara de que o que é imposto não deverá ser aceito. A experiência organizacional tem evidenciado que quando os professores não são ouvidos torna-se difícil a identificação com as decisões tomadas pelo alto. De igual modo, quando os alunos não são ouvidos e não têm poder de fala, o ensino corre na contramão. De forma geral a indisciplina, o desrespeito e a agressão resultam da não-participação discente; (VALE, 2013, p. 38).

4. Respondam à questão referente ao Fragmento 4:

- a. Vocês estão de acordo com o autor quanto às possíveis origens da indisciplina nas escolas? Exponham sua visão do problema em um texto de até uma lauda.

Para futuras consultas, publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D27_Atividade05](#) e, se acharem pertinente, levem uma cópia impressa na próxima aula presencial, para contribuir com as discussões.

Observação: Essas questões podem ser respondidas no arquivo editável da [Atividade 05](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#).

2ª Aula Presencial – 28/03/2013 – 5ª feira

Atividade 06 – Retomada das Atividades 04 e 05

Reservamos esta aula para as discussões do **tema 01 – Sobre a finalidade e o objeto de trabalho da escola pública**. Dessa forma, iniciem a aula comentando, em conjunto, as respostas oferecidas e as eventuais dificuldades enfrentadas para a realização dos exercícios propostos nas atividades 04 e 05. Em seguida, assistam ao vídeo 01 – Projeto Político-Pedagógico.

Atividade 07 – Assistir ao vídeo 01 – “Projeto Político-Pedagógico”, e participar do Fórum de Discussão Presencial do tema 01

Assistam ao *vídeo 01 – “Projeto Político-Pedagógico”*, da Univesp TV. Esse vídeo discute a elaboração dos projetos político-pedagógicos nas escolas públicas e sua importância no processo de administração das escolas. Lisete Arelaro, Vitor Paro (ambos da USP) e Pedro Ganzeli (da Unicamp) falam sobre o tema.

Finalizada a apresentação, participem do *Fórum de Discussão Presencial do tema 01 – Sobre a finalidade e o objeto de trabalho da escola pública*, discutindo com a classe, a questão de referência:

- * “Gestores e professores são igualmente responsáveis pelo projeto pedagógico da escola. Conseqüentemente, pode-se esperar a produção de um consenso em suas posições?”

Elaborem, em conjunto, um pequeno texto sintetizando as conclusões do grupo e, se acharem interessante, peçam ao Orientador de Disciplina que o publique em seu Portfólio Individual, para futuras consultas.

2º Período Virtual – 29, 30 e 31/03/2013 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 08 – Leitura e estudo do texto 03 – “Papel dos pais na busca de um alto padrão de democratização, acesso e permanência na escola”

Façam a leitura detalhada do *texto 03 – “Papel dos pais na busca de um alto padrão de democratização, acesso e permanência na escola”*, de Flávia Obino Corrêa Werle. Esse texto integra a coletânea “Avaliação em Larga Escala. Foco na Escola”, organizada pela autora. Destaquem seus pontos principais e anatem eventuais dúvidas e temas sobre os quais gostariam de discutir na próxima aula presencial.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Finalizada a leitura do texto, leiam, atentamente, os seguintes fragmentos e respondam às suas respectivas questões

Fragmento 1

Os pais têm um papel importante na escola, pois, no âmbito de seu espaço de vida, em seu trabalho, na relação com seus filhos, com os demais pais, com a escola e seus professores, constroem entendimentos e têm muitas contribuições a dar, de forma a desempenhar um papel ativo na gestão escolar e nas políticas educacionais. A construção de entendimentos implica ser capaz de elaborar explicações próprias, expressas com palavras de seu cotidiano, em pronunciar “pequenas narrativas” (STOER; MAGALHÃES, 2005, p. 25) que dão um sentido concreto, a partir de sua vivência, construindo entendimentos para os acontecimentos que circundam as escolas. Os pais têm formas de expressão singulares que ajudam sobremaneira a identificar e dar significado ao contexto, às decisões escolares e às diretrizes e normas que se apresentam sobre as escolas, sobre seus filhos e sobre os professores de seus filhos. (WERLE, 2013, p. 41).

1. Observem o Fragmento 1 e analisem as seguintes afirmações:
 - I. Os argumentos da autora justificam uma maior participação dos pais na gestão da escola.
 - II. A gestão da escola é um trabalho específico que, como tal, deveria ser circunscrito a trabalhadores especializados, como gestores e professores.
 - III. A variedade das formas de expressão dos pais pode mais dificultar do que ajudar na compreensão dos problemas da escola.

Vocês consideram que está correto o que se afirma em:

- a. I e II
- b. I e III
- c. II e III
- d. II, apenas
- e. I, apenas

Fragmento 2

Reafirmamos que toda declaração legal, seja ela referente à qualidade do ensino, acesso à educação, avaliação do rendimento escolar ou gestão democrática do ensino público, necessita ser iluminada com a visão ativa de cidadania de todos os componentes da comunidade escolar. Entretanto, frente à expectativa de democratização do ensino público, os dados da realidade nos causam estranhamento. Cada vez mais questionamos os procedimentos de gestão utilizados nos diferentes níveis da administração e nos perguntamos como alcançar a efetiva democratização e participação em nossas escolas. Como cidadãos, como pais e como educadores, diretores, professores e alunos, identificamos momentos pouco democráticos em nossas instituições sociais e em nossas escolas. Estamos insatisfeitos com a pouca vitalidade dos processos democráticos. (WERLE, 2013, p. 43).

2. Respondam à questão referente ao Fragmento 2:
 - a. A autora nos interroga sobre como alcançar a efetiva democratização e assegurar a participação em nossas escolas. Como vocês responderiam a essas questões? Exponham suas posições em um texto de até três parágrafos.

Fragmento 3

A expressão “padrão pobre de não fracasso” é inspiradora para o debate aqui instalado, seja pela problematização deste padrão em termos de aprendizagem e dos resultados alcançados nas escolas, tal como Aldaíza Spozati apresenta, seja pela possibilidade de questionar o nível de democratização da escola.

Transpondo esta imagem para o âmbito da administração escolar, podemos refletir acerca de qual é **o padrão de democratização da educação brasileira atual**. O padrão pobre de democratização pode ser relacionado com a mera declaração legal, com a adoção de procedimentos formalmente participativos sem um envolvimento real dos membros da comunidade escolar, sem uma visão ativa de cidadania. Pode também ser vinculado com a falta de crença nas possibilidades do ser humano, de que todo aluno aprende e pode vencer. O padrão pobre de democratização pode ser identificado ainda pela desarticula-

ção entre setores e responsáveis pela educação escolar, pela omissão ou pela competição entre departamentos, entre turnos e níveis na escola. (WERLE, 2013, p. 44).

3. Analisem o Fragmento 3 e assinalem V (verdadeiro) ou F (falso):
- a. () A expressão “padrão pobre de não fracasso” indica um conformismo com o alcance da finalidade da escola pública em um baixo nível de realização.
 - b. () Declarações legais e procedimentos formais não asseguram a realização do direito à educação.
 - c. () A falta de crença nas possibilidades do ser humano é um estado de ânimo pessoal, em relação ao qual nada pode ser feito objetivamente.
 - d. () A preocupação com a padrão de democratização da educação brasileira atual tem se constituído em um obstáculo para a eficácia de nossas escolas.
 - e. () A competição entre turnos de uma mesma escola pode ser eficiente para a elevação dos padrões de qualidade da escola.

Fragmento 4

A democratização da escola pública implica identificá-la como uma instituição social, como um corpo coletivo que, embora inserida numa sociedade hierárquica, reconhece a livre escolha dos indivíduos e estimula a liberdade do educando e do professor, bem como a participação de todos os segmentos da comunidade escolar. A democratização da escola pública a distancia de uma estrutura verticalista. A escola democrática compreende a aprendizagem de hábitos democráticos por meio de sua prática, de forma que pais, alunos, professores e funcionários se tornam coparticipes na organização de suas propostas de trabalho. Todos, equipe diretiva, professores, pais, alunos e funcionários têm o que aprender quanto à teoria e à prática da democracia participativa. (WERLE, 2013, p. 49).

4. Respondam à questão referente ao Fragmento 4:
- a. Para que uma escola pública possa ser identificada como uma instituição social e para que a teoria e a prática da democracia possam se desenvolver em seu interior é preciso restaurar a figura do “corpo

docente”, ou seja, daquele corpo coletivo de professores integrado totalmente e exclusivamente àquela escola. Nas atuais condições de trabalho nas escolas públicas paulistas, vocês consideram possível que isso venha a acontecer? Comentem, a seu critério, a questão em um texto de até uma lauda.

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D27_Atividade08](#), e levem uma cópia impressa na próxima aula presencial, para as discussões.

Observação: Essas questões podem ser respondidas no arquivo editável da [Atividade 08](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#).

Atividade avaliativa - Associar à avaliação
Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Individual

Objetivos:

- Refletir sobre os conteúdos apresentados no texto 03 – “Papel dos pais na busca de um alto padrão de democratização, acesso e permanência na escola”.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 31/03/2013 – sem desconto em nota.
- de 01/04 a 17/04/2013 – com desconto em nota.

Atividade 09 – Leitura e estudo do texto 04 – “Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora”

Façam a leitura detalhada do *texto 04 – “Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora”*, de *Celestino Alves da Silva Junior*. Esse texto integra a coletânea “Nove Olhares sobre a Supervisão”, organizada pelo autor e por Mary Rangel. Destaquem seus pontos principais e anotem eventuais dúvidas e temas sobre os quais gostariam de discutir na próxima aula presencial.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Para ajudá-los nos estudos, observem os quatro fragmentos abaixo e respondam às questões referentes a cada um deles.

Fragmento 1

Pensar e fazer, cumulativa e interligadamente, é a marca necessária da prática coletiva a se estabelecer entre os educadores. Falamos dessa prática e da necessidade da contribuição do supervisor para que ela se estruture e se solidifique. Mas ela não pode, obviamente, ser pura prática. Pouco teremos avançado se passarmos apenas do plano das práticas isoladas e conflitantes para o plano das práticas articuladas e congruentes. O que vai assegurar essa articulação e essa congruência é a reflexão, é a elaboração do sentido do trabalho coletivo que se quer desenvolver. Elaborar uma prática coletiva em supervisão implica, necessariamente, a reelaboração da relação teoria e prática em supervisão.

Como a grande maioria das agências sociais, a escola pública também se encontra impregnada pela lógica da organização capitalista do trabalho. Para esta lógica, a proposta do trabalho coletivo se reduz ao conceito de trabalhador coletivo, ou seja, exatamente ao oposto daquilo em que o trabalho e o trabalhador pedagógico devem se constituir. “Trabalhador coletivo” nesta lógica nada mais significa que a abstração da pessoa do trabalhador, abstração esta possível e necessária uma vez que a orientação geral e o controle da produção constituiriam prerrogativas da administração. (SILVA JUNIOR, 2013b, p. 55-56).

1. Analisem o Fragmento 1 e assinalem V (verdadeiro) ou F (falso):
 - a. () O princípio do trabalho coletivo implica, necessariamente, a análise da relação teoria e prática.
 - b. () Apesar da semelhança dos termos em que são formulados, *trabalho coletivo* e *trabalhador coletivo* são conceitos que se opõem.
 - c. () A lógica da organização capitalista do trabalho não se aplica a uma instituição necessariamente presidida pelo princípio da solidariedade, como a escola pública.
 - d. () O conceito de *trabalhador coletivo* sobrepõe as funções às pessoas dos trabalhadores, cabendo a estas apenas se submeterem àquelas.
 - e. () O conceito de *trabalho coletivo* prioriza as pessoas, cabendo a estas decidir sobre o projeto comum e sobre as funções a serem desempenhadas por cada uma delas.

Fragmento 2

Escrevi anteriormente que “há um lugar para o bom senso em supervisão” e que “esse lugar deve ser percorrido pelo intelectual que se propõe a traduzir e a elaborar conceitualmente as necessidades dos trabalhadores e do trabalho a ser desenvolvido”. Mais recentemente me referi ao fato de que “em decorrência mesmo da lógica do capital, as necessidades do trabalho e as dos trabalhadores nem sempre caminham paralelamente” (SILVA JUNIOR, 1986). Não tem sido fácil o caminho dos trabalhadores da educação que se dedicam ao trabalho de supervisão. Menos fácil ainda tem sido o caminho de outros trabalhadores da educação, os professores que nas salas de aula expressariam, de alguma forma, a validade do trabalho desenvolvido pela supervisão. Ainda amarrados a fragmentos teóricos superficialmente visualizados e a posições políticas insuficientemente elaboradas, que quase sempre acabam por desaguar na “ideologia da incompetência do outro”, nossos trabalhadores do ensino, sejam eles supervisores ou professores, pouco avançaram na construção de uma visão de mundo e de educação adequada às necessidades do trabalho a ser desenvolvido. Se a prática desordenada ainda parece longe da práxis consistente e articulada que se deseja, isto certamente decorre, em grande parte, dos problemas enfrentados no processo de formação percorrido. (SILVA JUNIOR, 2013b, p. 56-57).

2. Observem o FrAGMENTO 2 e analisem as seguintes afirmações:
- I. Em última análise, o trabalho da supervisão é apenas uma questão de bom senso.
 - II. Um avanço no domínio teórico do processo educacional poderá determinar uma relação de trabalho mais significativa entre supervisores e professores.
 - III. A formação de educadores no Brasil precisa ser revista em seus fundamentos e em seus processos para possibilitar aos trabalhadores da educação uma melhor visão do sentido de seu trabalho.

Vocês consideram que está correto o que se afirma em:

- a. I, II e III
- b. I, apenas

- c. II, apenas
- d. II e III
- e. III, apenas

Fragmento 3

Perplexidade, desalento e impotência têm sido as marcas habituais do cotidiano do supervisor paulista. Enredado na multiplicidade das tarefas que lhe são estipuladas e das que deve estipular e cobrar, parece-lhe extremamente remota a perspectiva de direcionar seu trabalho de forma a transformá-lo em um complemento desejável da ação do professor. É preciso reconhecer inicialmente a prisão burocrática no interior da qual o supervisor se movimenta. As dimensões dessa prisão estabelecida de fato pelos critérios usuais de funcionamento do sistema acabam muitas vezes hipertrofiadas pela visão de mundo e de educação insuficientemente elaboradas nos cursos de formação. Uma interpretação crítica da burocracia em que se movimenta é, pois, a primeira grande conquista a se esperar de uma práxis criativa do supervisor. Não se trata de uma expectativa infundada. Até mesmo a burocracia se renova e se contém quando os que a integram recusam-se a ser simplesmente burocratas. Como organização social que é, a escola sustenta-se necessariamente em uma certa burocracia instalada. Como organização voltada ao estudo e à reflexão, no entanto, ela só se realizará efetivamente se se dedicar à análise e à crítica da própria realidade em que se constitui, e isso passa, naturalmente, pela burocracia que a atravessa. (SILVA JUNIOR, 2013b, p. 60).

3. Respondam às questões referentes ao Fragmento 3:
- a. Segundo o autor, pode-se esperar do supervisor uma interpretação crítica da burocracia em que ele se movimenta. Como os professores poderão ajudá-lo nessa conquista?
 - b. Indiquem, em um texto de até uma lauda, se vocês estão de acordo ou não com essa possibilidade.

Fragmento 4

Alguns pontos fundamentais devem também ser repensados e aclarados, se efetivamente pretendemos reordenar a práxis do supervisor e, com base nela, influenciar a reelaboração de seu processo de formação e de atuação profissional. Em primeiro lugar é preciso reafirmar que “se a educação, em

seu significado mais profundo, é incompatível com os valores da sociedade capitalista, ela também o é com as formas de administração que essa sociedade gerou” (SILVA JUNIOR, 1990). Se a educação que se pretende orienta-se pelo princípio da solidariedade, não serão o “taylorismo” clássico ou moderno, o “fordismo”, os arremedos de “cogestão” ou suas muitas derivações que deverão se constituir em critérios para a organização do trabalho nas escolas públicas. O controle da produção pela administração, a parcelarização das tarefas e a separação das especialidades, que essas teorias pressupõem, apenas conduzem à inviabilização do caráter necessariamente pedagógico do trabalho escolar. (SILVA JUNIOR, 2013b, p. 60-61).

4. Respondam à questão referente ao Fragmento 4:
 - a. A supervisão escolar não pode ser exercida nos mesmos termos da supervisão empresarial. Como você entende que ela deveria ser exercida? Comentem em até uma lauda sua visão do processo.

Se acharem conveniente, publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D27_Atividade09](#), e levem uma cópia impressa na próxima aula presencial, para enriquecer as discussões.

Observação: Se preferirem, essas questões podem ser respondidas no arquivo editável da [Atividade 09](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#).

Referências

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. O dogma da gestão e o estigma do magistério. In: COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de Formação:** formação de professores: bloco 03: Gestão Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: UNIVESP, 2013a. (D27 – Organização e Gestão da Escola).

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de Formação:** formação de professores: bloco 03: Gestão Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: UNIVESP, 2013b. (D27 – Organização e Gestão da Escola).

VALE, José Misael Ferreira do. Projeto Político-Pedagógico como instrumento coletivo de transformação do contexto escolar. In: COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de Formação:** formação de professores: bloco 03: Gestão Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: UNIVESP, 2013. (D27 – Organização e Gestão da Escola).

WERLE, Flávia Obino Correa. Papel dos pais na busca de um padrão alto de democratização, acesso e permanência na escola. In: COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de Formação:** formação de professores: bloco 03: Gestão Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: UNIVESP, 2013. (D27 – Organização e Gestão da Escola).

AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

De 01/04/2013 a 07/04/2013



O fundamental é que a autonomia de nossas escolas públicas esteja impregnada de um ideal pedagógico que constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática, e, por isso mesmo, de formar homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas (AZANHA, 1995, p. 141).

Caros estudantes!

Iniciamos esta segunda semana da *D27 – Organização e Gestão da Escola*, trabalhando com as questões referentes ao segundo tema da disciplina “*Sobre a especialização de funções na escola pública*”. Em seguida, estudaremos o terceiro tema, intitulado “*Sobre as relações e as condições de trabalho na escola pública*”.

Esses textos propõem a reflexão sobre os limites e a relevância do trabalho especializado na escola pública, destacando a importância da participação dos pais na vida das escolas. Justificam-se essas abordagens, pois as relações e as condições de trabalho de que dispõem professores e gestores nem sempre são favoráveis à integração de esforços entre eles, seus alunos e os pais de seus alunos.

Para tanto, as atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais. Durante esta segunda semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 07 de abril de 2013, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 17 de abril de 2013, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula e poderão ser aprimoradas ao longo da semana se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

3ª Aula Presencial – 01/04/2013 – 2ª feira



Atividade 10 – Retomada das atividades 08 e 09.

Atividade 11 – Assistir ao vídeo 02 – “Os Pais, a Escola e a Administração Escolar”, e participar do Fórum de Discussão Presencial do tema 02.

3º Período Virtual – 02 e 03/04/2013 – 3ª e 4ª feira

- **Atividade 12** – Leitura e estudo do texto 05 – “O professor entre a reforma e a inovação”.

Atividade 13 – Leitura e estudo do texto 06 – “Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola”.

4ª Aula Presencial – 04/04/2013 – 5ª feira

Atividade 14 – Retomada das atividades 12 e 13.

Atividade 15 – Assistir ao vídeo 03 – “Avaliação e Administração Escolar”, e participar do Fórum de Discussões Presencial do tema 03.

4º Período Virtual – 05, 06 e 07/04/2013 – 6ª feira, sábado e domingo

Atividade 16 – Leitura e preparação para apresentação do texto para Seminário 01 – “Quem embala a escola?”.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Referências

AZANHA, José Mário Pires. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Atividade Avaliativa



2ª SEMANA DE ATIVIDADES:

3ª Aula Presencial – 01/04/2013 - 2ª feira



Atividade 10 – Retomada das atividades 08 e 09.

Durante esta aula, discutiremos o tema 02 – Sobre a especialização de funções na escola pública. Assim, iniciem a aula comentando, em conjunto, as respostas oferecidas e as eventuais dificuldades encontradas para a realização dos exercícios propostos nas atividades 08 e 09. Em seguida, assistam ao vídeo 02 – “Os Pais, a Escola e a Administração Escolar”.

Atividade 11 – Assistir ao vídeo 02 – “Os Pais, a Escola e a Administração Escolar”, e participar do Fórum de Discussão Presencial do tema 02

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao vídeo 02 – “Os Pais, a Escola e a Administração Escolar”, veiculado pela UNIVESP TV.

O vídeo apresenta as concepções de Flávia Werle, da Unisinos, e de Pedro Goergen, da Unicamp, sobre a relação dos pais com a escola. Ambos discutem as maneiras, por meio das quais a administração escolar pode incentivar a participação dos pais na vida escolar.

Esse vídeo pode ser acessado, também, por meio da Ferramenta [Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Finalizada a apresentação, participem do *Fórum de Discussão Presencial do tema 02 – Sobre a especialização de funções na escola pública*, discutindo coletivamente a questão de referência:

- * “Diretores, coordenadores e professores vivem o cotidiano da escola. Pais e supervisores são presenças eventuais, nem sempre previsíveis. Como contemplar essa diversidade na elaboração e na execução do projeto pedagógico da escola?”

Se acharem interessante, façam uma síntese coletiva das discussões para futuras consultas e peçam ao orientador de disciplina que a publique em seu Portfólio Individual.

3º Período Virtual – 02 e 03/04/2013 – 3ª e 4ª feira



● Atividade 12 – Leitura e estudo do texto 05 – “O professor entre a reforma e a inovação”

Façam a leitura detalhada do *texto 05 – “O professor entre a reforma e a inovação”*, de *Rui Canário*. Este texto integra o Volume 3 – Organização da escola e do trabalho pedagógico, da série Formação do Educador e Avaliação Educacional, organizada por Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Celestino Alves da Silva Junior. Destaquem seus pontos principais e anotem eventuais dúvidas e temas sobre os quais gostariam de discutir na próxima aula presencial.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Iniciem os estudos referentes ao texto, lendo, atentamente, os quatro fragmentos abaixo e, em seguida, respondam às questões referentes a cada um deles:

Fragmento 1

[...] No essencial, as reformas consistem na exportação sistemática para as escolas de um conjunto uniforme de soluções pré-fabricadas. Esta metodologia de mudança não é congruente com o funcionamento das escolas, enquanto sistemas humanos contingentes, nem com a sua singularidade que apela a mudanças contextualizadas, produzidas pelos próprios atores locais. É este desajustamento que explica o fato de, frequentemente, as reformas criarem um número de problemas muito superior ao daquele que resolvem. No que diz respeito aos professores, e na medida em que introduzem fatores de perturbação cognitiva, as reformas têm contribuído para aprofundar a crise de identidade dos professores.

É deste ponto de vista que defendemos a necessidade de passar de uma lógica da reforma a uma lógica da inovação que tenha como suporte a criatividade das escolas e dos professores. Se considerarmos que cada escola é um “construído” social que decorre da ação e interação dos respectivos atores, a inovação só pode corresponder a um processo de invenção de novos comportamentos. A adoção desta maneira de ver supõe que passemos de uma visão instituída da mudança (a reforma), baseada na prescrição, acompanhada de modalidades persuasivas (“formação”) de fazer dos professores meros agentes da “aplicação” das mudanças impostas pelo centro à periferia, a uma visão instituinte em que as mudanças são construídas em con-

texto, pelos respectivos atores e não têm uma natureza “exportável”. (CANÁRIO, 2013, p. 68).

1. Respondam à questão referente ao Fragmento 1:

- a. A proposta do autor sobre o protagonismo dos professores nas reformas está, implicitamente, apoiada no princípio da autonomia da escola. O que terá que ser feito para que os professores brasileiros assumam efetivamente esse protagonismo? Apresentem sua posição em um texto de até três parágrafos

Fragmento 2

A concepção de mudança que está implícita nas estratégias dominantes nos processos de reforma é largamente tributária de uma ideologia do progresso, cujas raízes remontam ao positivismo que marcou o advento das modernas sociedades industriais. O carácter “inelutável” do progresso e da modernidade exprimem quer uma visão naturalista, quer uma visão determinista dos processos de mudança. É aqui que reside a origem quer do optimismo, quer do voluntarismo da ideologia reformadora e, conseqüentemente, a sua incompreensão da centralidade dos processos de auto transformação, o que constitui um obstáculo à tomada de consciência dos limites de pretender mudar pessoas e organizações, a partir de uma relação de exterioridade (CROS, 1993; PLAISANCE, 1993). A marca do paradigma positivista está, ainda, presente numa epistemologia da prática em que esta tem com a teoria uma mera relação de aplicação (SCHÖN, 1983). É no quadro deste modelo de racionalidade técnica que o professor tende a ser reduzido a um papel de executor do conhecimento produzido nas instâncias centrais e transmitido de modo unidirecional à periferia, sem que aqui haja a oportunidade de um processo de reelaboração. É nestes termos que a lógica da reforma induz uma relação do centro (a administração) com a periferia (as escolas) estruturada por modalidades verticais e autoritárias de controle. (CANÁRIO, 2013, p. 70).

2. Analisem o Fragmento 2 e assinalem V (verdadeiro) ou F (falso):

- a. () Existe uma forte relação entre a ideologia da reforma e a concepção positivista de ciência.

- b. () Sendo o progresso necessário e desejável, é natural que as escolas sejam constantemente reformadas.
- c. () Pessoas e instituições responsáveis sabem avaliar a importância de sua adesão às reformas que lhe são determinadas.
- d. () A epistemologia da prática supõe a hegemonia desta em relação à teoria que a ela se refere.
- e. () O modelo da racionalidade técnica não é, necessariamente, garantia para o sucesso das reformas determinadas pela administração central dos sistemas escolares.

Fragmento 3

Um economista político (REICH, 1993, p. 320) compara a organização da escola de massas da era moderna ao modelo taylorista de organização da empresa orientada para a produção em massa, com base em economias de escala. Assim, para este autor, o currículo da escola de massas na sociedade industrial é descrito do modo seguinte: “uma linha de produção dividida ordeiramente em disciplinas, ensinada em unidades de tempo pré-estabelecidos, organizados em graus e controlado por testes standardizados, destinados a excluir as unidades defeituosas e a devolvê-las para reelaboração”. No mesmo sentido vai a descrição das escolas “como grandes fábricas de ensino” que “reproduzem, em medida muito considerável, o modelo das linhas de montagem em que a matéria-prima vai sofrendo transformações, incorporando doses sucessivas de valor acrescentado” (CARNEIRO, 1994, p. 26).

Estas descrições são congruentes com a metáfora da nutrição utilizada por Donald Schon, para quem a ordem espacial e temporal que estrutura os estabelecimentos de ensino, bem como a divisão de trabalho entre os professores, estão ao serviço de uma concepção molecular e cumulativa do conhecimento, em que o currículo corresponde a um “menu” de informações que são transmitidas aos alunos em doses sequenciadas e rigorosamente pré-programadas. A organização tradicional do estabelecimento de ensino configura-se como um sistema de repetição de informações e a grande questão em termos de inovação é a de saber como se pode favorecer a sua transformação, no sentido de evoluir para um sistema de produção de saberes. (CANÁRIO, 2013, p. 73).

3. Respondam à questão referente ao Fragmento 3:

- a. A forma “petrificada” da escola coloca-se como um obstáculo à transformação de suas funções. É possível pensar uma escola pública diferente da atual em sua estrutura e em seu modo de operação? Apresentem o seu modelo de escola em um texto de até uma lauda.

Fragmento 4

Tentar superar a atual crise de legitimidade da escola passa, a meu ver, por tentar fazer dela um sítio onde se possa desenvolver e estimular o gosto pelo ato intelectual de aprender. Isto querará dizer que a aprendizagem se tornará importante pelo seu valor de uso, no presente, enquanto forma de “ler” e intervir no mundo e não, sobretudo, pelos benefícios materiais ou simbólicos que promete, no futuro. Em segundo lugar será importante que a escola seja um lugar onde se produza, isto é, onde se aprenda pelo trabalho, como forma de criação e realização pessoal, e não o sítio onde se aprende para o trabalho. É na medida em que o aluno passa à condição de produtor que nos afastamos da concepção cumulativa, molecular e transmissiva da forma escolar tradicional, evoluindo da repetição de informação para a produção de saber. Em terceiro lugar parece-me importante que a escola seja um sítio onde se ganha o gosto pela política, isto é, onde se vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra. (CANÁRIO, 2013, p. 80).

4. Observem o Fragmento 4 e analisem as seguintes afirmações:

- I. Para a reforma da escola é mais importante a participação no presente do que a possibilidade no futuro.
- II. A apropriação da informação existente é mais valiosa do que a tentativa de produção de um saber novo.
- III. O exercício do direito à palavra torna igualitária a relação entre alunos e professores.

Vocês consideram que está correto o que se afirma em:

- a. I, II e III
- b. III, apenas
- c. I e II
- d. I, apenas
- e. II e III

Publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D27_Atividade12](#), e levem uma cópia impressa na próxima aula presencial, para as discussões.

Observação: Essas questões podem ser respondidas no arquivo editável da [Atividade 12](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#).

Atividade avaliativa - Associar à avaliação
Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Individual

Objetivos:

- Refletir sobre os conteúdos apresentados no texto 05 – “O professor entre a reforma e a inovação”.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 07/04/2013 – sem desconto em nota.
- de 08 a 17/04/2013 – com desconto em nota.

Atividade 13 – Leitura e estudo do texto 06 – “Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola”

Faça a leitura detalhada do [texto 06](#) – “*Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola*”, de *Dagoberto Buim Arena*, que completa o conjunto de atividades referentes aos textos básicos de nossa disciplina. Este texto integra o Volume 1 da série Formação do Educador e Avaliação Educacional, organizada por Maria Aparecida Viggiani Bicudo e Celestino Alves da Silva Junior. Destaquem seus pontos principais e anatem eventuais dúvidas e temas que gostariam de discutir na próxima aula presencial.

Texto disponibilizado na [Ferramenta Leituras](#) ou, diretamente, em seu [Caderno de Formação](#).

Para orientá-los nos estudos, leiam atentamente os fragmentos a seguir e respondam às questões pertinentes a cada um deles:

Fragmento 1

[...] Da maneira como venho encaminhando esta discussão, quero entender que a legislação brasileira determina a elaboração coletiva de um projeto pedagógico em todas as escolas, em respeito ao princípio de autonomia norteador por essa própria legislação. Essa concessão de autonomia terá uma contrapartida, que analisarei adiante, a da avaliação institucional. A elaboração solidária pressupõe um ethos que cultive o sentimento e o comportamento solidários. Uma vez que, na política econômica, na política educacional, em todos os discursos e em todas as medidas efetivamente práticas, o comportamento e o sentimento competitivos são os estimulados, como se poderá exercitar no interior da escola um projeto pedagógico solidário em sua elaboração e execução, e um comportamento competitivo em sua avaliação? Como elaborar, com assessores de fora da escola, desvinculados das práticas reais e sem compromisso com o desempenho final, um projeto pedagógico solidário? Essas questões não pedem respostas imediatas. Pedem apenas reflexão. (ARENA, 2013, p. 88).

1. Observem o Fragmento 1 e analisem as seguintes afirmações:
 - I. É possível ser solidário na elaboração e competitivo na avaliação porque solidariedade e competitividade não são princípios excludentes entre si.
 - II. Assessores de fora da escola são necessários para ajudá-la a criar uma mediação entre princípios originalmente excludentes.
 - III. A competitividade é um valor necessário à vida em sociedade, não cabendo à escola outra atitude senão desenvolvê-la.

Vocês consideram que está correto o que se afirma em:

- a. I, apenas
- b. II, apenas
- c. III, apenas
- d. I e II
- e. I, II e III

Fragmento 2

[...] A escola é acusada, pelos gestores, de não saber assenhorear-se de sua autonomia e de ser incapaz de construir projetos pedagógicos consistentes. E há, nisso, um pouco de razão. As justificativas são encontradas no processo histórico da obediência e do cumprimento de determinações legais. O espaço aberto pela Lei Darcy Ribeiro torna-se, por isso, um oceano ameaçador. Os gestores são acusados pela escola de continuar a intervir também no varejo, isto é, de baixar determinações legais e bucais. As bucais, distribuídas por dirigentes de órgãos centrais ou intermediários, desqualificam as legais, carregam o gosto pelo discurso consensual, sem brechas, desqualificam as experiências, solapam as metodologias, desconsideram os sentimentos do homem profissional, anulam a identidade dos trabalhadores. Instauram, com isso, o comportamento de rebeldia, de boicotagem, de sabotagem, do descompromisso com o projeto, porque esses trabalhadores o veem como o projeto do outro. Há nisso um pouco de razão. E há aqui uma outra indagação, que necessariamente não busca uma resposta imediata. Como os estrategistas da educação e seus gestores podem operacionalizar seu projeto educacional sem intervir no projeto da escola? A mesma questão faz para si o supervisor ou o professor coordenador que tem um projeto próprio e quer vê-lo em execução. Como pode ele realizá-lo sem intervir no trabalho do professor? O caminho, creio, está nas já velhas práticas conquistadas nas assembleias do final dos anos 70 e dos 90, mas abandonadas pelos próprios conquistadores – o caminho das propostas, das defesas, da construção provisória de consensos. (ARENA, 2013, p. 89-90).

2. Respondam à questão referente ao FrAGMENTO 2:
 - a. O texto do autor foi apresentado no V Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, realizado pela Unesp em 1998. Mantém-se, no entanto, aparentemente atual. O que pode explicar a permanência no tempo dos problemas por ele apontados? Ou, ao contrário, existem evidências que não teriam sido consideradas e que indicariam melhoras da situação nos dias atuais? Apresentem sua visão do problema em um texto de até uma lauda.

Fragmento 3

A primazia dos indicadores pode determinar, como querem os gestores, o desafio necessário para que a comunidade se organize para idealizar e operacionalizar seu trabalho pedagógico consequente, ou, nas palavras dos gestores, mais produtivo. Contudo, pode, também, instaurar o desestímulo ou a procura de instrumentos pouco éticos para subir no ranking. Observo, entre os trabalhadores de escolas, os mesmos sentimentos e, por vezes, os mesmos comportamentos de alunos sendo avaliados. Expressam desestímulo e descompromisso pela má classificação. Se para os alunos a classificação em quadro de honra não provoca ações de estímulo, há possibilidade de que essa reação também ocorra no quadro de honra das cem mais publicado pelos jornais. Por outro aspecto, o Provão aplicado nas universidades indica a procura pelas melhores, na área privada, mas nas escolas públicas estaduais de ensino fundamental e médio, o ranking provoca sorteios. (ARENA, 2013, p. 93).

3. Analisem o Fragmento 3 e assinalem V (verdadeiro) ou F (falso):
- a. () Indicadores podem favorecer ou desfavorecer a qualidade do trabalho escolar.
 - b. () A existência de indicadores assegura o predomínio do padrão ético no comportamento de alunos e professores.
 - c. () A existência de *rankings* decorre da crença de que a competitividade é o principal motor do comportamento humano.
 - d. () *Rankings* de escolas e de alunos pretendem ordenar de modo individualizado os resultados de um trabalho que, por natureza, só pode ser realizado de modo coletivo.
 - e. () A utilização de sorteios é a maneira mais indicada de regular a matrícula dos alunos nas escolas públicas.

Fragmento 4

Tentei, neste trabalho, defender a tese de que há contradições entre o estímulo ao comportamento competitivo no discurso e prática dos órgãos oficiais e sua própria expectativa de trabalho solidário no interior das instituições escolares. Apesar da falta de tradição da ação

solidária no país, as condições atuais e os mecanismos controladores podem dificultar o fortalecimento desse procedimento. Tentei apontar, não sei se de modo convincente, que a avaliação na escola pode, dadas as condições de organização em ciclos, fortalecer seus princípios processuais e interativos, mas que pode ser contaminada, ou impedida de avançar, pelos princípios competitivos da avaliação da escola. Como contribuição, no corpo do texto, fiz referência à necessidade de se colocar em dúvida os consensos, o discurso homogêneo, único, triunfante e desqualificador de experiências anteriores. O discurso não conclusivo, não triunfante, não consensual, permite a participação, a contribuição, a problematização e o renascimento da solidariedade, esse sentimento tão caro ao homem cultural e espiritual, mas agredido nestes tempos da competitividade, tão caro ao homem econômico. (ARENA, 2013, p. 94).

4. Respondam à questão referente ao Fragmento 4:

- a. O autor conclui seu texto destacando as vantagens do discurso não consensual sobre o discurso homogêneo e triunfante. A partir desse enfoque, reflitam sobre a contradição solidariedade/competitividade nos processos educacionais, produzindo um texto de até uma lauda sobre a questão.

Se acharem conveniente, publiquem seus arquivos no [Portfólio Individual](#), com o título [D27_Atividade13](#), e levem uma cópia impressa na próxima aula presencial, para enriquecer as discussões.

Observação: Essas questões podem ser respondidas no arquivo editável da [Atividade 13](#), disponibilizado no [Material de Apoio](#).

4ª Aula Presencial – 04/04/2013 - 5ª feira



Atividade 14 – Retomada das atividades 12 e 13

Esta aula está programada para as discussões do [tema 3 – Sobre as relações e as condições de trabalho na escola pública](#). Assim, iniciem-na comentando, em conjunto, as respostas oferecidas e as eventuais dificuldades encontradas para a realização dos exercícios propostos nas atividades 12 e 13. Observem e analisem, ainda, diferenças entre as respostas dadas. Em seguida, assistam ao vídeo 03 – Avaliação e Administração Escolar.

Atividade 15 – Assistir ao vídeo 03 – “Avaliação e Administração Escolar” e participar do Fórum de Discussões Presencial do tema 03

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 03 – “Avaliação e Administração Escolar”*, veiculado pela UNIVESP TV.

A avaliação é boa ou ruim para as escolas? A administração escolar pode fazer um “bom” uso do resultado das provas? O atual sistema de avaliação funciona? Questões como essas são apresentadas no vídeo e os especialistas nem sempre concordam com as respostas. O programa ouviu Flávia Werle, da Unisinos, Vitor Paro e Lisete Arelaro, ambos da USP.

Esse vídeo pode ser acessado, também, por meio da Ferramenta [Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Finalizada a apresentação, participem do *Fórum de Discussão Presencial do tema 03 – Sobre as relações e as condições de trabalho na escola pública*, debatendo com a classe a questão de referência:

- * Além da tradicional avaliação do desempenho do aluno, pretende-se, hoje, avaliar também o desempenho do professor e o próprio desempenho da escola como instituição. Em que medida essa proeminência da avaliação contribui para o alcance dos objetivos da escola?

Se acharem interessante, façam uma síntese coletiva das discussões para futuras consultas e peçam ao orientador de disciplina que a publique em seu Portfólio Individual.

4º Período Virtual – 05, 06 e 07/04/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 16 – Leitura e preparação para apresentação do texto para Seminário 01 – “Quem embala a escola?”

Leiam detalhadamente o *texto para seminário 01 – “Quem embala a escola?”*, de *Lourdes Marcelino Machado*. A autora discute a organização do trabalho na escola pública, considerando a natureza do trabalho pedagógico e suas relações com a administração escolar.

Não deixem de anotar os pontos que gostariam de retomar nas discussões da próxima aula presencial.

- * Para o grupo que fará a apresentação desse seminário, seguem as orientações:

- * Se acharem pertinente, peçam aos seus Orientadores que abram um Fórum de Discussões – Seminário 01, para facilitar a comunicação e organização do grupo.
- * Vocês terão grande parte da aula para apresentação e discussões dela decorrentes. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam as discussões com temas e pesquisas afins.
- * Lembrem-se de que o seminário será avaliado.

Referências

CANÁRIO, Rui. O professor entre a reforma e a inovação. In: COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de Formação**: formação de professores: bloco 03: Gestão Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: UNIVESP, 2013. (D27 – Organização e Gestão da Escola).

ARENA, Dagoberto Buim. Projeto Pedagógico e Avaliação: as tensões no interior da escola. In: COLVARA, Laurence Duarte (Coord.). **Caderno de Formação**: formação de professores: bloco 03: Gestão Escolar. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação: UNIVESP, 2013. (D27 – Organização e Gestão da Escola).

AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

De 08/04/2013 a 14/04/2013



Quando se declara a inexistência da tecnoestrutura nas escolas o que se omite muitas vezes é que o tradicional individualismo dos professores, caracterizado pela relação privilegiada que mantêm com os alunos no espaço sagrado e privado da sala de aula, não os impediu de manter formas intermitentes de pensar o seu próprio trabalho sem necessidade de constituir um grupo de especialistas especialmente capazes de pensar sobre o trabalho dos outros (GOMES, 1996, 104).

Olá Caríssimos,

Nesta semana, as discussões contemplam os temas tratados nos textos referentes aos seminários. Dessa forma, hoje, dia 08 de abril, o grupo responsável pelo *seminário 01*, intitulado “*Quem embala a escola?*”, deverá iniciar a aula fazendo sua apresentação. Em seguida, esse grupo coordenará o debate seguinte com os demais colegas.

O mesmo deverá ser feito, na quinta-feira, dia 11 de abril, pelo grupo responsável pelo *seminário 02* – “*Supervisão, currículo e avaliação*”.

Durante esta terceira semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 14 de abril de 2013, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 17 de abril de 2013, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

5ª Aula Presencial – 08/04/2013 – 2ª feira



● **Atividade 17** – Apresentação do seminário 01 – “Quem embala a escola?”.

Atividade 18 – Assistir ao vídeo 04 – “Quem embala a escola?”, e retomar as discussões.

Atividade Avaliativa

5º Período Virtual – 09 e 10/04/2013 – 3ª e 4ª feira 

Atividade 19 - Leitura e preparação para apresentação do texto para Seminário 02 - “Supervisão, currículo e avaliação”.

6ª Aula Presencial – 11/04/2013 – 5ª feira 

● Atividade 20 – Apresentação do seminário 02 – “Supervisão, currículo e avaliação”.

Atividade 21 Assistir ao vídeo 05 – “Supervisão Escolar”, e retomar as discussões.

6º Período Virtual – 12, 13 e 14/04/2013 – 6ª feira, sábado e domingo. 

Atividade 22 – Levantamento de questões para a revisão

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Referências

GOMES, Rui. Teses para um agenda de estudo da escola. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 104.

Atividade Avaliativa



3ª SEMANA DE ATIVIDADES:

5ª Aula Presencial – 08/04/2013 – 2ª feira



Atividade 17 – Apresentação do seminário 01 – “Quem embala a escola?”

Iniciem a aula assistindo à apresentação do *Seminário 01 – “Quem embala a escola?”*. As discussões devem levar em conta, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

Se preciso for, interrompam as discussões momentaneamente, para a apresentação do vídeo 04 – Quem embala a escola?.

Atenção: Ao final da aula, o grupo que assistiu à apresentação do seminário deverá sistematizar as discussões e publicá-las também, para avaliação.

Importante: Orientações e critérios avaliativos para as publicações dos diferentes grupos:

- * Grupo responsável pela apresentação do seminário:
 - * Publiquem sua apresentação no **Portfólio de Grupo**, com o título **D27_Atividade 17_XXX** (no qual XXX é o nome do grupo). Lembrem-se de que serão avaliados pela qualidade do trabalho, bem como por sua apresentação.
- * Grupo ouvinte:
 - * Publiquem, no **Portfólio do Grupo**, com o título **D27_Atividade 17_XXX** (no qual XXX é o nome do grupo), a síntese das discussões, destacando seus pontos principais e os aspectos apresentados no vídeo 04 que enriqueceram as discussões.

Atividade avaliativa - Associar à avaliação

Formar grupos na plataforma – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo

Objetivos:

- Discutir e sistematizar diferentes aspectos sobre a organização do trabalho na escola pública, considerando o trabalho pedagógico e suas relações com a administração escolar.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).

- Cumprimento da proposta.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 14/04/2013 – sem desconto em nota.
- de 15 a 17/04/2013 – com desconto em nota.

Atividade 18 – Assistir ao vídeo 04 – “Quem embala a escola?”, e retomar as discussões

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 04 – “Quem embala a escola?”*, veiculado pela UNIVESP TV. Esse vídeo pode ser acessado, também, por meio da Ferramenta [Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Nesse vídeo, a autora do texto, Lourdes Marcelino Machado, da Unesp, Pedro Ganzeli, da Unicamp, e Vitor Paro, da USP, discutem sobre quem é o principal responsável em embalar a escola no sentido de fazê-la funcionar como deve ser, com o objetivo de formar cidadãos críticos.

Finalizada a apresentação, retomem as discussões.

5° Período Virtual – 09 e 10/04/2013 – 3ª e 4ª feira



Atividade 19 – Leitura e preparação para apresentação do texto para Seminário 02 – “Supervisão, currículo e avaliação”

Leiam, detalhadamente, o *texto para seminário 02 – “Supervisão, currículo e avaliação”*, de Celestino Alves da Silva Junior. Neste texto, o autor discute a influência da política educacional brasileira, especialmente a partir dos anos 60, nas práticas relativas a esses três conceitos – supervisão, currículo e avaliação.

Anotem os pontos que gostariam de retomar nas discussões da próxima aula presencial.

- * Para o grupo que fará a apresentação desse seminário, seguem as orientações:
 - * Se acharem pertinente, peçam aos seus Orientadores que abram um Fórum de Discussões – Seminário 02, para facilitar a comunicação e organização do grupo.
 - * Vocês terão grande parte da aula para apresentação e discussões dela decorrentes. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam as discussões com temas e pesquisas afins.

* Lembrem-se de que o seminário será avaliado.

6ª Aula Presencial – 11/04/2013 – 5ª feira



Atividade 20 – Apresentação do seminário 02 – “Supervisão, currículo e avaliação”

O grupo responsável pelo *Seminário 02*, intitulado “*Supervisão, currículo e avaliação*”, deverá iniciar a aula fazendo sua apresentação. Em seguida, coordenará as discussões, levando em conta os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

As discussões deverão ser interrompidas e retomadas após a apresentação do vídeo 05 – Supervisão Escolar.

Atenção: Ao final da aula, o grupo que assistiu à apresentação do seminário deverá sistematizar as discussões e publicá-las também.

Importante: Orientações e critérios avaliativos para as publicações dos diferentes grupos:

- * Grupo responsável pela apresentação do seminário:
 - * Publiquem sua apresentação no **Portfólio de Grupo**, com o título **D27_ Atividade 20_ XXX** (no qual XXX é o nome do grupo). Lembrem-se de que serão avaliados pela qualidade do trabalho, bem como por sua apresentação.
- * Grupo ouvinte:
 - * Publiquem, no **Portfólio do Grupo**, com o título **D27_ Atividade 20_ XXX** (no qual XXX é o nome do grupo), a síntese das discussões, destacando seus pontos principais e os aspectos apresentados no vídeo 05 que enriqueceram as discussões.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação

Formar grupos na plataforma – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo.

Objetivos:

- Discutir e sistematizar aspectos sobre supervisão, currículo e avaliação.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Cumprimento da proposta.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 14/04/2013 – sem desconto em nota.
- de 15 a 17/04/2013 – com desconto em nota.

Atividade 21 – Assistir ao vídeo 05 – “Supervisão Escolar”, e retomar as discussões

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 05 – “Supervisão Escolar”*, veiculado pela UNIVESP TV. O vídeo pode ser acessado também, por meio da Ferramenta [Material de Apoio](#), ou pelo [Portal Acadêmico](#), [link Vídeos](#).

Esse vídeo apresenta Carlos Monarcha, professor da Unesp, e Helenice Maria Sbrogio Muramoto, supervisora escolar no Estado de São Paulo por mais de 10 anos, refletindo sobre as seguintes questões:

- * Como supervisão e administração escolar se relacionam?
- * Qual é o papel do supervisor? Por que é importante sua participação na vida escolar? Qual a trajetória histórica do supervisor?

Finalizada a apresentação, retomem as discussões.

6° Período Virtual – 12, 13 e 14/04/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 22 – Levantamento de questões para a revisão

Façam um levantamento dos conteúdos trabalhados durante esta disciplina. Observem os temas que, eventualmente, ainda estejam obscuros e/ou questões sobre as quais gostariam de discutir mais profundamente.

Façam uma lista com os temas que gostariam de retomar e/ou aprofundar na próxima aula presencial e a enviem, pela Ferramenta [Correio](#), aos seus Orientadores de Disciplina.

AGENDA DA QUARTA SEMANA

De 15/04/2013 a 21/04/2013



A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (NÓVOA, 1995, p. 16)

Olá Caríssimos,

Chegamos à etapa final da D27 – Organização e Gestão da Escola. Esperamos que as leituras, os fóruns de discussão e os seminários desta disciplina, além das atividades de estágio que a ela se referem, tenham contribuído para uma melhor visão das estruturas internas da escola pública e das relações interpessoais que nela se desenvolvem. Nossa abordagem justifica-se, pois acreditamos que a observação participante e a descrição etnográfica são indispensáveis para a real compreensão do trabalho da escola pública.

Excetuando a prova final, as atividades **propostas durante esta quarta semana** não serão avaliativas, contribuindo assim, apenas, para seus estudos. Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e para entregar as eventuais atividades atrasadas. Vocês deverão postá-las até quarta-feira, dia **17 de abril de 2013, às 23h55**, data final do período de revisão e recuperação de prazos. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas.

No dia 18 de abril de 2013, vocês realizarão a prova presencial. Essa prova deve representar para vocês um momento de reflexão sobre o que aprenderam e de organização das informações e dos conhecimentos.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

7ª Aula Presencial – 15/04/2013 – 2ª feira (Revisão/Recuperação)



Atividade 23 – Estudos em grupo.

Atividade 24 – Entrevista de encerramento da disciplina D27 – Organização e Gestão da Escola.

7º Período Virtual – 16 e 17/04/2013 – 3ª e 4ª feira (Revisão/Recuperação)



Atividade 25 – Período para estudos.

8ª Aula Presencial – 18/04/2013 – 5ª feira - Avaliação



● Atividade 26 – Prova.

8º Período Virtual – 19, 20 e 21/04/2013 – 6ª feira, sábado e domingo (Feriado).



Atividade 27 – Finalização da disciplina.

Segunda-feira, dia 22 de abril de 2013, daremos início à *D28 – Gestão Curricular*. Fiquem atentos! Façam seus acessos, por meio do Portal Acadêmico: <http://www.edutec.unesp.br>.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Referências

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

Atividade Avaliativa



4ª SEMANA DE ATIVIDADES:

7ª Aula Presencial – 15/04/2013 – 2ª feira (Revisão/Recuperação)



Atividade 23 – Estudos em grupo

Aproveitem esse momento para retomar as questões enviadas aos seus orientadores e/ou sobre as quais gostariam de discutir mais profundamente, exercitando seus conteúdos e retirando as dúvidas.

Atividade 24 – Entrevista de encerramento da disciplina D27 – Organização e Gestão da Escola

Assistam, às 21h, em sua TV Digital, à entrevista de *encerramento da D27 – Organização e Gestão da Escola*, veiculada pela UNIVESP TV, com o Professor Celestino Alves da Silva Junior.

Se quiserem enviar questões, peçam ao Orientador de Disciplina que as direcione.

7º Período Virtual – 16 e 17/04/2013 – 3ª e 4ª feira (Revisão/Recuperação)



Atividade 25 – Período para estudos

Aproveitem esse período para retomar os conteúdos estudados e colocar eventuais atividades atrasadas em dia.

8ª Aula Presencial – 18/04/2013 – 5ª feira – Avaliação



Atividade 26 – Prova

Chegou o momento de verificarmos suas aprendizagens!

Esta prova é composta de questões teóricas relativas aos estudos realizados na Disciplina *D27 – Organização e Gestão da Escola*.

A prova vale 10 pontos, é individual e terá duração de quatro horas.

Boa prova!

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 Peso: 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Organização e Gestão da Escola.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Análise crítica dos conteúdos discutidos ao longo da D27 – Organização e Gestão da Escola.

8º Período Virtual – 19, 20 e 21/04/2013 – 6ª feira, sábado e domingo (Feriado) 

Atividade 27 – Finalização da Disciplina

Se acharem pertinente, retomem os apontamentos feitos ao longo desta disciplina para escreverem um Memorial Reflexivo, pontuando suas conquistas e aprendizagens construídas ao longo da *D27 – Organização e Gestão da Escola*. Destaquem as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica depois das reflexões suscitadas pela disciplina e dos trabalhos desenvolvidos durante sua realização.

Sugerimos que escrevam em um editor de texto e depois copiem o texto na Ferramenta *Diário de Bordo*, com o título *D27_Atividade27*.

GESTÃO CURRICULAR

Professor autor:

SEBASTIÃO DE SOUZA LEMES

Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

Bloco 3

Gestão Escolar

Disciplina 28

Gestão Curricular

CURSO DE PEDAGOGIA UNESP/UNIVESP

Sebastião de Souza Lemes

Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O CADERNO DE GESTÃO CURRICULAR

Considerando o momento atual da educação escolar em nosso país e as características do projeto para o qual está sendo construído este caderno, faz-se necessário avaliar que as demandas teóricas e os fundamentos presentes nesses debates encontram-se mais em posição problematizadora do que oferecendo respostas. Embora tenha como origem uma matriz epistemológica de grande amplitude e, por consequência, de grande complexidade, três dimensões são nitidamente observadas: (a) o atendimento às demandas de uma sociedade democratizada, (b) a utilização de diferentes meios, mídias e tecnologias como apoio às ações educativas e gestoras dessa educação e, por fim, (c) o favorecimento a ações que levem o sujeito aprendente à reflexão crítica sobre a sua realidade, o seu saber, o seu saber fazer e o seu ser.

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS PRESENTES

As diretrizes teóricas e os fundamentos presentes nos debates sobre currículo no Brasil têm suas raízes fincadas, fundamentalmente, nos pensamentos de Basil Bernstein e na Nova Sociologia (Inglaterra); na Teoria Crítica nos Estados Unidos e na Teoria da Reprodução (na França). No período compreendido entre 1964 e o final dos anos 1970, fatores políticos institucionais impediram o Brasil de se envolver criticamente nesse debate e, com efeito, promover as necessárias mudanças que a educação precisava para o atendimento das demandas exigidas por este novo pensar sobre a educação e o ensino. Embora, naquele período, o Brasil tivesse recebido grande influência dos Estados Unidos (até com certa ingerência), os temas e debates que deram origem à Teoria Crítica nesse país não chegaram até aqui pela força impeditiva do regime. Desde o final dos anos 1970 até 1988, a redemocratização impôs obrigações no atendimento aos cidadãos para as instituições, e a escola é uma delas. Desde

então, tornaram-se imperativas as mudanças com finalidade desse atendimento. Assim, a superação do pensamento tradicional na orientação do processo de escolarização foi inevitável. Para isso, a concepção Sistêmica, a orientação da compreensão da realidade, pelo pensamento complexo e pela visão multirreferencial do contexto, apresentaram-se com grande poder de contribuição.

O Caderno de Gestão do Currículo contempla uma visão sinóptica do desenvolvimento do curso uma vez que analisa reflexivamente a atual situação dos caminhos formais, políticos ideológicos, alternativos e institucionais por que passam o processo de escolarização. Nesse sentido, em face da complexidade das demandas apresentadas pela sociedade atual para a escola, o material analisa e discute o modelo de escola e a perspectiva sistêmica de compreensão dos processos que ali se desenvolvem. Busca na avaliação elementos de compreensão e reflexão para a melhoria contínua da instituição e de sua gestão. Procura, na compreensão das tensões presentes no debate sobre currículo, promover intervenções que favoreçam uma operacionalidade qualitativa sejam nos padrões tradicionais, seja por orientações alternativas frente àquelas necessidades.

OBJETIVOS:

- Contribuir para a preparação de quadros qualificados na área de gestão curricular.
- Possibilitar condições para o desenvolvimento da formação científica e didático-pedagógica no âmbito da gestão e do desenvolvimento curricular.
- Proporcionar o desenvolvimento da investigação na área de gestão curricular.
- Apresentar e discutir os quadros de mudança que estão ocorrendo na sociedade em geral e no domínio da educação escolar em particular, considerando reflexivamente as atuais diretrizes e demais instrumentos normativos desse processo.
- Promover a percepção das realidades do sistema educativo, por meio de reflexões sobre a perspectiva globalizante e interdependente de caráter sistêmico.



foto: Dalner Palomo

- Incrementar o conhecimento e a operacionalização de indicadores que permitam analisar a eficácia e a eficiência das organizações escolares.
- Perceber e discutir a evolução dos paradigmas da avaliação, compreendendo as necessidades dessas transformações.
- Promover reflexões sobre a articulação dos diferentes componentes no desenvolvimento curricular.
- Compreender as sinergias benéficas de uma adequada coordenação pedagógica em sintonia com seu tempo, procedimentos e conteúdos.

CONTEÚDOS:

1. A educação escolar face à mutabilidade, complexidade e necessidade dos processos sociais. Políticas Educacionais: matriz ideológica e contexto internacional. As demandas atuais para a escola. Das origens ao esgotamento de um modelo.
2. Perspectiva sistêmica da escola e da escolarização. “Inputs” e “outputs” do sistema educativo. Indicadores enquanto pistas que levem à compreensão da eficiência e eficácia do processo.
3. A questão da avaliação da escola; estrutura e processo. Evolução paradigmática da avaliação.
4. O currículo: a viabilidade e o sucesso educativo. Operacionalização do currículo: flexibilidade, transversalidade e interdisciplinaridade. A problemática e os indicadores para aferição da viabilidade e do sucesso educativo. A organização dos diferentes processos educativos e o currículo flexível. A gestão pedagógica dos tempos, dos conteúdos e dos procedimentos.
5. Inovação na educação e no ensino. A pesquisa científica como fonte de conhecimento sobre a realidade escolar. A realidade do cotidiano escolar como objeto de investigação do professor e de gestão da unidade escolar. Coordenação e monitoração de experiências pedagógicas: módulos de ação ou projetos de trabalhos.

TEXTOS PRINCIPAIS DO CADERNO DE GESTÃO CURRICULAR

1. O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias - *Sebastião de Souza Lemes*.
2. Construção e avaliação do projeto curricular de Escola - *José Augusto Pacheco e José Carlos Morgado*.
3. Currículo e Tecnologia Educativa - *José Augusto Pacheco*.
4. Projeto Político Pedagógico da escola - apontamentos para o planejamento das ações educativas - *João Cardoso Palma Filho*.
5. O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates - *Sebastião de Souza Lemes*.

PROPOSIÇÕES TEMÁTICAS PARA OS TRABALHOS MONOGRÁFICOS

Aqui vou fazer algumas proposições temáticas, para os trabalhos monográficos a partir dos estudos aqui desenvolvidos:

- **TEMA 1** - Educação e Mudança: novas necessidades de ensino/formação.
- **TEMA 2** - Da escola fechada à escola aberta ao meio – perspectiva sistêmica.
- **TEMA 3** - A evolução do paradigma da avaliação externa.
- **TEMA 4** - A gestão democrática da escola.
- **TEMA 5** - As influências da escola nos resultados dos seus alunos – o estudo da eficácia escolar.
- **TEMA 6** - O currículo: organização, desenvolvimento e diversidades.
- **TEMA 7** - O (in)sucesso educativo: a problemática e sua quantificação.
- **TEMA 8** - A autoavaliação dos estabelecimentos de ensino.
- **TEMA 9** - Indicadores educacionais.
- **TEMA 10** - Demandas curriculares e de gestão para a escola democrática.
- **TEMA 11** - Democratização e (des)qualificação da escolarização.

Diponibilizamos abaixo um referencial bibliográfico que dá suporte teórico aos estudos desenvolvidos pela disciplina e também servem de referência para estudos de TCC àqueles que optarem pela Monografia na área de gestão.

REFERÊNCIAS



AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas Educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo; Editora Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROTEIA, Jorge Carvalho. Demografia escolar: teoria e métodos. **Cadernos de Análise Sócio-organizacional da Educação**, Aveiro, n.11, 1998. (Universidade de Aveiro).

BARRETO, Elba de Sá (Org.). **O currículo de ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Editora Cortes; Autores Associados; Fundação Carlos Chagas, 1998.

BESSE, Jean Marie et al. **École Efficace – École Efficace: de l'école primaire à l'université**. Paris: Armand Colin, 1995.

BONAMINO, A. C.; BRANDÃO, Zaia. Currículo: tensões e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.92, fev. 1995.

BOTTANI, N.; WALBERG, H. (Eds.). **The OECD International Education Indicators. A framework for analysis**. Paris: OCDE, 1992. (Édition française: L'OCDE et les indicateurs internationaux de l'enseignement. Un cadre d'analyse).

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1999.

CASANOVA, Maria Antónia. **La Evaluación, Garantía de calidad para el Centro Educativo**. Zaragoza: Edelvives, 1992.

CODD, John A. Educational reform and the contradictory discourses of evaluation. **Evaluation and Research in Education**, v.8, n.1/2, p. 41-54, 1994.

COSTA, Marisa V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

DE LANDSHEERE, G. **A Pilotagem como instrumento de avaliação dos sistemas educacionais**. Lisboa, Portugal: Editora Porto, 1995.

ESTRELA, Albano; NÓVOA, António (Orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

FIGUEIREDO, Carla Cibele; GÓIS, Eunice. **A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação,

1995. (Coleção Desenvolvimento das organizações escolares).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

HIRST, Paul. **Liberal education and the nature of knowledge**. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.

HIRST, Paul. **Knowledge and the curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1974.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PACHECO, J. Augusto; MORGADO, J. Carlos. **Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola**. Porto, Portugal: Porto Editora., 2002. (Col. Educação.).

PACHECO, J. Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez Editores, 2005.

PARASKEVA, João M.. **Nova teoria curricular**. Portugal: Edições Pedagogo Ltda., 2011.

REQUENA, Antonio Trinidad. **La Evaluación de Instituciones Educativas**: el análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1995.

RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de S.; ITMAN MONTEIRO, Sueli Ap. **Avaliação e Gestão Escolar**: reflexões e pesquisas educacionais. São Carlos: Rima Editora, 2010.

RUBY, A. Indicators, reporting and rationality: understanding the phenomena. In: OCDE/CERI. **International educational indicators project**. A reader on conceptual issues. Paris: OCDE, 1991. (Documento de trabalho).

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **Propostas curriculares para o ensino de primeiro grau**. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation Thesaurus**. 4.ed. London: Sage, 1991.

SIERRA, Fernando Sabirón. La Evaluación del Centro Docente. In: DELGADO, M. Lorenzo; BARRIO, O. Sáez. **Organización Escolar**: una Perspectiva Ecológica. Alcoy: Editorial Marfil, 1993. p. 447-477.

SILVA JR., João dos Reis. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Educação & Realidade**, v.20, n.1, p. 203-228, 1995.

SILVA, Tomás T.; MOREIRA, Antonio F. (Orgs.). Sociologia e teoria do Currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

TEIXIDÓ PLANAS, Martí. **Supervisión del Sistema Educativo**. Barcelona: Ariel, 1997.

VELOSO, Fernando; PESSOA, Samuel; HENRIQUES, Ricardo e GIAMBIAGI, Fábio. Educação Básica no Brasil. Editora Campus ELSEVIER, Rio de Janeiro, 2009.

VOGLER, Jean (Coord.). **L'Évaluation - former, organiser pour enseigner**. Paris: Hachette Éducation, 1996.

YONG, M. F. D. **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan, 1971.

O CURRÍCULO PARA A ESCOLA DEMOCRATIZADA: DAS PISTAS HISTÓRICAS ÀS PERSPECTIVAS NECESSÁRIAS¹

Sebastião de Souza Lemes

Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

TRAÇOS NA HISTÓRIA

A escola democratizada² pressupõe condições de acesso a todos os cidadãos, bem como a permanência deles, pelo menos, durante o período equivalente ao da escolarização básica. Essa instituição, nos moldes tradicionais em que está estabelecida, não dispõe de instrumental, estrutura ou mesmo recursos suficientes para tanto. Por isso, a organização curricular deverá ter uma conformação adaptada a essa condição. A escola democratizada, no momento, é algo ainda a se alcançar, apesar de já se ter muito a defender. Nesse sentido, é preciso que se compreenda a necessária flexibilidade da organização curricular, de forma que seja adequada aos desafios que serão postos para essa trajetória na sua complexidade e circunstancialidade.

Desde o século XVI, a educação jesuítica instituída no Brasil manteve-se arraigada profundamente em princípios de caráter elitista, reducionista e etnocêntrico, tanto no que se refere ao sistema de ensino, como à mentalidade de seus principais atores. Orientada pelo *Ratio Studiorum*³, imprimiu

1. Texto originalmente elaborado para apresentação didática em concurso público de efetivação como docente na disciplina de Teoria e Prática do Currículo, no Departamento de Ciências da Educação, agora reescrito e atualizado pelas pesquisas desenvolvidas no Natec–Núcleo de Estudos em Avaliação, Tecnologia e Currículo.

2. Esse termo é aqui empregado no sentido de que temos uma escola democrática em construção, ou seja, estabelecida por marco legal, mas ainda não a temos, de fato, no cotidiano de nossas instituições.

3. A razão de ser dos estudos da “Companhia de Jesus”, primeiro documento corporativo significativo publicado em 1599, com toda a orientação de conduta para o processo educativo proposto por Inácio de Loyola (PACHTLER, 1887).

a marca do pensamento educativo inacioniano na educação brasileira por mais de duzentos anos. No século XVIII – momento caracterizado pela subordinação da educação ao Estado –, a Reforma Pombalina provocou uma ruptura brusca com esses princípios e colocou a educação a cargo do Estado. Este, por sua vez, não apresentou alternativa efetiva alguma para o processo em curso. Foram mais de 50 anos de decadência, atraso e precariedade na educação básica brasileira. Com a vinda da família real para o Brasil, o rompimento com a escolástica jesuítica foi concluído, porque as necessidades eram, então, outras e imediatas, principalmente as relativas à formação dos quadros para o serviço público e as profissões liberais. Com a República (século XIX), novamente, a educação volta a ser colocada em uma perspectiva mais ampla para que atinja um espectro maior da população. Ainda assim, questões de ordem política e institucional são prioridades para os governos que pouco fazem pela educação básica no sentido de que fosse oferecida para toda a sociedade.

No início do século XX, um momento histórico e politicamente diferente, o movimento acadêmico que ficou denominado como Novista⁴ expôs, pela perspectiva de seu ideário, preocupações com a organização do currículo no processo de escolarização. Isso ocorreu quando, liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e M. B. Lourenço Filho, a partir dos fundamentos propostos por Dewey (1916, 1931) e Kilpatrick (1918, 1925), promoveu reformas educativas em diversos estados brasileiros.

4. Também denominado de Movimento da Escola Nova no Brasil.

Na ocasião, os primeiros questionamentos eram dirigidos aos processos de escolarização da época para contestar, principalmente, seu caráter reprodutivista etnocêntrico. No entanto, as reformas propostas por esse ideário ocorreram em um período político desfavorável a esses princípios – décadas de 1920 e 1930 – e, por isso, tiveram grandes dificuldades para serem levadas adiante na sua totalidade. O movimento praticamente se extinguiu em 1932, com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros”. Na década seguinte, já na época do pós-guerra, um grupo de trabalho foi organizado para elaborar o anteprojeto de lei que viria a ser a primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira. O pensamento democratizante era absoluto e favoreceu esse posicionamento frente à questão educacional. Ocorreu, porém, que Francisco Campos foi indicado para substituir Anísio Teixeira na Secretaria da Cultura do Distrito Federal e, com isso, o ideário reformador da Escola Nova cedeu lugar ao pensamento educacional desenvolvimentista, que não efetivou a esperada renovação científica da educação brasileira (ZOTTI, 2004). Apesar disso, os apelos para a democratização do processo de escolarização, mesmo que por diferentes caminhos, continua permeando a educação básica.

Com base na Constituição liberal e democrática de 1946 e nos princípios educacionais defendidos pelo Grupo dos Pioneiros da Educação Nova, a escolarização, no início dos anos

1960, desenvolveu-se sob regras institucionalizadas por processos democráticos inspirados em doutrinas sociais estabelecidas a partir de princípios de liberdade do século XX (FAZENDA, 1985, p. 40). Com efeito, nesse momento, os embates se estabeleceram entre aqueles que faziam a defesa da escola pública e os que defendiam a iniciativa privada no ensino. Estes eram liderados pela Igreja Católica que contava, à época, com o apoio do presidente Juscelino Kubitschek.

Entre o declínio do movimento reformador do pensamento novista, a partir dos anos 1930, e a reforma efetiva que ocorreu nos anos 1960, algumas outras reformas educacionais foram feitas; a última delas culminou na primeira lei de diretrizes e bases da educação brasileira (BRASIL, 1961). Essa lei possibilitou que se aprofundassem os debates e a busca de argumentos que defendessem a necessidade da democratização da educação básica. Concebida e gestada durante 12 anos no Congresso Nacional, foi regulamentada pelo governo militar no período posterior a 1964. Como não poderia ser diferente, essa regulamentação descaracterizou seus princípios democráticos e promoveu diretrizes pertinentes às novas características do poder instituído. Na época, em conformidade com os acordos internacionais consolidados entre Brasil e Estados Unidos, o MEC/USAID,⁵ em 1965, firmou o convênio de assessoria e cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos na área educacional.

Importa destacar que os Estados Unidos promoviam, então, reestruturações em seus sistemas de ensino, tratando-os, do ponto de vista da organização curricular, como Ordenamento Hierárquico da Informação e a organização da aula, como Planejamento Independente de Lições Individuais (POPKEWITZ, 1997, p. 63). Essas mudanças no processo de escolarização – com foco na gestão – refletiam a opção dos Estados Unidos por uma orientação weberiana na organização da escola, o que significou que ela passou a ser vista como uma organização burocrática. Portanto, a administração, no sentido de gerenciamento organizacional, aumentou o controle sobre os processos ali desenvolvidos⁶. Essa opção favoreceu significativamente a receptividade à influência da tecnologia e dos meios de comunicação, fortalecendo os argumentos pela democratização da educação. Apesar disso, a ótica gerencial impunha certa divisão de poderes com os setores acadêmico e pedagógico, em relação à estrutura e à organização curricular na escola, com vistas à eficiência institucional.

5. MEC/USAID é a sigla de um acordo que incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro, entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Os convênios, conhecidos como acordos MEC/USAID, tinham o objetivo de implantar o modelo norte-americano nas universidades brasileiras por meio de uma profunda reforma universitária.

6. Ver, sobre essa questão, o trabalho de Lady Lina Traldi (1966) publicado no Brasil, pela UnB. Sua obra, *Reconstrução do currículo*, apresenta uma concepção significativamente ampla do termo e a sustenta por uma consistente argumentação weberiana, na qual a instituição é tratada como uma organização burocrática e seu controle é essencialmente administrativo.

Em 1964, houve um momento de ruptura política que levou o Estado brasileiro a uma completa reestruturação dos aparelhos políticos, então sob nova ordem institucional. Além disso, os acordos estabelecidos na Carta de Punta Del Leste⁷, em 1961, mostraram, de forma clara, a forte influência norte-americana nos processos educativos dos países da América Latina, “[...] embora de forma implícita, constituíram-se em modelos para remodelação do ensino [...] que acabaram por isolar a educação do contexto global da sociedade, embotando todo o sistema educacional” (FAZENDA, 1985, p. 68). Contudo, o regime instalado, pela sua natureza, regulamentou a legislação de 1961, suprimindo e alterando princípios de liberdade e democracia estabelecidos seja por atos de regulamentação à legislação, seja por atos institucionais que lhes atribuíam prerrogativas e poderes autoritários e antidemocráticos⁸.

Como resultado desse fechamento do processo democrático no Brasil, o país ficou isolado das demandas políticas, acadêmicas, sociais e intelectuais do resto do mundo, exceto em relação aos Estados Unidos, cujos acordos eram respeitados e, em certos casos, ampliados. Importa destacar que, na Europa, principalmente na Inglaterra e França, os anos 1960 foram férteis de movimentos e ações contestadoras do pensamento ortodoxo sobre o conhecimento produzido no paradigma etnocêntrico. O pensamento da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, e a Teoria da Reprodução, na França, lideraram os movimentos de contestação e deram o tom das argumentações que sustentam essas críticas.

Esse período, apesar dos focos de resistência, perdurou, de fato, até os anos 1980, quando a chamada redemocratização do país, promovida de maneira lenta e gradual, consolidou a abertura política do regime e o retorno do país ao contexto internacional dos povos democráticos no mundo. Em 1988, esse processo foi concluído com a promulgação da nova Constituição. Os efeitos dessa redemocratização foram observados nas propostas legislativas apresentadas ao congresso para a área educacional e nos debates que se estabeleceram a partir de então e permaneceram até 1996.

7. Na Carta de Punta del Leste (CARTA..., 1961), foi estabelecido um amplo programa de auxílio financeiro internacional que envolveu a América Latina, conhecido por Aliança para o Progresso. Para ter acesso a tais auxílios, os países latino-americanos teriam de elaborar programas nacionais de desenvolvimento que contemplassem tanto projetos ligados ao desenvolvimento econômico, quanto propostas nas áreas de reforma agrária, habitação, educação e saúde.

8. Além de alguns atos institucionais, o acordo MEC-USAID, a Lei da Reforma Universitária (BRASIL, 1968) e a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de Primeiro e Segundo Grau (BRASIL, 1971) foram instrumentos significativos para o controle autoritário, pelo regime, das ações pedagógicas e acadêmicas desenvolvidas nas escolas e na universidade brasileira neste período.

A HERANÇA INSTITUCIONAL E OS DEBATES INCONCLUSOS

Resultou desses debates a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que instituiu a democratização do ensino para a educação básica. Contudo, até a sua efetiva implementação, o cenário político institucional mostrou um ambiente de debates intensos e morosos. Iniciava-se, então, uma das reestruturações mais amplas e complexas da história da educação brasileira que tinha como um dos seus maiores desafios a construção de uma escola pública, laica e democrática. Nos pequenos nichos de discussão sobre a dimensão desse processo, não raros eram os momentos em que se observava, subjacente ao discurso meritocrático em defesa da qualidade da escola, a sutil desqualificação de um processo escolar igual para toda a sociedade. Azanha (1992, p. 23), em um desses raros e brilhantes momentos de argumentação em defesa dessa democracia, afirma que:

Quase sempre os estudos disponíveis são muito mais julgamentos ideológicos do que descrições confiáveis sobre as alterações da vida escolar provocadas pelos movimentos reformistas. No entanto, sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. Até mesmo a decisão política de democratizar o ensino de 1º grau, pela abertura ampla de vagas, acabou muito comprometida, nas duas últimas décadas, pela resistência oferecida pelo magistério ao ingresso maciço de uma clientela até então afastada da escola. Essa resistência, que muitas vezes se traduziu numa elevação das taxas de reprovação, é um exemplo de como há necessidade de estudos sobre os modos pelos quais reformas e políticas educacionais modificam padrões de trabalho vigentes nas escolas ou são anuladas por eles.

Essa argumentação mostra claramente que, além das dificuldades técnicas e pedagógicas, entre outras, há um obstáculo dissimulado na cultura escolar que é a mentalidade meritocrática predominante. Seguindo suas convicções, Azanha (1992, p. 28) afirma que

[...] democratizar a educação escolar implica uma democracia plena enquanto regime político [...] não se poderia, na atualidade, limitar sua aplicação a uma parcela da sociedade como na Grécia antiga onde a vida democrática era privilégio de alguns.

E conclui: “[...] não se democratiza o ensino reservando-o para uns poucos sobre pretextos pedagógicos”.

Os pressupostos norteadores da concepção de democracia colocam-na como um conceito inconcluso e de grande dificuldade para sua realização. Desde o pós-guerra, esse con-

ceito tem sido amplamente debatido, a ponto de Azanha (1979, p. 93) destacar a afirmação de Gerth e Wright Mills (1973) de que “[...] a palavra Democracia, em especial quando usada na moderna competição propagandística, passou, literalmente, a significar todas as coisas, para todos os homens”. Assim posta, a observação elimina qualquer tentativa de se ter claro o significado do termo. Apesar disso, reflete uma característica da situação histórica na qual o prestígio da posição democrática é tão grande que o termo “democracia” e seus derivados se transformaram em elemento indispensável a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social. Isso já se havia revelado em um simpósio promovido pela Unesco em 1948, no qual se discutiram os “[...] conflitos ideológicos acerca da democracia” (CARVALHO, 2010, p. 105).

Nesse sentido, naquele momento, as diferenças afloradas, com radicalidade sobre o seu significado e conseqüente implicações, convergiram para um ponto que refletia a necessária valorização do denominado ideal democrático. Azanha (apud CARVALHO, 2010, p. 106, grifo nosso) conclui sobre isso, afirmando que “[...] é essa unanimidade na superfície e essa divergência profunda acerca do significado de democracia que tornam muito difícil o esclarecimento da noção derivada de ensino democrático”. Com base nessa dificuldade, procurou-se, sem a pretensão de exaurir o conceito, uma concepção adequada e atualizada para democracia e para escola democrática. Para tanto, assumiu-se a concepção de **democracia radical** apresentada por Torres (2003, p. 81):

[...] a democracia radical vai além das tentativas de evitar formas de exclusão que impeçam a participação política e social dos cidadãos. Essa democracia prega e defende igualdade radical nas interações racial-étnicas, de classes e de gênero.

Pensar a escola democrática nessa linha de reflexão impõe certa convergência para o âmbito da educação escolar e, para Bernstein (1996), a educação é um bem público e tem papel central na produção e reprodução das injustiças sociais. Considerando, ainda, os pressupostos sociais dos sistemas de ensino e do próprio processo de aprendizagem, esse autor afirma que a escola, para cumprir esse papel, deverá garantir três direitos: o do desenvolvimento pessoal, que opera no nível individual; o social, que diz respeito ao direito de ser incluído, diferentemente de ser absorvido apenas, e que compreende a ideia de autonomia; por fim, o político, que incorpora a possibilidade de participação na construção, manutenção e/ou nas mudanças na ordem social. Bernstein (1996, p. 8) conclui sua discussão, afirmando que “[...] é altamente provável que os estudantes que não recebem esses direitos na escola tenham origem em grupos sociais que não recebem esses direitos na sociedade”. É por essa ótica que uma sociedade verdadeiramente democrática deve interpretar o processo de escolarização.

Sacristán (2001), em uma aparente proposição contraditória, apresenta e afirma que uma escola democratizada é uma escola plural, inclusiva e **obrigatória**. Nesse contexto, continua esse autor, a escolaridade **obrigatória** faz parte da realidade social e se transformou em uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a **escolarização obrigatória** se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Um projeto otimista que, ao apoiar-se nos valores da racionalidade e da democracia, eleva a condição humana.

Na democracia atual, o potencial mais significativo que a educação escolar desempenha para todos é o da inclusão. Diante disso, pode-se afirmar que, enquanto a desigualdade significa distâncias entre uns e outros, a exclusão supõe um distanciamento irreversível e, portanto, a condenação do excluído à degradação de renegado. É dessa maneira que, na verdadeira democracia, o processo de escolarização é elevado à condição de direito social e universal de todo cidadão. A educação assim concebida não pode ser negada a ninguém. Essa é a concepção de democracia radical que orienta a concepção de escola democrática.

NO CAMINHO PARA O CURRÍCULO

Para atender a essas demandas, há que se considerar as necessárias transformações pelas quais o currículo escolar deverá passar, enquanto trajetória complexa de formação. Bonamino e Brandão (1995), ao discutirem essa questão por uma perspectiva reflexiva e problematizadora, detectam uma grande complexidade nos fundamentos e debates que se apresentam para dar sustentação aos conceitos e, com efeito, inúmeras dificuldades para sua implementação adequada. Nesse texto, as autoras apresentam um debate que envolve uma argumentação “pendular” permanente sobre o assunto no Brasil. Afirmam que se dará certa tensão nos argumentos que sustentam os prós e os contras relativos, de um lado, ao Currículo Unitário, e de outro, ao Currículo Plural.

Contudo, tecnicamente, as definições e concepções de currículo se estendem por um amplo espectro de acepções. Essas acepções vão do “[...] produto amorfo de gerações e remendões” (KELLY, 1981, p. 3), passam por programas de atividades a serem cumpridos pelos alunos em seu curso na escola, e chegam a “[...] toda aprendizagem planejada e guiada pela escola seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola” (KELLY, 1981, p. 6). Na primeira LDB (BRASIL, 1961) – 4024/61 –, o termo currículo é utilizado referindo-se à organização do conjunto de disciplinas a serem desenvolvidas nas escolas; assim o concebe como Matriz ou Grade Curricular (ZOTTI, 2004).

Bonamino e Brandão (1995), ao mostrarem diferentes influências recebidas pelos debates sobre a questão do Currículo, evidenciam inconsistências teóricas e as discutem à luz das necessidades da escola atual. Apresentam, por suas perspectivas pendulares de análises, o multiculturalismo opondo-se ao etnocentrismo que pode, por sua vez, gerar um novo etnocentrismo pelo confinamento cultural de determinados grupos. Até certo ponto, opõem-se, em tese, à necessidade de uma educação inter/multicultural sustentada por Stoer (2008) para a escola democrática, cuja concepção tem o foco na questão da pluralidade cultural e na educação da diferença a partir da recontextualização pedagógica.

Diante das incertezas produzidas por tal complexidade e sua conseqüente fragilidade paradigmática, as necessidades da escola atual têm sido tratadas por ações que tangenciam o seu cerne. É fundamental o aprofundamento das reflexões sobre o modelo unitário de currículo, do qual a escola tradicionalmente se apropriou que, já há algum tempo, dá sinais evidentes de seu estado de esgotamento frente às exigências das demandas impostas pela democratização institucional. Ao mesmo tempo, esse esgotamento se acelera impulsionado pelas crises paradigmáticas por que passam os conhecimentos universais até então hegemônicos no processo de escolarização (LEMES, 2003).

As dificuldades que se apresentam para o currículo, em uma escola democratizada, têm sido ampliadas por entraves vindos de políticas públicas que precisam atender demandas de realidades tão diferentes quanto complexas. Tais demandas avançam em um *continuum* crescente quantitativa e qualitativamente.

Buscando oferecer sugestões concretas, embora dentro da concepção problematizadora na qual propõem discutir a questão, Bonamino e Brandão (1995) afirmam que a organização curricular deverá considerar a construção de núcleos curriculares básicos que articulem, com um projeto educativo, as categorias: saber, político-social, cultural, epistemológica e pedagógica. Essa construção estaria sustentada pela reflexão escola-sociedade na perspectiva político social. Assim, os núcleos de saberes formadores constituiriam um suporte epistêmico universal que consideraria a expressão das experiências culturais e individuais do sujeito que aprende. Essas seriam as bases dos conteúdos escolares democratizados e os eixos da construção dos currículos. É a referência nuclear que possibilita as reflexões pela ótica epistemológica, daí a concepção de “conceitos nucleares” e de “nuclearidade curricular”. Esses princípios, segundo as autoras, apresentam uma pauta epistemológica de reflexão que, embora tenha consciência de sua insuficiência, é legítima e atua como um primeiro passo para a democratização.

Nessa etapa, encontram-se pistas sobre a estruturação e/ou organização dos conteúdos. Trata-se, de fato, do momento de discussão de algumas formas possíveis para sua efetividade. A adequação, a participação e a flexibilização curricular se mostram como essenciais

para o currículo na escola democratizada. A adequação refere-se tanto à realidade local/regional, quanto à forma de aplicação de suas ações pedagógicas, isto é, a dimensão cultural como instrumento de regulação da dinâmica curricular. Acrescenta-se que as orientações para esses procedimentos estejam claras em um projeto pedagógico e educativo que atenda às necessidades e demandas dessa realidade para a escola.

A partir de então, resta a busca de uma forma adequada de utilização do tempo e dos procedimentos do fazer pedagógico para que se tenha, de fato e democraticamente, a produção e a disseminação do conhecimento em si. Os marcos, legal e institucional, apontam-nos para os elementos estruturais dessa escola nesse momento: o acesso e a permanência de toda a sociedade em idade escolar, pelo menos, na totalidade do período de escolarização básica. O acesso em si impõe a universalização desse nível de ensino, e os indicadores atuais mostram que o caminho está sendo percorrido.

Quanto à permanência qualificada, parece ter avançado significativamente a partir da inversão vetorial da direção e do sentido observado no processo: da trajetória sempre descrita, partindo do ensino, tem-se, agora, o foco no desenvolvimento e na aprendizagem. Independentemente de outras possibilidades em andamento, os ciclos plurianuais têm sido notadamente assumidos pelos diferentes sistemas de ensino, e penso que essa forma de tratar o processo escolar tem muito a oferecer para a qualificação da referida permanência. Acredito que compreender, com amplitude e profundidade, o pensamento de Perrenoud (2004) seja fundamental, pois esse autor enumera e discute com propriedade algumas razões para que se empreguem os ciclos plurianuais de aprendizagem. São elas (PERRENOUD, 2004, p. 14):

(a) etapas mais compatíveis com as unidades de progressão das aprendizagens; (b) um planejamento mais flexível das progressões, uma diversificação das trajetórias; (c) uma maior flexibilidade quanto ao atendimento diferenciado dos alunos, em diversos tipos de grupos e dispositivos didáticos; (d) uma maior continuidade e coerência, ao longo de vários anos, sob a responsabilidade de uma equipe e, por fim, (e) objetivos de aprendizagem incidindo sobre vários anos, constituindo pontos de referência essenciais para todos e orientando o trabalho dos professores.

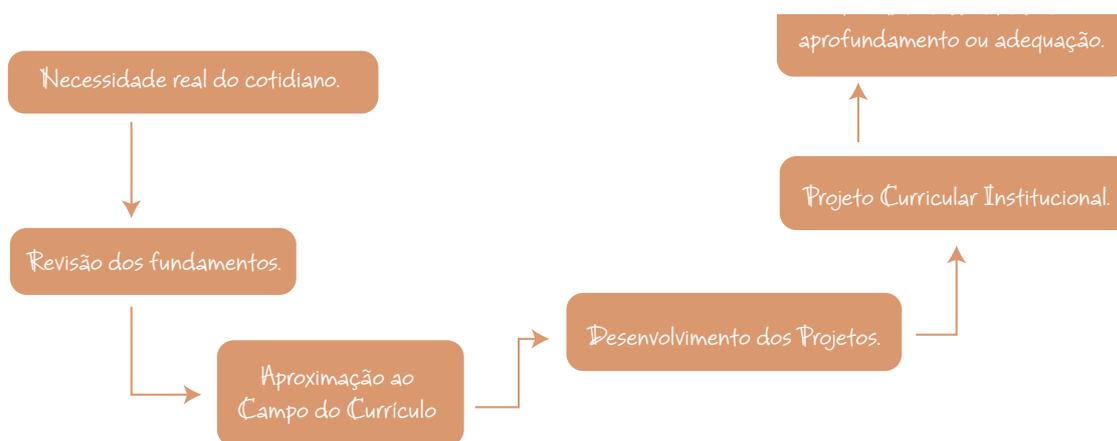
Conforme esse autor, os ciclos, durante o seu desenvolvimento, irão produzindo uma espécie de individualização dos percursos de formação e ritmo dos sujeitos envolvidos. Ressalta, no entanto, que não se trata de individualizar o ensino, mas sim, os percursos de formação. Nesse sentido, e em uma compreensão mais ampla dessa questão, observa-se também uma mudança paradigmática. Essa proposta contempla uma necessidade intrínseca do trabalho conjunto e participativo dos envolvidos no processo: alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos etc. Nesse contexto, deve-se considerar a possibilidade da pro-

posta apresentada e desenvolvida por Hernández e Montserrat (1998), que construíram a estrutura do currículo a partir de projetos de trabalho em Barcelona. Tal como nos postulados de Dewey (1916, 1931) e Kilpatrick (1918,1925)⁹, para Hernández e Montserrat (1998) também o ponto de partida é a necessidade de mudança. Importa, contudo, ressaltar, ainda, que a inovação vem de reflexões e discussões pedagógicas, originadas nas necessidades reais, vivenciadas em suas práticas. Ou seja, os projetos surgem como respostas às situações-problema, observadas no cotidiano educativo. O fluxo¹⁰, a seguir, ilustra o percurso.

9. As discussões apresentadas por William H. Patrick, orientando de J. Dewey à época, posicionavam-se criticamente em relação à forma como a educação tradicional trava a formação dos jovens e, além disso, apresentavam-se como alternativa a ela naquele momento.

10. O fluxo apresentado foi adaptado do quadro proposto por Hernández e Montserrat (1998, p. 28).

FLUXOGRAMA 1 – O PERCURSO



Fonte: Adaptado de: Hernández; Montserrat (1998, p. 28).

Frente ao exposto, verificamos que o processo de escolarização, no momento em que se pretende compreendê-lo, de fato, é significativamente maior e mais complexo do que o percebemos. Os recortes e reducionismos provocados pela mentalidade instalada, a partir do pensamento tradicional de ensino e de escolarização, impõem tais concepções e, com isso, impedem, não só no momento atual, mas também durante grande parte de sua história, que se conheça sua essência educativa, política, cultural e social criticamente, e em toda sua amplitude e profundidade. Assim, longe de se propor uma solução para tais questões e impedimentos, considera-se a legitimidade do princípio da inovação, por meio de reflexões e discussões pedagógicas autênticas, cuja origem advém das necessidades vivenciadas na prática. Por meio desse princípio, acredita-se que mais um passo pode ser dado na caminho da democratização. Justamente, hoje, este é o nosso maior desafio.

REFERÊNCIAS.....



AZANHA, J. M. P. A democratização no ensino como expansão de oportunidades. In: Congresso Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 31., 1979, Fortaleza, **Anais...** Fortaleza: SBPC, 1979.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p.37-40, dez.-jan.-fev. 1990-1991.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique**. London: Taylor & Francis, 1996.

BOBBITT, J. F. **The Curriculum**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

BONAMINO, A.; BRANDÃO, Z. O currículo: tensões e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p.16-25, fev. 1995.

BRASIL. Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p.11429.

BRASIL. Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p.10369.

BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p.6377.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27833.

CARTA de Punta del Leste. Estabelecimento da aliança para o progresso dentro da estrutura da operação pan-americana. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Rio de Janeiro, v.4, n.16, p.157-172, dez. 1961.

CARVALHO, J. S. F. **José Mário Pires Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

DEWEY, J. Democracy and education. In: BOYDSTON, A. (Ed.). **The middle works of John Dewey, 1899-1924**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1980. v. 9.

DEWEY, J. The way out of educational confusion. In: BOYDSTON, A. (Ed.). **The later works of John Dewey, 1925-1952**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1986. p.75-89. v. 6.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil nos anos 60**. O pacto do silêncio. São Paulo: Edições Loyola, 1985. (Coleção Educar, n.2).

GERTH, H.; MILLS, W. **Caráter e estrutura social**. Tradução Z. Dias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KELLY, A. V. **O currículo, teoria e prática**. São Paulo: Editora Harper & How do Brasil, 1981.

KILPATRICK, W. H. The project method. **Teachers College Record**, n.19, p.319-335, 1918.

KILPATRICK, W. H. **Foundations of method**: informal talks on teaching. New York: Macmillan, 1925.

LEMES, S. S. A escolarização e o pluralismo cultural; reflexões, buscas e algumas pistas para solução de embates. In: FONSECA, D. J. (Org.). **Cadernos de formação em fundamentos sociológicos e antropológicos da educação**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 79-82.

PACHTLER, G. M.; JESUITS, Institutiones scholasticae. **Ratio Studiorum et Institutiones Aholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes**. Berlim: Hofmann, 1887-1894. 4 v.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**. Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POPKEWITZ, T. S. **A reforma educacional**. Uma política sociológica. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACRISTÁN, J. G. **A educação obrigatória**. Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STOER, S. R. Construindo a escola democrática através do “campo da recontextualização pedagógica”. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n.26, p. 133-147, 2008.

TORRES, C. A. (Org.). **Teoria crítica e sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

TRALDI, L. L. **Reconstrução do currículo**. Brasília: Editora da UnB, 1966.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**. São Paulo: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

CONSTRUÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA¹

CONCEITO DE PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

José Augusto Pacheco

Professor Associado com Agregação do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho (Portugal) na especialidade de Desenvolvimento Curricular

José Carlos Morgado

Professor Auxiliar do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho (Portugal) na especialidade de Desenvolvimento Curricular

O QUE É UM PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA?

A resposta é difícil de dar quando professores e alunos são confrontados com decisões curriculares oriundas da administração central que, na prática, traduzem um conceito de currículo não como um *projecto-de-construção-em-acção* mas como um plano de execução predeterminado.

Esta interrogação suscita uma outra: o Projecto Curricular de Escola emerge de uma necessidade curricular sentida pelos professores, ou, pelo contrário, resulta de uma decisão administrativa? As respostas não serão definitivas nem consensuais.

No entanto, nas propostas de reorganização curricular, tanto para o ensino básico como para o ensino secundário², a administração ao propor uma nova visão de currículo, que “pressupõe que o papel da escola e dos professores não se situe essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e da organização”³, defende um papel central da escola e dos professores na concepção e gestão do currículo, através do dispositivo agora denominado Projecto Curricular de Escola.

1. A seguir, os capítulos 4 e 5 e a Conclusão de PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. Construção e avaliação do projecto curricular de escola. Porto: Porto Editora, LDA., 2002. (Capítulo 4 - Conceito de Projecto Curricular de Escola; Capítulo 5 - Construção do Projecto Curricular de Escola, Conclusão)

2. É fundamental consultar os documentos de orientação das práticas educativas do Ministério da Educação para os ensinos básico e secundário, produzidos, respectivamente, em 1998 e 1997, e a legislação sobre a reorganização curricular.

Neste contexto, o Projecto Curricular de Escola é visto pela administração central como um projecto que deverá ter como referente os limites estabelecidos a nível nacional, a organização das diversas áreas e disciplinas do currículo, as cargas horárias e a distribuição do serviço docente. Trata-se de um projecto curricular de escola que reforça mais as decisões da administração do que o papel central das escolas e dos professores:

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos⁴.

O que caracteriza, de fato, o Projecto Curricular de Escola é a sua adequação ao currículo nacional e à especificidade da escola e dos alunos⁵.

É uma forma de trabalho e de cooperação que implica uma visão de currículo como projecto a experimentar na prática e não como um plano e/ou programa predeterminado que os professores devem executar.

Só faz sentido falar de projecto curricular e da sua construção pelas escolas se, realmente, os professores dispuserem de uma verdadeira autonomia curricular, não apenas em termos de realização mas também ao nível da própria concepção curricular. Neste caso, o projecto curricular de escola só existe como dispositivo organizacional se o professor for considerado um *decisor político*⁶.

Daí que por Projecto Curricular de Escola se entenda “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, construindo modos específicos de gestão e organização curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”. Esta definição sugere que “*ao discurso da norma sucede o discurso da contextualidade e [que] as decisões essenciais jogam-se na escola*”⁷.

Os aspetos processuais do Projecto Curri-

3. Cf. Proposta de reorganização curricular do ensino básico (www.deb.min-edu.pt - consulta em 24-05-2002).

4. Cf. Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de janeiro.

5. Cf. Leite, Carlinda (2000), Projecto educativo de escola. Projecto curricular de escola. Projecto curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue? (Texto policopiado).

6. Cf. Stenhouse, Lawrence (1984), Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morota.

7. Cf. Ozga, Jenny (2000), Op. cit.

8. Cf. Roldão, Maria do Céu (1999), Gestão curricular: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação, p. 44.

cular de Escola existem numa lógica de profissionalidade docente, na medida em que é um documento elaborado pelos professores, que contém propostas de intervenção didática: *que ensinar; quando ensinar; como e com que ensinar; o quê, como e quando avaliar?*⁸

A construção do Projecto Curricular de Escola, na base de uma *lógica profissional*, situa-se no interior da escola e caracteriza-se na base da colegialidade, dado que é predominante a cultura do individualismo.

Para Michael Fullan e Andy Hargreaves, “este isolamento confere aos docentes uma certa proteção que lhes permite os seus juízos discricionários no interesse dos alunos que conhecem melhor do que ninguém. Mas tal isolamento também os impede de obterem um *feedback* claro e significativo sobre a validade e eficácia daquilo que fazem”⁹.

Porque o projecto não se elabora, mas concretiza-se e acontece pelo diálogo constante, partilhamos a ideia que o Projecto Curricular de Escola necessita de ser construído numa lógica profissional, que concilie a lógica normativa com a lógica do projecto. Daí defendermos, também, que o Projecto Curricular de Escola deve ser aprovado pelo Conselho Pedagógico, não devendo as comissões executivas, nem grupos escolhidos para o efeito, apropriarem-se da sua construção, sob pena de lhe conferirem uma significativa normatividade.

Defender a *lógica de projecto* significa não só lutar pela noção de território, pela lógica comunitária, pela lógica escolar, mas também reconhecer que a normatividade existe tanto ao nível da administração central, regional e local quanto ao nível da própria administração e gestão das escolas. Esta lógica de projecto converter-se-á, assim, numa *lógica de mandato*¹⁰, com o peso inerente dos normativos e das estruturas intermédias de gestão administrativa.

Por isso, quando falamos em *lógica de mandato* reportamo-nos não só à exclusividade dos referentes normativos nacionais, por vezes tão completos mas também tão incongruentes – Decretos-Leis n.º 115-A/98 e n.º 6/2001 e o Decreto Regulamentar n.º 10/99 – mas também às normas, aos processos e às práticas de regulação existentes no interior das escolas.

Construir o projecto curricular de escola na base de uma lógica profissional é navegar no rio da mudança, rumo à margem da experiência, da inovação, da autonomia conquistada, da responsabilidade partilhada, abandonando o flanco da regulação, da aplicação da norma, da autonomia decretada.

9. Cf. Roldão, Maria do Céu (1999b), 05 Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora, p. 49. Os parênteses rectos são da nossa responsabilidade.

10. Cf. Pacheco, José (2001), Op. cit., p.94.

11. Cf. Fullan, Michael, e Hargreaves, Andy (2001), Op. cit., pp. 72-73.

12. Cf. Perrenoud, Philippe (2001), Op. Cit.

POR QUE RAZÃO SE PODE TORNAR TÃO DIFÍCIL A CENTRALIDADE DO PROJECTO CURRICULAR NA ESCOLA?

Várias são as causas e escassas têm sido as soluções. Sem pretendermos, de modo algum, tornar-nos exaustivos, estamos convictos de que tal impasse radica predominantemente em questões como:

- ✱ A inexistência de compromissos, confinando o professor a um quadro educativo predeterminado e concebido externamente, relegando-o ao papel de mero executor de prescrições – as decisões externas são mais constrangedoras do que capacitadoras, geram dependência e coarctam a construção da autonomia.
- ✱ A não exploração dos possíveis, o que restringe a iniciativa dos vários agentes educativos e inibe o seu questionamento, a sua reflexão crítica e a sua capacidade de assunção de riscos.
- ✱ A autcentralização da escola e a simultânea deslegitimação do papel do professor num processo que reclama cada vez mais a sua intervenção como decisor político e como decisor curricular.
- ✱ O enorme sentimento de resignação que perpassa todo o sistema escolar, associada à crescente despromoção profissional e social a que tem estado votada uma grande parte dos docentes, gerando resistências, estimulando a cultura do individualismo e desvanecendo qualquer tentativa ou veleidade de mudança.
- ✱ A excessiva burocracia e a falta de eficácia que têm impregnado [e continuam a impregnar] o próprio Ministério da Educação, acrescidas da falta de uma efetiva política de descentralização que outorgue aos agentes locais, nomeadamente aos professores, as competências necessárias para tomarem decisões autônomas e contextualizadas, tendo em conta as suas próprias finalidades educativas...

Sendo certo que a noção de mudança curricular, a que temos vindo a aludir, implica uma outra concepção de educação, o currículo, em vez de um plano previamente definido e estruturado por forma a ser implementado em qualquer tipo de contexto, deverá resultar de uma “construção participada” e de “uma partilha assumida de poderes e de responsabilidades”¹¹, visando uma diversificação de formações em função da diversidade dos alunos.

13. Cf. Morgado, J. (2002a), *Autonomia curricular: coerência entre o local e o global*. Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O particular e o global no virar do milénio. Lisboa: Ed. Colibri, pp. 1031-1040 (p. 1038).

Nesta linha de pensamento, falar de autonomia curricular significa optar por novos caminhos educativos, criar condições que permitam “a concepção e operacionalização de um projecto formativo pela escola, sobretudo no sentido de atender às necessidades, aos interesses e às expectativas da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar atividades culturais adequadas a cada contexto, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, os alunos e os professores num estilo de educação partilhada”¹².

14. Cf. Morgado. J. (2002a), Op. Cit.

É neste sentido que, ao defendermos a centralidade do Projecto Curricular de Escola, estamos, inevitavelmente, a assumir que a mudança curricular emerge de um esforço coletivo, de um trabalho em equipe, de projectos, de compromissos, de conflitos, de consensos¹³. Por isso, é fundamental pensarmos que a mudança curricular acontece no plural e que o Projecto Curricular de Escola não pode ser a legitimação e o prolongamento local de um normativo nacional.

15. Cf. Pacheco. José A. (2002a), Políticas Curriculares. Porto: Porto Editora.

CONCEITO DE PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

Se a noção de projecto implica uma outra forma de conceptualizar e realizar o ensino, a construção do Projecto Curricular de Escola, entendido como definição e implementação, por parte dos professores, de linhas de ação com o intuito de modelar e adaptar os conteúdos propostos às especificidades dos alunos e à particularidade de cada contexto escolar, é a expressão fiel dessa intenção.

Trata-se de um repto democrático ao debate e à participação efetiva dos professores nas decisões curriculares que hão-de conformar o panorama educativo de cada instituição escolar, um processo que, apesar do fato dos eventuais benefícios que transporta, requer uma outra mentalidade e uma outra postura por parte dos docentes na procura de mudanças educativas produtivas¹⁴.

16. Cf. Fullan, Michael (2002), Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.

Para Michael Fullan¹⁵, mais do que implementar a última medida política ou a mais recente prescrição curricular, os professores devem preocupar-se em desenvolver as suas próprias capacidades de aprendizagem e otimizar os seus recursos pessoais em prol da mudança educativa – “não se pode ter uma sociedade que aprende sem alunos que aprendam e não se pode ter alunos que aprendam sem professores que aprendam”. Além disso, tal *aprendizagem interna* não pode dissociar-se da *aprendizagem externa* que a complementa e que resulta da “relação e colaboração com os demais”, isto é,

17. Cf. Fullan, Michael (2002), Op. cit., p. 156.

da própria cultura da escola e das relações que inevitavelmente se estabelecem com o meio em que se encontra inserida. No fundo, o reconhecimento de que “tentar melhorar através da própria postura individual é tão importante como procurar respostas coletivas”¹⁶.

18. Cf. Fullan, Michael (2002), Op. cit., p. 158.

No entanto, para que a verdadeira e duradoura mudança de cada instituição escolar possa ter lugar, torna-se imprescindível que esta capacidade para a aprendizagem interna e externa seja transferível, uma vez que, “ao longo de uma vida, as pessoas inevitavelmente se moverão de um grupo para outro e os próprios grupos variarão regularmente os seus membros”¹⁷. Por outras palavras: qualquer mudança que se exija para a escola resultará, em última análise, da possibilidade de existência de uma *cultura colaborativa* e de um verdadeiro trabalho de equipe por parte dos professores¹⁸.

19. Cf. Fullan, Michael (2002), Op. cit., pp. 161-162.

20. Cf. Fullan, Michael, e Hargreaves, Andy (2001), Op. cit.

Para além da importância da capacidade e da predisposição dos professores para a aprendizagem, e por consequência para a mudança consciente das suas práticas curriculares, importa ainda lembrar que a construção do Projecto Curricular de Escola é condicionada pela peculiaridade de cada contexto educativo.

Não existe um modelo único de Projecto Curricular de Escola. A sua elaboração deve resultar do consenso dos professores de cada escola e implica que se tomem decisões sobre uma série de elementos inerentes ao próprio desenvolvimento curricular, com vista à concretização das intenções educativas para cada ano ou ciclo escolar. No fundo, um conjunto de decisões que, como referíamos atrás, se tornam importantes para a elaboração de propostas de intervenção didática e, por isso mesmo, se revelam essenciais no desenvolvimento das práticas educativas: *que ensinar* (objetivos gerais e conteúdos para cada ano ou ciclo de estudos), *quando ensinar* (objetivos mais específicos e programação didática), *como e com que ensinar* (opções metodológicas, materiais e recursos curriculares) e o *quê, como e quando avaliar* (critérios e modelos de avaliação).

Além disso, a emergência do Projecto Curricular de Escola deve refletir mais um impulso interno de cada instituição, respondendo a necessidades de organização, contextualização e concretização curricular sentidas pelos professores, do que uma imposição administrativa por parte do Ministério da Educação, reduzindo a sua elaboração à mera redação de um documento escrito por forma a dar cumprimento a essa determinação burocrática.

É neste sentido que Josep Alsine e Emili Muñoz¹⁹ consideram da maior pertinência a distinção entre o *projecto-documento* e o *projecto-ação*. O primeiro, uma mera

21. Cf. Alsinet, Jasep, e Muñoz, Emili (1995), Proyecto de Centro, un universo de posibilidades. Cuadernos de Pedagogía, 238.

fantasia inovadora que se baseia na ideia de ser possível a existência de um Projecto Curricular de Escola totalizador, omnicompreensivo, capaz de estruturar de forma similar a ação dos agentes educativos em distintos contextos escolares. Trata-se de uma simples formalidade burocrática que causa mais preocupações e problemas do que melhorias educativas. É o chamado *projecto-dossiê*.

O segundo resulta de uma dinâmica própria e expressa um conjunto de linhas de acção definidas no sentido de consensualizar e estruturar as práticas curriculares em cada escola. Embora o projecto curricular de escola deva ser reduzido a escrito, o repto é, neste caso, encontrar um equilíbrio entre um e outro, isto é, elaborar um documento que explicita as intenções educativas e que, em simultâneo, seja um elemento de referência, um fator facilitador e um reforço da própria acção pedagógica. No fundo, uma forma de conceptualizar e realizar a educação, em que ensino e aprendizagem são vistos como partes integrantes de um mesmo processo de construção, sujeito a uma inevitável reconstrução permanente, e não como produtos acabados, definidos *a priori*.

A construção do Projecto Curricular de Escola assemelha-se a um *puzzle*, na medida em que é um jogo cuja realização depende dos elementos que nele participam em cada momento e das condições de que dispõem para que o mesmo se realize. Porque não somos professores nas escolas em que os leitores deste texto lecionam, nem tão-pouco professores das turmas que têm a seu cargo, também não poderemos apresentar aqui um receituário ou um qualquer *projecto-gazua* capaz de se aplicar aos distintos contextos e situações educativas.

A lógica e a coerência interna de cada Projecto Curricular de Escola dependem da capacidade de os professores construírem esse projecto, na base de referentes que são publicamente reconhecidos e aceites pela comunidade educativa²⁰ onde a escola se insere. Por exemplo, não compete apenas aos professores decidirem que competências os alunos devem adquirir no final de determinado ciclo de escolaridade. Essa é também uma responsabilidade da própria comunidade educativa.

22. Utilizamos o conceito de comunidade educativa no sentido que lhe é conferido por João Formosinho: "A comunidade escolar transforma-se em comunidade educativa, dado que se estende aos utilizadores dos serviços essenciais da escola e se estende ao público – a comunidade local em que a escola está inserida". Cf. Formosinho, João (1999), *Comunidades educativas: Novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, p. 39.

Existe, isso sim, um conjunto de características gerais e uma série de princípios comuns relativamente ao modo como se pode construir um Projecto Curricular de Escola.

Se comunga das ideias anteriormente expressas, se perspectiva o currículo como um *projecto-de-construção-em-acção*, se considera que a reflexão e o debate são pressupostos fundamentais na decisão curricular e se está empenhado(a) na mudança das práticas curriculares através da colaboração, discuta em grupo os aspectos seguintes que apresentamos na forma de exercícios.

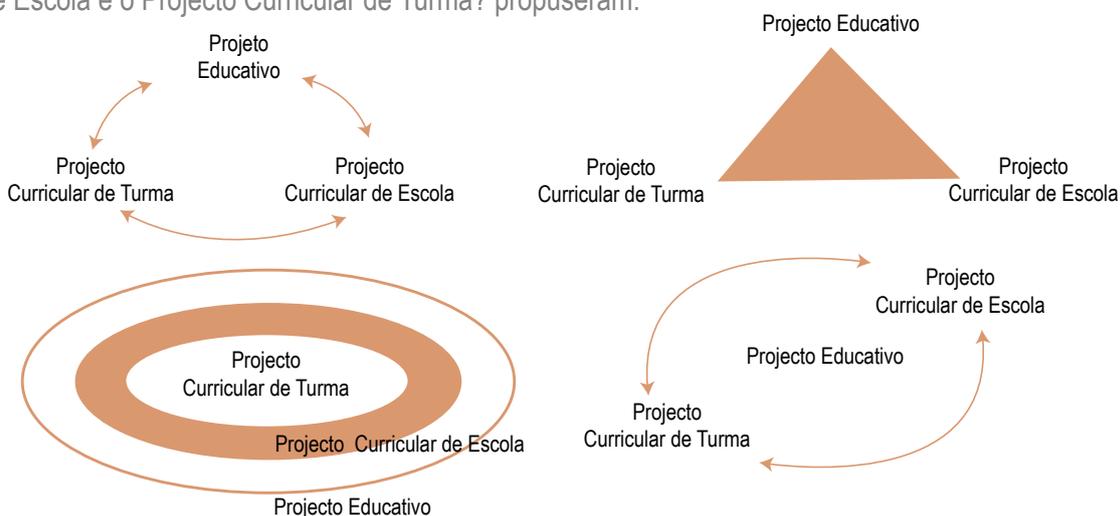
EXERCÍCIO 1 – REPRESENTAÇÃO DOS VÁRIOS MODOS DE CONCEPÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA*

No decurso de uma acção de formação contínua, realizada no ano escolar de 2001-2002, surgiu a necessidade de conceptualizar o Projecto Curricular de Escola. Mais do que a proposta do formador, que seria sempre um modelo de projecto predeterminado, valorizou-se a procura de respostas dos formandos. E estes, perante o desafio – *De que modo relaciona graficamente o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma?* – propuseram:

GRÁFICO 1 – MODOS DE CONCEPÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

Exercício 1 - Representação dos vários modos de concepção do Projecto Curricular de Escola

No decurso de uma acção de formação contínua, realizada no ano escolar de 2001-2002, surgiu a necessidade de conceptualizar o Projecto Curricular de Escola. Mais do que a proposta do formador, que seria sempre um modelo de projecto pre-determinado, valorizou-se a procura de respostas dos formandos. E estes, perante o desafio - *De que modo relaciona graficamente o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola e o Projecto Curricular de Turma?* propuseram:



Partindo dos gráficos elaborados pelos professores, discuta a pertinência do Projecto Curricular da Escola em função do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Turma.

Fonte: Liliam Lungarezi com base em Pacheco e Morgado (2002).

* A numeração dos exercícios é a mesma que consta do original.

Partindo dos gráficos elaborados pelos professores, discuta a pertinência do Projecto Curricular de Escola em função do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Turma.

EXERCÍCIO 3 – PAPEL DOS PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO PROJECTO CURRICULAR DE ESCOLA

Porque o projecto não se elabora mas concretiza-se e acontece pelo diálogo constante, o Projecto Curricular de Escola necessita de ser construído numa lógica profissional, que concilie o lógico normativo com o lógico do projecto.

Partindo desta afirmação, pondere as seguintes interrogações relativas à construção do projecto curricular de escola:

- ★ O Projecto Curricular da minha escola está a ser construído na base da discussão e do questionamento por parte de todos os professores?
- ★ Que legitimidade curricular existe quando o Projecto Curricular de Escola é elaborado por um grupo restrito de professores da escola?
- ★ Que papel podem desempenhar os departamentos curriculares na construção do Projecto Curricular de Escola?
- ★ Qual é o grau de autonomia curricular que existe no âmbito da escola para a elaboração do Projecto Curricular de Escola?

CONCLUSÃO

Se muito se escreve, hoje em dia, sobre o currículo é porque este se tornou num campo de conhecimento fundamental e numa importante área de intervenção social. Sobre a escola, sobre o que se ensina, sobre o que se aprende, sobre o que se avalia, há uma pluralidade de discursos, de opiniões, de decisões políticas. O mais fácil é propor mudanças proporcionais às convicções que as pessoas têm face à educação e à escolaridade. Tal volatilidade está bem expressa nas políticas educativas e curriculares que têm caracterizado, nos últimos anos, o panorama educativo português.

Certas reformas educativas, anunciadas como de grande alcance inovador e democratizador, têm-se resumido a meros ajustamentos técnicos do sistema, deixando intacto o essencial, isto é, o funcionamento das escolas e a promoção de uma outra cultura escolar, mais democrática e mais sensível aos direitos e às necessidades dos alunos. São “reformas buro-

cráticas”, feitas para os professores mas sem a sua participação e, o que é muito importante, sem os devidos recursos económicos, materiais e humanos²¹.

23. Cf. Morgado, José C. (2002b). Autonomia curricular: repto para uma nova identidade docente. In António Flávio Moreira et al., *Currículo e Produção de Identidades*. Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro). Braga: Universidade do Minho, pp. 1301-1310.

O currículo tem sido preferencialmente decidido em função de questões políticas mais imediatas e não propriamente em função das possibilidades reais das escolas, dos professores, dos alunos e da comunidade educativa. Por isso se fala tanto de projecto sem que tenham sido previamente criadas as condições nas estruturas escolares que permitam a sua concretização.

A multiplicação de projectos, ligados a diferentes lugares de decisão, não significa eficácia, eficiência e qualidade, podendo, inclusive, contribuir para tornar mais frágil a autonomia curricular. A coerência e a qualidade das aprendizagens dos alunos dependem da construção e avaliação de projectos curriculares, desde que sejam entendidos quer como dispositivos de formação, quer como espaços de participação, de partilha, de confronto de decisões, de resolução de problemas.

A centralidade do Projecto Curricular de Escola é crucial para a construção plural do currículo e para a territorialização de decisões nacionais que necessitam de ser recontextualizadas, na medida em que a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem exige a participação ativa dos distintos atores educativos.

A construção do Projecto Curricular de Escola é uma decisão que pertence, por direito próprio, aos professores. Trata-se de uma decisão profissional que será totalmente descaracterizada se os professores se cingirem a esquemas ou modelos predeterminados, a guiões normalizados, a receitas preconcebidas.

A proposta que deixamos não pode ser seguida como caminho único, mas como possibilidades e diferentes pontos de chegada. Faz sentido, neste caso, a ideia de projecto como possíveis.

Porque a construção do projecto se traduz numa caminhada com regras, os professores necessitam de esclarecer não só o que se exige em cada etapa do Projecto Curricular de Escola, bem como o que se torna necessário estabelecer como critérios para a sua avaliação.

Uma escola orientada para o sucesso só pode ser uma escola com critérios de avaliação negociados, compreendidos e estabelecidos por todos os intervenientes no processo educativo, em função do que é oficializado no currículo nacional e no Projecto Curricular de Escola. A autonomia curricular depende, em grande parte, da relação entre o que pode ser ao nível da escola e/ou agrupamento e o que deve ser ao nível nacional.

Um Projecto Curricular de Escola pode alterar substantivamente as práticas curriculares se os professores sentirem a necessidade de ultrapassar dificuldades e obstáculos que lhes surgem no processo de ensino-aprendizagem, buscando as alternativas de acção no interior da própria escola. A principal mudança curricular encontra-se na escola, desde que o currículo nacional seja apresentado como uma proposta de trabalho aberta, susceptível de poder ser moldada à medida dos alunos e às exigências de cada comunidade educativa.

Muito se pode falar de currículo. No entanto, a verdadeira transformação escolar está dependente da capacidade, da arte e engenho de todos aqueles que têm responsabilidades educativas, particularmente para com os jovens, a principal razão da existência da escola. Na construção e avaliação do Projecto Curricular de Escola, a primeira responsabilidade pertence aos professores.

Este é o desafio que colocamos. Porque também somos professores.

REFERÊNCIAS



- AFONSO, A. **Educação básica, democracia e cidadania**. Dilemas e perspectivas. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- ALAIZ, V.; GONÇALVES, M. C.; BARBOSA, J. **Implementação do modelo de avaliação no ensino básico**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- ALSINET, J.; MUNOZ, E. Proyecto de Centro, un universo de possibilidade. **Cuadernos de Pedagogía**, n.238, 1995.
- ALVES, Palmiro. **A (des)construção do currículo**: o papel dos professores na avaliação dos alunos. Universidade do Minho / Universidade de Grenoble, 2001. (Tese de doutoramento. Policopiada).
- APPLE, M. **Power, meaning, and identity**. Essays in critical educational studies. New York: Peter Lang, 1999.
- BALL, S. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1994.
- BARBIER, J.M. **Elaboração de Projectos de Acção e Planificação**. Porto: Porto Editora, 1993.
- BEANE, J. **Integração Curricular**. A Concepção do Núcleo da Educação Democrática. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- BELAIR, L. **L'évaluation dans l'école**. Paris: ESF Éditeur, 1999.
- BELTRÁN, F.; SAN MARTÍN, Á. **Diseñar la coherencia escolar**. Madrid: Ed. Morata, 2000.
- BERNSTEIN, B. **The structuring of pedagogic discourse**. Class, codes and control. London: Routledge, 1977. volume IV.
- BOUTINET, J.-P. **Antropologia do projecto**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- CANDAU, V. M. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Dialogando com Jean-Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, n.73, p. 79-83, 2000.
- CHARLOT, B. (Org.). **L'école et le territoire, nouveaux espaces, nouveaux enjeux**. Paris: Armand Colin, 1994.

CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. A. **Trabalhar por Projectos em Educação**. Uma inovação interessante? Porto: Porto Editora, 2003.

CORTESÃO, L. Projecto, interface de expectativa e intervenção. In: LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. **Trabalho de projecto**. Leituras comentadas. Porto: Ed. Afrontamento, 1990. p. 81-89.

CROS, F. L'innovation en éducation et en formation. **Révue Française de Pédagogie**, n.118, p. 127-156, 1997.

DELORS, J.; et al. **Educação – Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA, 1996.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Documento de Orientação das Políticas Educativas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Educação, integração, cidadania**. Documento orientador das políticas para o ensino básico (www.deb.min-edu.pt/) Março de 1998.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO. **Documento de Orientação das Políticas Educativas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO. **Documento orientador das políticas para o ensino secundário**. Desenvolver, consolidar, orientar (www.des.m in-edu.pt/) Novembro de 1997.

FORMOSINHO, João. **Comunidades Educativas**: novos desafios à Educação Básica. Braga: Livraria Minho, 1999.

FREITAS, C. V. **Gestão e avaliação e projectos nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

FULLAN, M. **Las fuerzas del cambio**. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal, 2002.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GATHER THURLER, M. Le projet d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel. In: PELLETIER, G. (Dir.). **Autonomie et décentralisation en éducation**: entre projet et évaluation. Montréal: Éditions de l'AFIDES, 2001. p. 81-93.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: DPA & Editora, 1998.

HALL, S.; HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, 1998.

HARGREAVES, A; EARL, L.; RYAN, J. **Schooling for change**. Reinventing educational for early adolescents. London: The Falmer Press, 1996.

LEITE, C. **Projecto educativo de escola**. Projecto curricular de escola. Projecto curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue? (Texto policopiado), 2000.

LEITE, C.; et al. **Projectos curriculares de escola e de turma**. Porto: Edições ASA, 2001.

MACEDO, B. **A Construção do Projecto Educativo de Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus Editora, 1999. p. 43-58.

MARCELO, C.; PACHECO, J. A. **Avaliação de projectos de inovação educativa** – Relatório de investigação. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1999.

McLAREN, P. **La escuela como una performance ritual**. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Madrid: Siglo XXI Editores, 1995.

MORGADO, J. C. **A (des)construção da autonomia curricular**. Porto: ASA Editores II, 2000a.

MORGADO, J. C. Integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J.; VIANA, I. (Orgs.). **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Braga: Universidade do Minho, 2000b. p. 93-101.

MORGADO, J. C. O currículo como veículo de integração social. **Revista Galega/Portuguesa de Psicología y Educación**, v.4, n.6, p. 457-470, 2000c.

MORGADO, J. C. Autonomia curricular: coerência entre o local e o global. Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – O particular e o global no virar do milénio. Lisboa: Ed. Colibri, 2002^a. p. 1031-1 040.

MORGADO, J. C. Autonomia curricular: repto para uma nova identidade docente. In: MOREIRA, A. F. et al. **Currículo e Produção de Identidades**. Actas do V Colóquio sobre Questões Curriculares (I Colóquio Luso-Brasileiro). Braga: Universidade do Minho, 2002b.

NOIZET, G.; CAVERNI, J. Les procédures d'évaluation ont-elles leur part de responsabilité dans l'échec scolaire? **Revue Française de Pédagogie**, v.62, p. 7-14, 1983.

OZGA, J. **Investigação sobre Políticas Educacionais**. Terreno de contestação. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A. Área-escola: projecto educativo, curricular e didáctico. **Revista Portuguesa de Educação**, v.7, n.1 e 2, p. 49-80, 1994.

PACHECO, J. A. **A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, J. A. Projecto curricular integrado. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de Integração Curricular**. Porto: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. **Políticas Curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002a.

PACHECO, J. A. Critérios de avaliação na escola. In: DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Dir.). **Avaliação da aprendizagem**. Das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 2002b. p. 55-64.

PERRENOUD, P. L'établissement scolaire entre mandat e projet: vers une autonomie relative. In: PELLETIER, G. (Org.). **Autonomie et décentralisation en éducation: entre projet et évaluation**. Montréal: Éditions de l'AFIDES, 2001. p. 39-66.

ROLDÃO, M. C. **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999a.

ROLDÃO, M. C. **Os Professores e a Gestão do Currículo**. Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora, 1999b.

SHINKFIELD, A.; STUFFLEBEAM, D. **Evaluación sistemática**. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós, 1993.

TADEU DA SILVA, T. **Teorias do Currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

TORRES, J. **Consecuencias educativas y sociales de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación**. Fórum D'Éducatió. La Llei de Qualitat. Barcelona: Institut de Ciències de L'Éducatió, 2002.

CURRÍCULO E TECNOLOGIA EDUCATIVA¹

José Augusto Pacheco

Professor Associado com Agregação do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho (Portugal) na especialidade de Desenvolvimento Curricular

1. CURRÍCULO E TECNOLOGIA

A questão central que interliga currículo e tecnologia é a de saber, por um lado, que conhecimento é mais valioso,² ou a quem interessa cultural, social e economicamente, e de que forma esse conhecimento é organizado. No entanto, saber que contextos de informação e comunicação são utilizados nos processos mediadores de reorganização das práticas de aprendizagem. Discute-se, assim, a questão da Tecnologia Educativa, ou dos multimédia, ou ainda das Tecnologias da Informação e Comunicação, sobretudo nos desafios que são colocados à educação (BIANCHETTI, 2001).

A noção de currículo tem sido perfilhada, pelos autores que se enquadram nos estudos educacionais críticos e nos Estudos Culturais, como um texto de poder (TADEU DA SILVA, 2000a), cujo entrelaçamento e contextura se faz a partir de fatores políticos, sociais, económicos, ideológicos e culturais. Nesse sentido, as políticas de conhecimento são o resultado de uma série de conflitos. Como se reconhece, o currículo

é um dos lugares em que se concede a palavra ou se toma a palavra no jogo das forças políticas, sociais e económicas [...] no currículo pode-se ler, assim, a estrutura social, as estratificações, o pensamento dominante, os interesses explícitos e implícitos do poder difuso, multipartite e multifacetado (de muitos rostos), polífono (de muitas vozes). É bom lembrar que

1. Originalmente publicado em: PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005. (Capítulo 7 e Referências bibliográficas).

2. Não ignoramos que a questão: “qual é o conhecimento mais valioso?”, formulada em 1860 por Herbert Spencer, deve ser reformulada em função dos interesses tão diversos que estão na base da definição de uma cultura comum.

poder não diz respeito somente (e talvez nem principalmente) aos grandes blocos de poder visível e constituído: há um poder, como atesta Foucault em várias obras, que é difuso, que se distribui em mil instâncias pequenas, individuais, de pequenos grupos, nas reentrâncias mais recônditas da sociedade. No currículo não é diferente: o exercício do poder por meio do currículo é muito difuso, passando pela instituição, pelos grupos que circulam na instituição, pelos sujeitos diversos da comunidade escolar e extraescolar. (BERTICELLI, 1998, p. 168)

A diversidade presente nos conteúdos e formas da sua organização, reforçada pela noção de currículo como uma construção plurissignificativa, reflete-se nos processos de mediação. Consequentemente:

o conceito de tecnologia educativa apresenta-se como integrador, vivo e polissêmico. Integrador, na medida em que valoriza as interações provenientes de diversas correntes científicas, desde a física e a engenharia até à psicologia e à comunicação. Vivo, em virtude, das sucessivas transformações que tem sofrido em função das mudanças produzidas no contexto educativo e nas modificações das ciências que a fundamentam. Polissêmico, pelos diversos significados que tem tido ao longo da sua história. (SILVA, 1998, p. 30)

Se o currículo é analisado numa dimensão de poder, o que dizer da tecnologia, sobretudo quando a era da informação “introduz uma nova problemática de poder e de desigualdade” (LASH, 1999, p. 28). Assim, a tecnologia, tal como o tempo histórico a tem definido, é um instrumento de poder cuja simbologia está enraizada nas práticas sociais. O princípio da neutralidade não se aplica, por conseguinte, nem ao currículo, decidido num cruzamento de práticas que implicam juízos de valor, nem à tecnologia, utilizada cada vez mais como um símbolo de poder. Por exemplo:

longe de serem instrumentos neutros, os computadores participam de variados modos na construção e no uso do poder, tal como qualquer outra tecnologia: no modo como são imaginados e construídos, no modo como são vendidos e a quem são vendidos, e no modo como são usados. Os computadores partilham uma epistemologia que promove um certo tipo de conhecimento e uma determinada concepção de sujeito inteligente. Precisamos de averiguar quais as características da interação entre tecnologia e o contexto social do seu uso, de modo a beneficiar certas pessoas em detrimento de outras e a reforçar as relações de poder existentes. (BROMLEY, 1998, p. 2)

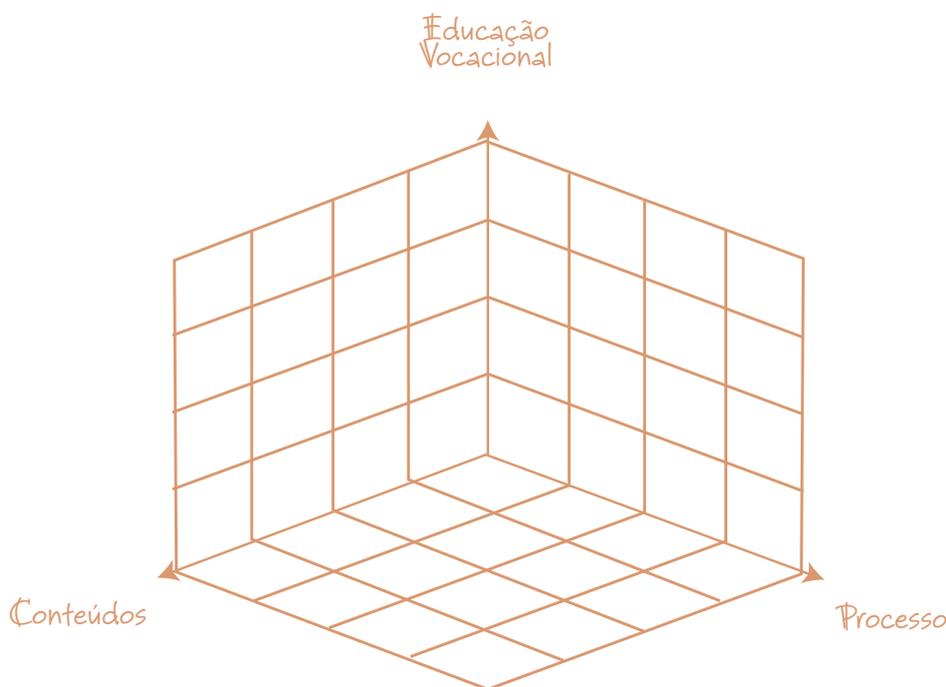
Para além da discussão acadêmica, sempre marcada por interesses de grupo, na relação entre currículo e tecnologia educativa, os ícones analíticos mais adequados e influentes na reorganização dos processos de aprendizagem são: poder, conflito, tempo, espaço, ritmo, aprendizagem, crítica e comunidade. Desse modo, torna-se necessário esclarecer as dimensões do debate curricular, as tendências da tecnologia educativa e a estrutura hierárquica e informal de comunicação.

2. DIMENSÕES DO DEBATE CURRICULAR

A diversidade de posições, aliada a interesses aos quais a educação não pode ser alheia, faz do currículo um campo em permanente debate, quer através de teorias, que são modos de interpretar os processos e práticas de (des)construção da realidade, quer por intermédio de concepções, que funcionam como tentativas de enquadramento das políticas curriculares e de definição do que se pode entender na palavra currículo (GIMENO, 1988).

Ross (2000) esquematiza o debate curricular em três eixos – o dos conteúdos, baseado nas matérias acadêmicas; o dos objetivos, correspondente à educação vocacional; o do processo, ligado ao desenvolvimento progressivo. Embora polarizem diferentes definições de currículo, os referidos eixos confluem, de forma diferenciada, para a hipotética construção de um projeto de aprendizagem (Fig. 10):

FIGURA 10 – EIXOS DO DEBATE CURRICULAR



Fonte: Ross (2000).

Porque é uma construção histórica e socialmente localizada, o currículo justifica-se pela aprendizagem. Dito de outro modo, e utilizando as palavras de Roldão (2000, p. 12): “Sublinharia, em primeiro lugar, que o currículo se define em função do tipo e da natureza das aprendizagens que se visam”. No entanto, essa linha de análise, que completa com as noções de currículo como *programa* e de currículo como *projeto* (CORTESÃO; LEITE; PACHECO, 2003), não pode ser dissociada nem das prescrições contidas num dispositivo normativo, nem das orientações programáticas que servem de fundamento à elaboração de uma proposta curricular flexível.

Aliás, a noção de projeto, que a autora apresenta como uma mudança de paradigma, não significa mais do que uma estratégia que tem na administração o seu mentor e regulador (CHARLOT, 1994; PACHECO, 1998). Trata-se de uma resignificação do conceito de currículo, muito na linha do neopragmatismo, como se as opções em educação não fossem marcadamente ideológicas, pois a diferença entre a noção de currículo como programa e a noção de currículo como projeto, controlado administrativamente, é determinada pela autonomia, que *in nomine* é conferida à escola e aos atores curriculares:

Visivelmente a ideia de centralismo, no caso dos sistemas educativos, é hoje uma ideia ineficaz. E eu também gostava de sublinhar que estas questões não são só ideológicas, nem são sobretudo ideológicas ou filosóficas, são questões muito pragmáticas. Estas mudanças a que estamos a assistir – abandonar uma gestão muito centralizada em favor de uma gestão mais local, mais centrada nas escolas – são questões de eficácia. (ROLDÃO, 2000, p. 16)

Dado que a Administração faz uma apropriação semântica da noção de projeto, ligado aos trabalhos, dentre outros, de Stenhouse (1984), transformando-o num binômio que divide o nacional do local, é mais válida a noção de currículo como processo, de modo a abarcar o que os alunos podem aprender de uma forma crítica. O debate curricular tem sido feito na linha dos extremos, ou seja, a partir de uma escolha entre a teoria de instrução, que impõe uma visão fechada de currículo, centrada na transmissão de conteúdos, e a teoria crítica, ligada a uma visão aberta de currículo.

Para Doll (1997, p. 29), currículo definir-se-á:

não em termos de conteúdo ou materiais (*uma pista-a-ser corrida*), mas em termos de processo – um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação, transformação [...] esta visão inclui tanto o conteúdo quanto o processo, com o conteúdo inserido no processo, fazendo parte dele.

3. TENDÊNCIAS DA TECNOLOGIA EDUCATIVA

Colocando-se a tecnologia educativa como um elemento fundamental do processo de desenvolvimento do currículo, duas tendências são identificadas:

Uma que é entendida no seu sentido amplo, que estuda os processos educativos, a maneira de conceber a arquitetura do *design* pedagógico; outra, entendida num sentido mais restrito, pela abordagem da utilização e adequação dos meios de comunicação aos ambientes de aprendizagem. Tendências que Bertrand designa por *sistêmica e mediática*. (SILVA, 1998, p. 45)

Com efeito, a tecnologia educativa³ constitui-se como um meio – não na perspectiva de uma instrumentalidade técnica,⁴ mas de um processo comunicativo – de organização das tarefas de aprendizagem, classificadas (ALTET, 2000, p. 84), no que diz respeito aos processos mediadores, do seguinte modo:

- a. *tarefas funcionais*, centradas no conteúdo: o fazer, o mandar-fazer, o mandar-reproduzir associados ao objetivo visado, em que o professor ajuda o aluno e está sempre presente, porque só ele detém o saber; por seu lado, o aluno completa tarefas funcionais de execução: responde de forma esperada, recebe, imita, reproduz;
- b. *tarefas formativas*, centradas no aprendente: o fazer-agir, o mandar-construir, associados à livre ação do aluno, em que o professor guia, apoia; o aluno, esse, completa tarefas formativas de produção para se apropriar do saber: investiga, constrói, resolve, reflete;
- c. *tarefas metacognitivas*, entradas na cognição: o fazer-refletir, em que o professor ensina a aprender a refletir, enquanto o aluno explicita o seu trajeto através de tarefas metacognitivas.

3. Para Moderno (1993, p. 15), faz mais sentido utilizar o termo tecnologias educativas, incluindo “os meios não tecnológicos”; “os meios da escola paralela”; “os meios tecnológicos”. Entretanto, referindo-se aos programas de pós-graduação, Blanco e Silva (1993, p. 50) utilizam dois termos distintos: “tecnologia educativa e comunicação educacional multimídia”.

4. Nesse caso, e dentro de uma tecnologia da instrução ligada aos programas de eficiência acadêmica, segundo Costa Pereira (1993, p. 20): “uma teoria tecnológica da educação consiste num ordenamento lógico de meios com vista a organizar o ensino, independentemente do seu conteúdo”.

O peso de uma dimensão cognitiva na escola, essencialmente referenciada na componente instrucional, tem imposto uma visão demasiado psicológica da tecnologia. Assim:

nenhuma disciplina pode ser o fundamento de toda a aprendizagem. Também não existe nenhuma metodologia especial – científica ou não – em que a aprendizagem pode ser empacotada. O currículo, numa estrutura pós-

moderna, não é um pacote; ele é um processo – dialógico e transformativo, baseado nas interações ou transações peculiares às situações locais. (DOLL, 1997, p. 156)

De fato, a tecnologia educativa, ligada ao processo de desenvolvimento do currículo, desempenha diversas funções, das quais destacamos a estruturação da realidade e a configuração da relação, que o aluno mantém com o conhecimento e que analisamos nas formas de organização dos saberes.

Na análise destas funções, reconhecer-se-á o lugar fundamental que hoje ocupam as tecnologias da comunicação e da inteligência e que Lévy (1999, p. 10) sumaria deste modo:

Que isto fique claro: a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade. O saber oral e os gêneros de conhecimento fundados sobre a escrita ainda existem, é claro, e sem dúvida irão continuar existindo sempre.

4. ESTRUTURA HIERÁRQUICA DE COMUNICAÇÃO

A competitividade social, o relativismo moral, a obsessão pela eficiência, a conformidade social, a privatização de bens e serviços, o império das leis de mercado, a defesa do efêmero, a pressão dos meios de comunicação, o pragmatismo, o individualismo, a coisificação do conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias da informação são as características gerais de uma sociedade neoliberal, que, cada vez mais, refaz as práticas quotidianas da escola, mas que nela conserva uma estrutura hierárquica de comunicação.

O suporte desta estrutura é a escrita naquilo que ela representa, quer na criação de códigos escolares específicos, quer na afirmação de uma autoridade textual.

Para Lundgren (1996), o currículo é sinônimo de texto, ou seja, uma proposta pedagógica que instaura *uma comunicação diferida* (LÉVY, 1999) entre o tempo de emissão e o tempo de recepção da mensagem. A atribuição de sentido, ao distanciar o leitor do autor, introduz conflitos e estabelece parâmetros de interpretação que obedecem a cânones definidores de uma estrutura hierárquica de comunicação. Tal como tem sido entendida curricularmente, com a valorização de conteúdos, objetivos e competências instrucionais, a escola é a imagem dominante que tem na escrita o seu baluarte tecnológico.

Desse modo, currículo é um texto de poder que, ao basear-se na escrita como tecnologia intelectual e na impressão, singulariza e generaliza o processo de categorização do conhe-

cimento ensinado na escola. Trata-se de um conhecimento asséptico, aparentemente neutro, tanto na produção como na utilização que é comunicado na forma de um discurso vertical (BERNSTEIN, 1999), isto é, mediante uma lógica coerente e explícita que tem, dentre outros aspectos, uma voz dominante, uma racionalidade objetiva e uma prática institucionalizada.

A *cultura acadêmica* da escola (PÉREZ GÓMEZ, 1998) é a expressão de um currículo oficial que impõe um dado conhecimento e estabelece o cânone da sua interpretação. No quadro de uma pedagogia crítica da representação, Giroux e McLaren (1995, p. 144) reforçam a necessidade da problematização da

noção de autoridade textual em funcionamento na prática da sala de aula. A autoridade textual, neste caso, refere-se ao poder que os/as educadores/as utilizam para legitimar tanto o valor de uma imagem ou texto particular, quanto a gama de interpretações que são arregimentadas para compreendê-los.

Assim, o currículo como texto, veiculado pelas tecnologias da escrita e da oralidade e tecido nas lógicas da oferta e transmissão, é empobrecedor em termos de construção de um currículo como processo, pois mantém e reforça a hierarquia de comunicação que existe nos processos de aprendizagem condicionados a tempos, espaços e ritmos específicos.

Nesta perspectiva, a tecnologia assume uma função de controle do conhecimento, contribuindo para a ideia da eficácia dos processos de aprendizagem. Nesta função de controle, informação é conhecimento e conhecimento é poder discursivo. Como escreve Lash (1999, p. 17):

parece-me correcto afirmar que Foucault provavelmente teve razão em determinada altura, mas neste momento já não tem. O poder já foi em grande parte discursivo, mas, agora, é sobretudo um poder informacional. O poder está ainda, como sugeria Foucault, muito ligado ao conhecimento, mas o conhecimento ligado à informação vai cada vez mais tomando o lugar do conhecimento narrativo e discursivo.

5. ESTRUTURA INFORMAL DE COMUNICAÇÃO

A noção de currículo como processo é contrária à visão fechada dos conteúdos, à interpretação *de jure* dos textos e à rigidez dos espaços, tempos e ritmos de aprendizagem. O que se aprende jamais pode estar legitimado por um discurso vertical, mas por um discurso que engloba um conjunto de estratégias locais, organizado de um modo segmentado, relativo a um contexto específico e independente, de modo a maximizar os encontros com as pessoas e os seus *habitats* (BERNSTEIN, 1999).

A hierarquia do discurso, presente na tecnologia da escrita, cede o lugar ao fluxo da informação, entendida em oposição a narrativa e a discurso: “as características básicas da informação são o fluxo, a descontextualização, a compressão espacial e as relações em tempo real” (LASH, 1999, p. 15).

A relatividade da mensagem, derivada da celeridade e multiplicidade das informações presentes na tecnologia da informática, põe em causa a hierarquia da comunicação, pois “a ordem da informação é uma sociedade de ‘e’ ligada por redes” (LASH, 1999, p. 19).

E se uma rede é diferente de uma hierarquia porque se baseia numa partilha de normas informais, então a aprendizagem pode resultar de novas formas em que “os alunos, por sua vez, serão cada vez mais fonte de mudança, trazendo para a escola saberes que adquiriram fora desta, nomeadamente na posição de utilizadores das autoestradas de informação e obrigando-a a reajustar-se a esses novos saberes” (LOPES; PINTO, 1999, p. 61). Tais saberes podem constituir uma rede de interfaces em que a informática, pela sua identidade instável, modifica por completo o processo de comunicação. Deste modo, em vez de estruturar o *espaço físico* das relações humanas, o informático organiza o espaço das *funções cognitivas*: recolha de informações, armazenamento na memória, avaliação, decisão, concepção etc.” (LÉVY, 1999, p. 55).

A descontextualização permanente das redes de informação coloca-nos perante a perspectiva das redes de trabalho dinâmicas, assim caracterizadas:

as situações são relativamente pouco estruturadas; os problemas e os objectivos não são apresentados; é necessário, por isso, que sejam definidos através de uma negociação entre as partes envolvidas; o conhecimento necessário (conhecimento situacional) pode, até certo ponto, ser criado em determinadas situações pelas próprias pessoas, as quais, através da sua ação (ou inação) constituem parte desse mesmo conhecimento; o conhecimento não é aplicado instrumentalmente de modo a solucionar os problemas, mas expressa-se holisticamente em ações que incluem percepções, valores e sentimentos. (POSCH, 2000, p. 62)

Essas redes não só introduzem uma estrutura informal de comunicação, mas também possibilitam a criação dos contextos para a cooperação, necessária para transformar a escola numa comunidade crítica de aprendizagem. O sentido amplo do termo comunidade, abarcando todos os atores educativos, a dimensão crítica e reflexiva dos intervenientes e a noção cultural de aprendizagem, com a participação ativa e significativa do aluno, são dimensões que encontraremos numa escola que assume o currículo como um processo democrático. A esse respeito, a democracia, na base da qual se encontram os princípios essenciais e as

âncoras éticas, tende a converter-se “em *slogans* retóricos e códigos políticos com o intuito de obter apoio popular para todo o gênero de ideias” (APPLE; BEANE, 2000, p. 25).

Crucial na criação de uma comunidade de aprendizagem é o sistema não sequencial ou não linear da informação, sendo o hipertexto o termo mais utilizado para o designar. Para Lévy (1999, p. 33),

tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmo ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em hipertexto significa portanto desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

Porém, se fizermos do hipertexto um mero banco de dados, a aprendizagem é reorganizada em função de uma hierarquia de comunicação. Pelo contrário:

a nova lógica de procura e pesquisa, que caracteriza a interação com os media do conhecimento e o hipertexto em particular, desenvolve-se de acordo com as necessidades individuais, o conhecimento prévio e o estilo de aprendizagem do aluno (DIAS, 2000, p. 150).

Um dos exemplos da flexibilidade da aprendizagem é dado pelos hipertextos comunitários na world wide web, em que a aprendizagem é “profundamente influenciada pela natureza virtual das interações sociais, e também por fatores como a tecnologia e as práticas instrucionais destas comunidades de aprendizagem” (DIAS, 2000, p. 157).

Com efeito, argumenta-se outra atuação do professor: “um sujeito processador ativo do próprio projeto, que o reinterpreta em função dos seus próprios parâmetros de pensamento e toma, então, decisões relevantes para a sua execução no seu contexto de trabalho” (BLANCO, 1997, p. 126).

O novo paradigma tecnológico, relacionado com as novas tecnologias da informação,⁵ dá origem à sociedade em rede, ou seja, formação de redes globais de instrumentalidade em que a comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais.

5. As tecnologias da informação são compreendidas num sentido muito lato por Castells (2000, p. 49-50): “Entre as tecnologias da informação, incluo, como todos, o conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (*software* e *hardware*), telecomunicações/radiodifusão e optoeletrônica. Além disso, diferentemente de alguns analistas, também incluo nos domínios da tecnologia da informação a engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações”. Por isso, o autor defende que no cerne do novo paradigma tecnológico estão as “tecnologias da informação, processamento e comunicação”.

Para Castells (2000, p. 78), a lógica de redes é uma das características do novo paradigma tecnológico, esteio da sociedade da informação:

Essa configuração topológica, a rede, agora pode ser implementada materialmente em todos os tipos de processos e organizações graças a recentes tecnologias da informação. Sem elas, tal implementação seria bastante complicada. E essa lógica de redes, contudo, é necessária para estruturar o não estruturado, porém preservando a flexibilidade, pois o não estruturado é a força motriz da inovação na atividade humana.

Deste modo, as tecnologias da informação possibilitam uma outra organização da aprendizagem nas comunidades virtuais, ou seja, nas redes de informação, que potencializam a comunicação em dimensões que não se centralizam na soberania do sujeito cartesiano, mas no artifício das relações. Para Tadeu da Silva (2000b, p. 17), “tal como em Nietzsche, não se deve ir atrás do fazedor, mas apenas do fazer e do feito. Nenhum ponto fixo, nenhuma substância, nenhum centro. Apenas linhas, fluxos, intensidades, energias, conexões, combinações”.

É evidente que estamos ainda numa utopia escolar, em que a reorganização dos processos de aprendizagem refletirá outras práticas de trabalhar a informação e a sua eventual transformação em conhecimento escolar. Estamos ainda na fase do conhecimento-regulação e distantes em termos de organização escolar do conhecimento-emancipação:

Todo o ato de conhecimento é uma trajetória de um ponto A, que designamos por ignorância, para um ponto B, que designamos por conhecimento. No projeto da modernidade, podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação, cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber, por ordem, e o conhecimento-emancipação, cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber, por solidariedade. (SANTOS, 1999, p. 205)

A relação currículo/tecnologia estabelece-se por intermédio das diversas lógicas de reorganização dos processos de aprendizagem. A linearidade, a sequencialidade e a regulação do currículo como um texto, que contém discursos verticalmente organizados, seguem a lógica da oferta por meios tecnológicos que aprofundam a estrutura hierárquica da comunicação. Por outro lado, a interatividade, a multidimensionalidade e a emancipação do currículo como um hipertexto, podendo estar organizado em redes de interface que são a base da construção do conhecimento, entroncam numa lógica de procura, só possível com as tecnologias da informação, que abrem “novos mundos ao mundo por descobrir”. Contudo, é imperioso observar até que ponto esta abertura é norteadada por interesses econômicos depois

de sabermos que a maioria dos atuais bancos de dados é um espelho do mercado e não uma memória de trabalho com interesses prioritariamente escolares.

Apesar de termos feito a distinção entre estrutura hierárquica de comunicação e estrutura informal da comunicação, não partilhamos a exclusividade da aprendizagem por tecnologias diferenciadas no tempo e no espaço. A coexistência de eixos de debate curricular é congruente com a intensidade de utilização dos processos de mediação, pois “os polos da oralidade primária, da escrita e da informática não são eras: não correspondem de forma simples a épocas determinadas. A cada instante e a cada lugar os três polos estão sempre presentes, mas com intensidade variável” (LÉVY, 1999, p. 126). Mais presentes ainda podem estar, dentro da diversidade das novas tecnologias da informação, processamento e comunicação, quando os processos de aprendizagem são reorganizados em função das políticas curriculares de diversificação e integração.

É evidente que tais políticas tornar-se-ão inconsequentes quando as mudanças curriculares e tecnológicas são decretadas. Partindo do exemplo francês, Lévy (1999, p. 8-9) esclarece:

Durante os anos 1980, quantias consideráveis foram gastas para equipar as escolas e formar os professores. Apesar de diversas experiências positivas sustentadas pelo entusiasmo de alguns professores, o resultado global é deveras decepcionante. Por quê? É certo que a escola é uma instituição que há 5 mil anos se baseia no falar/ditar do mestre, na escrita manuscrita do aluno e, há quatro séculos, em um uso moderado da impressão. Uma verdadeira integração da informática (como do audiovisual) supõe portanto o abandono de um hábito antropológico mais que milenar, o que não pode ser feito em alguns anos.

Assim, e relembrando que o currículo e a tecnologia são práticas sociais ligadas à utilização e controlo do poder, a reorganização dos processos de aprendizagem é decidida a partir de referenciais que permitem a participação crítica do aluno. Para isso, e seguindo-se o exemplo dos computadores:

todos os professores devem encarar o computador como algo mais do que uma técnica a dominar ou do que um sistema de difusão do currículo. É necessário que se perceba o seu potencial enquanto poderosa ferramenta que pode ser usada para atingir os seus objetivos, e é necessário ainda que se percebam os modos como a tecnologia pode abrir portas a um novo conhecimento e a novos contextos de aprendizagem, baseada na experiência. Os professores precisam de entender a necessidade de proporcionarem a todos os alunos o acesso ao poder da tecnologia ao serviço dos seus próprios objetivos. (STONE, 1998, p. 196)

REFERÊNCIAS



- AFONSO, Almerindo. **Educação básica, democracia e cidadania**. Dilemas e perspectivas. Porto: Afrontamento, 1999.
- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto, 2000.
- ALTHUSSER, Louis. **Sur la reproduction**. Paris: Presses Universitaires de France, 1970.
- ALVES, Maria Palmira. **A (des)construção do currículo**: o papel dos professores na avaliação dos alunos. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho.
- ALVES, Maria Palmira. **Currículo e avaliação**: uma perspectiva integrada. Porto: Porto, 2004.
- APPLE, Michael. Scientific interests and the nature of educational institutions. In: PINAR, W. (Ed.). **Curriculum studies: the reconceptualization**. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1975. p. 120-130.
- APPLE, Michael. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto, 1999.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto: Porto, 2002.
- APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. Porto: Porto, 2000.
- ARAÚJO, Helena. Uma outra visão sobre o professorado em Portugal. Algumas considerações sobre as reformas da educação. **Colóquio/Educação e Sociedade**, n. 4, 1993, p.161-183.
- ARENDT, Hannah. **Que es la política**. Barcelona: Paidós, 1997.
- BALL, Stephen. **Politics and policy making in education**. London: Routledge, 1990.
- BALL, Stephen. **Education reform**. A critical and post-structural approach. 2.ed. Oxford: Open University Press, 1997.
- BARBER, Benjamin. Public schooling. Education for democracy. In: GOODLAND, J.; MACMANNON, T. (Eds.). **The public purpose of education and schooling**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1997. p. 21-54.
- BARRY, Norman. **An introduction to modern political theory**. 3.ed. New York: St. Martin's Press, 1995.
- BAUDOUIN, Jean. **Introdução à sociologia política**. Lisboa: Estampa, 2000.
- BEANE, James. O que é um currículo coerente? In: PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto, 2000. p. 39-58.
- BENTO, Paulo. **Currículo e educação para a cidadania**: reflexões a partir do processo de desenvolvimento curricular da área de formação pessoal e social no âmbito da reforma educativa portuguesa dos anos 1980-1990. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Braga, Universidade do Minho.
- BERNSTEIN, Basil. **The structuring of pedagogical discourse**. London: Routledge, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. Vertical and horizontal discourse: an essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- BERTICELLI, Ireno. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 159-176.
- BEYER, Landon; APPLE, Michael. **The curriculum**. Problems, politics and possibilities. New York: State University of New York Press, 1998.
- BEYER, Landon; LISTON, Daniel. **Curriculum in conflict**: social visions, educational agendas and progressive school reform. New York: Teachers College Press, 1996.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop**: tecnologia digital e novas qualificações – desafios à educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BLANCO, Elias. Os meios como recursos de apoio ao professor para o desenvolvimento do currículo. In: PACHE-

- CO, J. A.; ALVES, M. P.; FLORES, M. A. **Reforma curricular**: da intenção à realidade. Atas do II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 1997. p. 121-131.
- BLANCO, Elias; SILVA, Bento. Tecnologia educativa em Portugal: conceito, origens, evolução, áreas de intervenção e investigação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 3, p. 37-55, 1993.
- BOBBITT, Franklin. **The curriculum**. New York: Houghton Mifflin, 1918.
- BOBBITT, Franklin. **How make a curriculum?** Boston: Houghton Mifflin, 1924.
- BOLÍVAR, António. El lugar del centro en la política actual: más allá de la reestructuración y de la descentralización. In: PEREYRA, M. (Org.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Pomares, 1996. p. 395-413.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Oeiras: Celta, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4.ed. Lisboa: Difel, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La reproduction**. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Minuit, 1970.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. New York: Basic Books, 1976.
- BRAGA, Fátima. **Planificação**. Porto: Asa, 2003.
- BRAIDOTTI, Rosi. A diferença sexual como um projeto político nómada. In: MACEDO, A. (Org.). Género, identidade e desejo: antologia crítica do feminismo contemporâneo. Lisboa: Cotovia, 2002. p. 143-160.
- BRENNAN, Wilfres. **El curriculum para niños con necesidades especiales**. 2.ed. Madrid: Siglo XXI, 1985.
- BROMLEY, Hank. Introduction: data-driven democracy? Social assessment of educational computing. In: BROMLEY, H.; APPLE, M. (Ed.). **Educational computing as a social practice**. New York: State University of New York Press, 1998. p. 1-25.
- BRUNER, Jerome. **The process of education**. New York: Vintage Books, 1960.
- CAREIL, Yves. **De L'école publique á l'école libérale**: sociologie d'un changement. Paris: PUF, 1998.
- CARLSON, Dennis. Education as a political issue. In: SHAPIRO, H., PURPEL, D. (Eds.). **Critical social issues in American education**: transformation in a postmodern world. 2.ed. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998. p. 279-287.
- CARLSON, Dennis; APPLE, Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, A.; GANDIN, L. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-57.
- CASA-NOVA, M. José. **Etnicidade, género e escolaridade**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 1.
- CASTRO, Engrácia. **O director de turma nas escolas portuguesas**: o desafio de uma multiplicidade de papéis. Porto: Porto, 1995.
- CAVALIÉRI, Ana Maria. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999. p. 115-164.
- CHARLOT, Bernard. **L'école et le territoire**: nouveaux espaces, nouveaux enjeux. Paris: Armand Colin, 1994.
- CHARLOT, Bernard; BEILLEROT, Jacky (Dir.). **La construction des politiques d'éducation et de formation**. Paris: PUF, 1995. p. 79-101.
- CHARTERS, Wenett. **Curriculum construction**. New York: Macmillan, 1923.

- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia?** 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CHERRYHOLMES, Cleo. Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). **Teoria educacional crítica e tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 143-172.
- CODD, J. The construction and deconstruction of educational policy documents. **Journal of Educational Policy**, v. 3, n. 3, p. 235-247, 1988.
- COMISSÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **Para abrir as ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1996.
- COMISSÃO REFORMA SISTEMA EDUCATIVO. **Documentos preparatórios I**. Lisboa: Ministério da Educação/G.E.P, 1988.
- COMISSÃO REFORMA SISTEMA EDUCATIVO. **Proposta global de formação**: relatório final. Lisboa: Ministério da Educação, 1988.
- CONNELL, Robert. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.
- CONNELLY, F.; LANTZ, O. Definitions of curriculum. An introduction. In: LEWY, A. (Ed.). **The international encyclopedia of curriculum**. Oxford: Pergamon Press, 1991. p. 15-18.
- CONTRERAS, José. **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid: Akal, 1990.
- CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto, 1998.
- CORTESÃO, Luiza; LEITE, Carlinda; PACHECO, José A. **Trabalhar por projectos em educação**: uma inovação interessante? Porto: Porto, 2003.
- COSTA PEREIRA, Duarte. A tecnologia educativa e a mudança desejável no sistema educativo. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 3, p. 19-36, 1993.
- CROLL, Paul et al. Teachers and education policy; roles and models. **British Journal of Educational Studies**, v. 42, n. 4, p. 333-347, 1994.
- D'HAINAUT, Louis. **Educação**: dos fins aos objectivos. Coimbra: Almedina, 1980.
- DANIEL, Luís. **A dominação masculina revisitada**. Campinas: Papyrus, 1988.
- DE LANDSHEERE, Viviane. **L'éducation et la formation**. Paris: PUF, 1992.
- DE LANDSHEERE, Viviane; DE LANDSHEERE, Gilbert. **Definir os objetivos da educação**. 4.ed. Lisboa: Moraes, 1983.
- DEWEY, John. **A escola e a sociedade**. A criança e o currículo. Lisboa: Relógio d'Água, [1902] 2002.
- DIAS, Paulo. Hipertexto, hipermídia e *media* do conhecimento: representação distribuída e aprendizagens flexíveis e colaborativas na Web. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 141-167, 2000.
- DOLL, William. **A post-modern paradigm on curriculum**. New York: Teachers College Press, 1993.
- DOLL, William. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DOLL, William. Currículo e controlo. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 2, n. 1, p. 7-40, 2004.
- DOURADO, Elsa. Transformação e permanência na construção de identidades: o currículo e o género. 2002. Dissertação (Mestrado) – Braga, Universidade do Minho.
- DOYLE, Walter. Curriculum and Pedagogy. In: JACKSON, P. (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992. p. 486-516.
- DREEBEN, Robert. El curriculum no escrito y su relación con los valores. In: GIMENO, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Coords.). **La enseñanza**: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1985. p. 73-85.
- ELMORE, Richard; SYKES, Gary. Curriculum policy. In: JACKSON, P. (Ed.). **Handbook of research of curriculum**. New York: Macmillan, 1992. p. 185-215.

- ESTRELA, Albano. **Pedagogia, ciência da educação?** Porto: Porto, 1992.
- ESTRELA, Albano. **O tempo e o lugar das Ciências da Educação.** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/Porto, 1999.
- FERREIRA, Ana Maria. **Desigualdades de género no actual sistema educativo português.** Coimbra: Quarteto, 2002.
- FLEENER, M.; DUPREE, G.. Autobiography through gynocritical inquiry: exploring women's ideas about Mathematics, power and community. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 18, n. 1, p. 67-76, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. **École et culture: le point de vue des sociologues britanniques.** 2.ed. Bruxelles: De Boeck, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**, v. 73, p. 47-70, 2000.
- FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire. In: TORRES, C. A. et al. **Educação, poder e biografia pessoal: diálogos com educadores críticos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 85-96.
- FRIEDBERG, Erhard. **O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
- FULLAN, M. **Change forces: probing the depths of educational reform.** London: The Falmer Press, 1993.
- GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2003.
- GAY, G. Curriculum development. In: LEWY, A. (Ed.). **The international encyclopedia of curriculum.** Oxford: Pergamon Press, 1991. p. 293-302.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal.** 2.ed. Oeiras: Celta, 1997.
- GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização.** Lisboa: Presença, 2000.
- GILBERT, Rob. Cidadania, educação e pós-modernidade. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 21-48.
- GIMENO, José. **La pedagogia por objetivos: obsesión por la eficiencia.** Madrid: Morata, 1985.
- GIMENO, José. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata, 1988.
- GIMENO, José. El curriculum: los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica? In: GIMENO, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Coord.). **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata, 1992. p. 137-170.
- GIMENO, José. **La transición a la educación secundaria.** Madrid: Morata, 1996.
- GIMENO, José. Políticas y prácticas curriculares: determinación o búsqueda de nuevos esquemas? In: PACHECO, J. A.; ALVES, M. P.; FLORES, M. A. (Orgs.). **Reforma curricular: da intenção à realidade.** Actas do II Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga: Universidade do Minho, 1997. p. 23-50.
- GIMENO, José. **Poderes inestables en educación.** Madrid: Morata, 1998.
- GIMENO, José. **A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social.** Porto: Porto, 2002.
- GIROUX, Henry. Critical theory and rationality in citizenship education. **Curriculum Inquiry**, v. 10, n. 4, p. 329-366, 1980.
- GIROUX, Henry. **La escuela y la lucha por la ciudadanía.** Madrid: Siglo XXI, 1993a.
- GIROUX, Henry. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993b. p. 41-69.
- GIROUX, Henry. Crossing the boundaries of educational discourse: modernism, postmodernism and feminism. In: HASLEY, A.; LAUDER, H.; BROWN, P.; WELLS, A. **Education.** Culture, economy, society. 2.ed. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 113-130.

- GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Formação do professor como um contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU DA SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 125-54.
- GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. Flavio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 144-158.
- GIROUX, Henry; SHANNON, Patrick. **Education and cultural studies**. New York: Routledge, 1997.
- GOODLAD. **Curriculum inquiry: the study of curriculum practice**. New York: McGraw-Hill, 1979.
- GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- GOODSON, Ivor. **Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto, 2001.
- GORDON, David. Education as text. The varieties of educational hiddenness. **Curriculum Inquiry**, v. 18, n. 4, p. 425-497, 1988.
- GRAMSCI, Antonio. **Selections from prison notebooks**. New York: International Publishers, 1971.
- GRUMET, Madeleine. The literary reference for curriculum criticism. In: PINAR, W. (Ed.). **Contemporary curriculum discourses: twenty years of JCT**. New York: Peter Lang, 1999. p. 233-245.
- GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis?** London: The Falmer Press, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa, D. Quixote, 1990.
- HADJI, Charles. **A avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto, 1994.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- HAMEYER, U. The domain of curriculum studies: curriculum theory. In: LEWY, A. (Ed.). **The international encyclopedia of curriculum**. Oxford: Pergamon Press, 1991. p. 19-27.
- HERRICK, Vergil; TYLER, Ralph. **Toward improved curriculum theory**. Paper presented at the Conference of Curriculum Theory held at the University of Chicago, 16 e 17 out. 1947. Chicago: The Chicago Press, 1950.
- HUEBNER, Dwayne. The tasks of the curricular theorist. In: PINAR, W. (Ed.). **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley: McCutchan, 1975. p. 250-270.
- HUEBNER, Dwayne. The moribund curriculum field: its wake and our work. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 2, p. 153-176, 1976.
- HUERTA, Fernandez. Niveles epistemologicos y epistemodidacticos de las didacticas especiais. **Enseñanza**, v. 8, p. 11-27, 1990.
- JACKSON, Philip. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In: JACKSON, P. (Ed.). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992. p. 3-40.
- JANUÁRIO, Carlos. **O currículo e a reforma do ensino: um modelo sistêmico de elaboração dos programas escolares**. Lisboa: Horizonte, 1988.
- JOHNSON, Mauritz. Definitions and models in curriculum theory. **Educational Theory**, v. 17, n. 1, p. 127-140, 1967.
- JONES, Ann. Escrever o corpo: para uma compreensão de L'écriture **féminine**. In: MACEDO, A. (Org.). **Gênero, identidade e desejo: antologia crítica do feminismo contemporâneo**. Lisboa: Cotovia, 2002. p. 75-95.
- KELLY, Albert. **O currículo: teoria e prática**. São Paulo: Harper e Row, 1980.
- KEMMIS, Stephen. **El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1988.
- KINCHELOE, Joe. Introdução. In: GOODSON, I. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto, 2001. p. 7-38.

- KLIEBARD, Herbert. Curriculum theory: give me a “for instance”. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 4, p. 257-269, 1977.
- KLIEBARD, Herbert. Teoría del curriculum: póngame un ejemplo. In: GIMENO, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. (Eds.). **La enseñanza: su teoría y su practica**. Barcelona: Akal, 1985. p. 224-230.
- LASH, Scott. Crítica da informação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 54, p. 13-30, 1999.
- LAWN, Martin; BARTON, Lean. Estudios del curriculum: reconceptualización o reconstrucción. In: GIMENO, J.; PÉREZ-GOMEZ, A. (Eds.). **La enseñanza: su teoría y su practica**. Madrid: Akal, 1985. p. 241-250.
- LAWTON, Denis. **The politics of school curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.
- LEITE, Carlinda. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Asa, 2003.
- LERBERT, George. **Les nouvelles sciences de l'éducation**. Paris: Éditions Nathan, 1996.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 8.ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 53-92.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIMA, Licínio. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1999.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, Amélia. **Professoras e identidade: um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas**. Porto: Asa, 2001.
- LOPES, Margarida; PINTO, Aquiles. **Competitividade, aprendizagens e soluções pedagógicas**. Oeiras: Celta, 1999.
- LOURO, Guacira. **Currículo, género e sexualidade**. Porto: Porto, 2001.
- LOURO, Guacira. **Um corpo estranho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LUKE, Allan. Análise do discurso numa perspectiva crítica. In: HYPOLITO A.; GANDIN, L. (Orgs.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 93-110.
- LUNDGREN, Ulf. Formulación de la política educativa: descentralización y evaluación. In: PEREYRA, M. (Org.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Pomares, 1996. p. 395-415.
- LUNDGREN, Ulf. **Teoría del curriculum y escolarización**. Madrid: Morata, 1997.
- MACDONALD, James. A transcendental development ideology of education. In: MACDONALD, B. (Ed.). **Theory as a prayerful act: the collected essays of James B. MacDonald**. New York: Peter Lang, 1995a. p. 69-98.
- MACDONALD, James. Theory, practice and the hermeneutic circle. In: MACDONALD, B. (Ed.). **Theory as a prayerful act: the collected essays of James B. MacDonald**. New York: Peter Lang, 1995b. p. 173-186.
- MACDONALD, James. Curriculum as a political process. In: MACDONALD, B. (Ed.). **Theory as a prayerful act: the collected essays of James B. MacDonald**. New York: Peter Lang, 1995c. p. 149-152.
- MACDONALD, James; ANDERSEN, Dan; MAY, Frank. **Strategies of curriculum development: selective writings of the late Virgil E. Herrick**. Ohio: Charles E. Merrill Books, Inc., 1965.
- MACEDO, Elisabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: falácia de seus lemas transversais. In: MO-

- REIRA, A. F. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. São Paulo: Papyrus, 1999. p. 43-58.
- MACHADO, Fernando; GONÇALVES, Maria Fernanda. **Currículo e desenvolvimento curricular**. Porto: Asa, 1991.
- MAGALHÃES, António. O síndrome de Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. In: STOER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Orgs.). **Transnacionalização da educação**: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Afrontamento, 2001. p. 301-337.
- MAGALHÃES, Maria José. **Movimento feminista e educação**: Portugal, décadas de 70 e 80. Oeiras: Celta, 1994.
- MAGALHÃES, M. José; FERNANDES, M. Laura; ARAÚJO, M. Lucília. A igualdade de oportunidades e as raparigas dos estratos sociais – o estudo de um caso. In: SPCE (Org.). **Actas do II Congresso de Ciências da Educação**: investigação e acção. Porto: SPCE, p. 402-423.
- MANN, John. Curriculum criticism. In: PINAR, W. (Ed.). **Curriculum studies**: the reconceptualization. Berkeley: McCutchan, 1975. p. 133-148.
- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introduction aux cultural studies**. Paris: Découverte, 2003.
- McCUTCHEON, Gail. Educational criticism: reflections and reconsiderations. **Journal of Curriculum Theorizing**, v. 4, n. 1, p. 171-176, 1982.
- McLAREN, Peter (1995). **La escuela como una performance ritual**. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Madrid: Siglo XXI, 1995.
- MESSICK, Rosemary; PAIXÃO, Lyra; BASTOS, Lília (Orgs.). **Currículo**: análise e debate. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.
- MEYER, Dagmar. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 69-83.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluralidade epistémica. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Afrontamento, 2003. p. 631-671.
- PORTUGAL. Ministério da Educação. **Proposta de reorganização curricular do ensino básico**: documento de trabalho. Lisboa: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: www.des.min-edu.pt. Acesso em: jan. 2003.
- MODERNO, António. A comunicação audiovisual nas escolas portuguesas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 6, n. 3, p. 11-17, 1993.
- MOORE, Rob; YOUNG, Michael. O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 195-227.
- MOREIRA, António Flavio. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papyrus, 1998a. p. 33-52.
- MOREIRA, António Flavio. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: VORRABER, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b. p. 11-36.
- MOREIRA, António Flavio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-20.
- MOREIRA, António Flavio. Currículo: utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo, questões atuais**. 4.ed. Rio de Janeiro: Papyrus, 2000. p. 9-28.
- MOREIRA, António Flavio; TADEU DA SILVA, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 7-37.

- MORGADO, José Carlos. **A desconstrução da autonomia curricular**. Porto: Asa, 2000.
- MORGADO, José Carlos. **Manuais escolares**: contributo para uma análise. Porto: Porto, 2004.
- NECKEL, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NOBRE, Marcos. **Teoria crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NOVA, M. José. Cultura familiar, cultura escolar: etnia e gênero na mediação de uma antítese. In: SPCE (Org.). **Actas do IV Congresso**. Investigar e formar em educação. Porto: SPCE, 1999. p. 273-282.
- NÓVOA, António. Introdução. In: GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. p. 9-16.
- NÓVOA, António. Eu pedagogo me confesso: diálogos com Rui Grácio. **Inovação**, v. 14, n. 1-2, p. 9-33, 2001.
- OLIVEIRA, Maria Rita (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.
- ORTEGA, Francisco. Da ascese à bioascese ou do corpo submetido à submissão do corpo. In: MARGARETH, R.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Belo Horizonte: DP&A, 2002. p. 139-173.
- OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais**. Porto: Porto, 2000.
- PACHECO, José A. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto, 1995.
- PACHECO, José A. **Planificação didáctica**. Uma abordagem prática. Braga: Instituto de Educação, 1990.
- PACHECO, José A. Área-escola: projecto educativo, curricular e didáctico. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 7, n. 1-2, p. 49-80, 1994.
- PACHECO, José A. **Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais**. Lisboa: Ministério da Educação, 1995. (Cadernos PEPT 2000, n. 7)
- PACHECO, José A. Políticas curriculares: a decisão recentralizada. In: ESTRELA, A.; FERREIRA, J. (Orgs.). **A decisão em educação**. Actas do VIII Colóquio Internacional de L' AIPELF/AFIRSE. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1998. p. 42-46.
- PACHECO, José A. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, v. 73, p. 139-161, 2001.
- PACHECO, José A. **Currículo**: teoria e prâxis. 2.ed. Porto: Porto, 2001.
- PACHECO, José A. Notas para uma síntese de uma década dos estudos curriculares. **Investigar em Educação**, v. 1, n. 1, p. 227-273, 2002.
- PACHECO, José A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- PACHECO, José A.; FLORES, M. Assunção. **Formação e avaliação do professor**. Porto: Porto, 1999.
- PAYNE, Michael. **A dictionary of cultural and critical theory**. Oxford: Blackwell, 1996.
- PÉLLETIER, Guy. Décentralisation, régulation et gouvernance des systemes éducatives: un cadre de référence. In: PÉLLETIER, G. (Dir.). **Autonomie et décentralisation en éducation**: entre projet et évaluation. Montréal: L'AFIDES, 2001. p. 9-38.
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.
- PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PINAR, William. Introduction. In: MACDONALD, B. (Ed.). **Theory as a prayerful act**: the collected essays of James B. MacDonald. New York: Peter Lang, 1995. p. 1-14.
- PINAR, William. **The lure of the transcendent**: collected essays of Dwayne Huebner. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1999.

- PINAR, William. **The gender of racial politics and violence in America**. New York: Peter Lang, 2001.
- PINAR, William. **What is curriculum theory?** New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004.
- PINAR, William (Ed.). **Curriculum theorizing: the reconceptualists**. Berkeley: McCutchan, 1975.
- PINAR, William (Ed.). **Curriculum: toward new identities**. New York: Garland Publishing, Inc., 1998.
- PINAR, William (Ed.). **Curriculum studies: the reconceptualization, curriculum theorizing the reconceptualists**. 2.ed. New York: Educators International Press, 2000.
- PINAR, William; REYNOLDS, William; SLATERRY, Patrick; TAUBMAN, Peter. **Understanding curriculum**. New York: Peter Lang, 1995. p. 149-152.
- PIRES, Eurico Lemos; SOUSA-FERNANDES, António; FORMOSINHO, João. **A construção social da educação escolar**. Porto: Asa, 1991.
- POLLOCK, Griselda. A política da teoria: gerações e geografias na teoria feminista e na história das histórias de arte. In: MACEDO, A. (Org.). **Gênero, identidade e desejo**. Antologia crítica do feminismo contemporâneo. Lisboa: Cotovia, 2002. p. 191-220.
- PORTELLI, John. Exposing the hidden curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, v. 25, n. 4, p. 343-358, 1995.
- POSCH, Peter. Community, school change and strategic networking. In: ALTRICHETER, H.; ELLIOTT, J. (Eds.). **Images of educational change**. Buckingham: Open University Press, 2000. p. 55-65.
- PRADO COELHO, Eduardo. **Estruturalismo: antologia de textos teóricos**. Lisboa: Portugalia, [s.d.].
- RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Belo Horizonte: DP&A, 2002.
- RAMALHO, M. Irene. A sogra de Rute ou intersexualidades. In: SANTOS, B. (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2001. p.525-555.
- RASMUSSEN, David. Critical theory and philosophy. In: RASMUSSEN, D. (Ed.). **The handbook of critical theory**. Oxford: Blackwell, 1999. p. 11-38.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Lisboa: Presença, 1993. p. 125.
- REAY, Diane. Micro-politics in the 1990s: staff relationships in secondary schooling. **Journal Education Policy**, v. 13, n. 2, 179-196, 1998.
- REID, William. **Thinking about curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1985.
- RIBEIRO, António. **Desenvolvimento curricular**. Lisboa: Texto, 1990.
- ROCHA, Cristina. Contribuição do ensino secundário liceal feminino para um modelo de educação pública da mulher – 1888-1940. In: SPCE (Org.). **Actas do I Congresso Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectivas**. Porto: SPCE/ Afrontamento, 1991. p. 219-233.
- ROCHER, Guy. **Sociologia geral**. Lisboa: Presença, 1971. v. 1
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Currículo e gestão das aprendizagens: as palavras e as práticas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada**. Porto: Porto, 2003.
- ROSS, Alistair. **Curriculum: construction and critique**. London: Falmer Press, 2000.
- SÁ, Virgínio. **Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- SANT'ANNA, Denise. Transformações do corpo. Controle de si e uso dos prazeres. In: MARGARETH, R.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Belo Horizonte: DP&A, 2002. p. 99-110.

- SANTOS, Boaventura. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 54, p. 197-215, 1999.
- SCHUBERT, William. **Curriculum: perspective, paradigm and possibility**. New York: Macmillan, 1986.
- SCHWAB, Joseph. Eros and education: a discussion of one aspect of discussion. **Journal of General Education**, v. 8, p. 54-71, 1954.
- SCHWAB, Joseph. The practical: a language for curriculum. **School Review**, v. 78, p. 1-23, 1969.
- SCHWAB, Joseph. The practical: arts of eclectic. **School Review**, v. 79, p. 493-542, 1971.
- SCHWAB, Joseph. The practical: something for curriculum professors to do. **Curriculum Inquiry**, v. 13, n. 3, p. 239-265, 1983.
- SHILLING, Chris. Reconceptualising structure and agency in the Sociology of Education: structuration theory and schooling. **British Journal of Sociology of Education**, v. 13, n. 1, p. 69-84, 1992.
- SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no deserto. In: MACEDO, A. (Org.). **Gênero, identidade e desejo: antologia crítica do feminismo contemporâneo**. Lisboa: Cotovia, 2002. p. 37-74.
- SILVA, Ana Maria. **Formação, percursos e identidades**. Coimbra: Quarteto, 2003.
- SILVA, Bento. **Educação e comunicação**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- SIZER, Theodore. The meanings of “public education”. In: GOODLAD, J.; MACMANNON, T. (Eds.). **The public purpose of education and schooling**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997. p. 33-40.
- SLATTERY, Patrick. **Curriculum development in the postmodern era**. New York: Garland, 1995.
- SPENCER, Herbert. **What knowledge is of most worth**. New York: Appleton, 1860.
- STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.
- STONE, Antonia. Learning to exercise power: computers and community development. In: BROMLEY, H.; APPLE, M. (Eds.). **Educational computing as a social practice**. New York: State University of New York Press, 1998. p. 187-199.
- SWAIN, Tania. Identidade nômade. Heterotopias de mim. In: MARGARETH, R.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Belo Horizonte: DP&A, 2002. p.325-341.
- TABA, Hilda. **Elaboración del curriculum**. 6.ed. Buenos Aires: Troquel, 1993.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: TADEU DA SILVA, T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contextados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 184-202.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. **Teorias do currículo**. Uma introdução crítica. Porto: Porto, 2000a.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. A poética e a política do currículo como representação. In: PACHECO, J. A. (Org.). **Políticas de integração curricular**. Porto: Porto, 2000b. p. 59-98.
- TADEU DA SILVA, Tomaz. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: DP&A, 2000c.
- TANNER, Daniel; TANNER, Laurel. **Supervision in education**. New York: Macmillan, 1987.
- TAYLOR, Sandra. **Educational policy and the politics of change**. London: Routledge, 1997.
- TAYLOR, Sandra et al. **Educational policy and the politics of change**. London: Routledge, 1997.
- TOURAINE, Alain. **Como sair do liberalismo?** Lisboa: Terramar, 1999.
- TYLER, Ralph. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.
- TYLER, Ralph. Toward improved curriculum theory: the inside story. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 4, p. 251-256, 1977.

- VARELA DE FREITAS, Cândido. Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta. In: PACHECO, J. A.; PARASKEVA, J.; SILVA, A. **Actas do III Colóquio sobre questões curriculares**. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 1998. p. 13-31.
- VEIGA NETO, Alfredo. **Temas e perspectivas do Gt Currículo no tempo-espaço da Anped**. Comunicação apresentada à Anped, 25ª reunião anual, 2002.
- WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In: SOUSA SANTOS, B. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. Porto: Afrontamento, 2003. p. 117-123.
- WEBER, Max. **Sobre a teoria das ciências sociais**. Lisboa: Presença, 1977.
- WEILER, Hans. Enfoques comparados en descentralización educativa. In: PEREYRA, M. et al. (Org.). **Globalización y descentralización de los sistemas educativos**. Barcelona: Pomares, 1996. p. 208-233.
- WHEELER, D. **Curriculum process**. London: University of London Press, 1967.
- WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. New York: Oxford University Press, 1977.
- WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- WILLINSKY, John. O ensino médio pós-colonial: os alunos se adiantaram. In: MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 9-33.
- YOUNG, Michael. **The curriculum of future: from the “new sociology of education” to a critical theory of learning**. London: Falmer Press, 1998.
- ZABALZA, Miguel. **Diseño y desarrollo curricular**. Madrid: Morata, 1987.
- ZABALZA, Miguel. Fundamentación de la didáctica y del conocimiento didáctico. In: MEDINA, A.; SEVILLANO, M. (Orgs.). **Didáctica-Adaptación: el curriculum – fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación**. Madrid: Uned, 1992. p. 88-120.
- ZAIS, Robert. **Curriculum: principles and foundations**. New York: Thomas Y. Cromwell, 1976.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA:

APONTAMENTOS PARA O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES EDUCATIVAS

João Cardoso Palma Filho

Professor Titular do Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes – Unesp/São Paulo.
Secretário Adjunto de Educação do Estado de São Paulo, Vice-Presidente do Conselho Estadual de Educação (2012-2013). Membro Titular da Câmara de Educação Superior (2010-2013). Membro Titular da Academia Paulista de Educação – Cadeira nº 32.

INTRODUÇÃO

Este texto tem por finalidade apresentar elementos teórico-práticos que auxiliem a equipe escolar na complexa tarefa da elaboração do projeto político pedagógico da escola. De fato, a nossa atenção está mais voltada para a elaboração do Projeto Curricular (PC), peça integrante e elemento principal do Projeto Político Pedagógico (PPP). Trata-se de uma abordagem preliminar da questão, uma vez que muitos dos aspectos levantados merecem um maior detalhamento. A nossa intenção é, na prática, levantar questões, organizar uma pauta de discussão que, evidentemente, deverá ser aprofundada pelos seus possíveis leitores.

1. MARCO LEGAL

A Constituição Federal de 1988 introduziu algumas mudanças importantes na estrutura e organização do sistema educacional brasileiro. De início, criou a figura jurídica do direito subjetivo à educação, incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996), com a seguinte redação:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização

sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo. (BRASIL, 1996)

Ampliou, também, a responsabilidade e a participação dos municípios brasileiros em relação à educação. Assim é que o artigo 11 da LDB estabelece que os municípios deverão:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996)

Pelo mesmo ordenamento jurídico, a educação brasileira está estruturada em dois níveis: I – Educação Básica, e II – Educação Superior, sendo que a primeira está organizada em três segmentos: 1 – Educação Infantil; 2 – Ensino Fundamental; e 3 – Ensino Médio.

Pela primeira vez, também, estabelece as incumbências das escolas e dos docentes. Do ponto de vista do projeto pedagógico, cabe à escola elaborá-lo e executá-lo (artigo 12), devendo os docentes participar da sua elaboração (artigo 13). Cabe, ainda, à escola:

1. administrar o seu pessoal e os seus recursos materiais, bem como financeiros;
2. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
3. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
4. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
5. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; e
6. informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. Fica, portanto, estabelecido que a escola deverá ter um projeto pedagógico e cada professor um plano de trabalho.

Desse modo, a Lei resgata a importância do planejamento das atividades escolares a ser feito de modo participativo. Amplia, também, o raio de ação do docente, responsabilizando-o pela aprendizagem dos alunos. Assim é que o artigo 13, além de obrigar o professor a participar da elaboração da proposta pedagógica, afasta a ideia da realização de projetos pedagógicos de modo centralizado e para todas as escolas, atribuindo ao professor outras atividades, tais como: 1) elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica

do estabelecimento de ensino e desse modo, ao mesmo tempo em que reafirma a autonomia do professor, vincula-a ao projeto maior da escola, deixando claro, portanto, tratar-se de uma autonomia balizada pelos princípios educacionais que orientaram a elaboração do projeto pedagógico; 2) zelar pela aprendizagem dos alunos.

2. EXPLICITANDO UMA CONCEPÇÃO DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Do que discutimos anteriormente com foco na legislação educacional vigente, depreende-se que é da escola a tarefa de elaborar o PPP. Para tanto, é claro, precisa de apoio dos órgãos e instâncias intermediárias do sistema educacional. Essas devem fornecer à escola subsídios, parâmetros, para que a equipe escolar, entendida como o conjunto dos professores, do pessoal técnico-administrativo, dos pais e dos alunos, possa decidir sobre as formas e os modos de levar adiante o trabalho educacional. Este último, por sua vez, é de responsabilidade dessa mesma equipe, já que um dos objetivos do PPP é a afirmação ou a construção simultânea da identidade da escola. O que se busca é manter um processo permanente de reflexão por parte da equipe escolar, o que só é possível mediante um processo de planejamento participativo. De início, é preciso refletir sobre as intenções educativas da escola, bem como deixar clara a sua função social e, a partir daí, traçar os rumos que balizarão o trabalho de todos os envolvidos com o processo educativo (VEIGA, 1998, p. 9-10). De acordo com essa autora, dois momentos se destacam no processo de elaboração do PPP, aliás, “interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução”.

Antes de qualquer coisa, é necessário que a equipe escolar disponha de espaço e tempo para refletir sobre os pressupostos que embasam o PPP. Que, de acordo com Veiga (1998, p. 19), se agrupam em três categorias: 1) filosófico-sociológico; 2) epistemológico; e 3) didático-metodológico. Para orientar a reflexão filosófico-sociológica, Veiga (1998) formula algumas indagações:

- ★ Qual é o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a escola está inserida?
- ★ Que concepção de homem se tem?
- ★ Que valores devem ser defendidos na sua formação?
- ★ O que entendemos por cidadania e cidadão?
- ★ Em que medida a escola contribui para a cidadania?
- ★ Em que dimensão a escola propicia a vivência da cidadania?

- ✱ A formação da cidadania tem sido o fio condutor do trabalho pedagógico da escola?
- ✱ Até que ponto a escola se preocupa em colocar o sujeito (aluno) como centro do processo educativo?
- ✱ Como a escola deve responder às aspirações dos alunos, dos pais e dos professores?
- ✱ Qual é o papel da escola diante de outros espaços formadores? Esta questão deflagra outras também significativas:
 - ✱ De que modo a escola buscará garantir a todos uma educação de qualidade?
 - ✱ De que forma a escola pensa a relação educação/mundo do trabalho, consoante com o que estabelece o § 2º do artigo 1º da LDB vigente?
 - ✱ De que modo se dá a articulação da escola com as práticas sociais e como se estabelece a sua relação com a comunidade?

Os níveis epistemológico e didático metodológico serão abordados mais adiante, quando da discussão do Projeto Curricular (PC).

3. DECISÕES QUE DEVEM SER TOMADAS NA ELABORAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Basicamente, na construção do PPP, os profissionais que atuam na escola devem tomar decisões relacionadas com respostas exigidas pelas seguintes perguntas:

1. Quais são as características básicas da escola?

Por exemplo: É pública ou privada? Está na zona urbana ou rural? Qual é o perfil sociocultural do seu alunado? Além dessas questões, existem outras menos explícitas e que se relacionam com as intenções educativas da escola. Como, por exemplo, a concepção pedagógica com a qual o corpo docente e técnico pedagógico se identifica.

2. Quais são as metas que a escola se propõe a atingir?

Por exemplo: A escola, levando em conta a diversidade cultural do seu alunado, dedicará maior atenção aos alunos que precisam de atenção especial. Portanto, praticará uma educação inclusiva.

3. Como deve ser organizada a escola para dar conta da sua atividade educacional?

Por exemplo, qual projeto curricular será desenvolvido? Como será a participação dos pais e da comunidade em geral? Como serão organizados os estudos?

Pode-se concluir que, sobre a sala de aula, atuam diferentes contextos, ou seja, a interação entre professor e aluno, e entre os próprios alunos está condicionada pela atuação de diferentes fatores de natureza metodológica, organizativa. A própria formação profissional do docente é um fator de peso, além da história social do próprio grupo que interage. Um outro conjunto de fatores que também precisa levado em consideração relaciona com o que se chama de contexto institucional que, de acordo com Rosales (1992, p. 71), engloba elementos como orçamento, organização, clima relacional e o próprio tamanho da escola. Esse autor alude, ainda, ao contexto maior de todos, que é o sociocultural.

4. O PROJETO CURRICULAR

A escola concretiza as intenções educacionais assumidas no PPP por meio do currículo. Para tanto, é necessário que ela construa o Projeto Curricular (PC) que nada mais é do que o processo de tomada de decisões pelo qual os professores de um determinado ciclo escolar estabelecem, a partir da análise do contexto geral da escola, o consenso sobre as estratégias de intervenção didático-pedagógicas que serão utilizadas com a finalidade de se estabelecer uma prática docente coerente com as finalidades educacionais da escola.

Estudos têm contribuído para formar a convicção de que a atividade docente aumenta consideravelmente a sua eficácia quando resulta de decisões discutidas e compartilhadas coletivamente pelos membros da escola. Paralelamente, a elaboração do projeto pedagógico leva a um processo de reflexão sobre a prática pedagógica. Neste caso, o corpo docente se vê obrigado a refletir sobre as diferentes opções possíveis, confrontando-as com seus conhecimentos e com sua experiência, e desse modo, obriga-se a tornar explícitos os critérios que orientaram a sua escolha. Há, portanto, um crescimento intelectual do corpo docente. Não se trata, como se percebe, de apenas aumentar a eficácia do trabalho pedagógico que, por si só, já seria uma boa razão. A elaboração do projeto pedagógico pelo grupo de professores que trabalha em um determinado ciclo de estudos é, sobretudo, formativa em si mesma. Ela muito contribui para aperfeiçoar e atualizar os conhecimentos dos professores envolvidos com a responsabilidade de elaborar o PC e, como consequência, possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica em sala de aula. Em resumo, a elaboração do Projeto Curricular cumpre três finalidades distintas, a saber:

1. aumentar a coerência da prática pedagógica;
2. melhorar a competência docente;
3. adequar ao contexto da escola as orientações emanadas da administração central do sistema (aqui incluídas as próprias prescrições emanadas da legislação educacional, como por exemplo: LDB, PCNs, Diretrizes Curriculares etc.).

4.1 FONTES PARA A ELABORAÇÃO DO PROJETO CURRICULAR

Para a elaboração do PC, o corpo docente e técnico-pedagógico da escola conta com os seguintes suportes de apoio:

- ✱ o projeto político pedagógico;
- ✱ a análise do contexto;
- ✱ o currículo prescrito pela administração: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental estabelecidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, PCNs; Propostas Curriculares estabelecidas pelas administrações estaduais, municipais etc.;
- ✱ a experiência docente derivada da prática pedagógica exercida na escola.

No caso brasileiro, é importante levar em conta a análise do contexto, pois os PCNs são muito genéricos e precisam ser adequados à realidade de cada escola. Essas fontes de informação ajudam os professores a tomar uma série de decisões que passam a integrar o Projeto Curricular da escola. Contudo, cabe indagar: que decisões são essas?

Esquemáticamente, podem ser apresentadas da seguinte forma:

- ✱ o que ensinar (objetivos gerais do ciclo);
- ✱ quando ensinar (sequenciação dos objetivos e dos conteúdos de cada área de conhecimento presente no ciclo de estudos);
- ✱ como ensinar (são as estratégias de ensino, que envolvem princípios metodológicos gerais, opções metodológicas, próprias de cada área de conhecimento, agrupamentos, tempos, espaços e matérias de aprendizagem que serão utilizados);

- ✱ o que, como e quando avaliar (são as estratégias e procedimentos que serão utilizados para avaliar o desempenho dos alunos e do próprio processo de ensino e aprendizagem). Deve-se decidir também pelos critérios de promoção dos estudantes.;
- ✱ medidas de atenção especial ou de atendimento à diversidade do aluno. Por exemplo: organização dos recursos materiais para alunos que necessitam de atendimento especial.

5. OBJETIVOS GERAIS DO CICLO

Junto dos conteúdos de ensino, os objetivos gerais procuram dar conta da pergunta: O que devem aprender os alunos? E, portanto, o que se lhes deve ensinar?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Federal nº 9.394, de 20/12/1996, BRASIL, 1996) define os objetivos gerais para o Ensino Fundamental, a partir da finalidade geral da educação básica que é a de “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Com base nesta finalidade, a LDB estabeleceu apenas um objetivo para o ensino fundamental (EF):

Artigo 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

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

Ao refletir sobre os objetivos de cada ciclo de estudos que integra o ensino fundamental, a escola deverá ter em conta essas prescrições da LDB.

Embora a legislação educacional não especifique objetivos educacionais para os ciclos, no que o legislador agiu corretamente, pois esta é uma tarefa da escola, há algumas indica-

ções que poderão orientar o trabalho do corpo docente. Assim é que as recentes publicações na área curricular, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelos Ministérios da Educação de vários países, inclusive o Brasil, indicam três características básicas dos objetivos educacionais:

1. são definidos em termos de capacidades e não de comportamentos, como ocorrera no passado com os Guias Curriculares nos anos 1970;
2. as capacidades ou competências abarcam diferentes dimensões do desenvolvimento humano: intelectual, motor, equilíbrio pessoal, relação interpessoal, inserção e atuação social;
3. em um mesmo objetivo se apresentam diferentes capacidades que se relacionam entre si.

Nos PCNs elaborados pelo MEC para os dois primeiros ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 67), esta questão é colocada da seguinte forma: “Os objetivos se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação ampla”.

A proposta do MEC estabelece certa hierarquização entre os objetivos educacionais. Assim é que grande parte dos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental (Ogef) é vista como metas educacionais que orientam a estrutura curricular. Na sequência:

são definidos os Objetivos Gerais de Área, os dos Temas Transversais, bem como o desdobramento que estes devem receber no primeiro e no segundo ciclos, como forma de conduzir às conquistas intermediárias necessárias ao alcance dos objetivos gerais. (BRASIL, 1997, p. 67)

Mais a frente (BRASIL, 1997, p. 70), a afirmação feita anteriormente é exemplificada da seguinte forma:

Objetivo Geral do Ensino Fundamental: utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir as produções da cultura.

Objetivo Geral do Ensino de Matemática: analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemático para interpretá-las e avaliá-las criticamente.

Objetivos do Ensino de Matemática para o Primeiro Ciclo: identificar, em situações práticas, que muitas informações são organizadas em tabelas

e gráficos para facilitar a leitura e a interpretação, e construir formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.

Em síntese, podemos concluir afirmando que os objetivos, ao mesmo tempo em que traduzem as intenções educativas do Projeto Político Pedagógico, servem de referencial para a seleção dos conteúdos e das estratégias de ensino e aprendizagem, bem como do referencial de avaliação, e que possibilitarão o desenvolvimento das capacidades estabelecidas pela equipe escolar.

6. QUANDO ENSINAR? (A QUESTÃO DA SEQUENCIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO)

A LDB, em seu artigo 23 (BRASIL, 1996), estabelece diferentes formas de organização para os conteúdos de ensino. *Ipsis literis* afirma o seguinte:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo ensino assim o recomendar.

Pode-se notar pela LDB de 1996 que foi adotado o critério da flexibilização máxima. Desse modo, ela se afastou radicalmente das legislações educacionais anteriores que permitiam apenas a organização seriada. Formas divergentes da seriação, apenas em caráter experimental, como dizia a LDB de 1961 e repetia a de 1971.

Fica, portanto, para o Projeto Político-Pedagógico estabelecer a forma de organização dos conteúdos curriculares. A tendência contemporânea tem sido a opção pela organização em ciclos. Na década de oitenta, vários estados da federação e, posteriormente, algumas prefeituras municipais começaram a rever a organização seriada dos conteúdos curriculares. O estado de São Paulo foi um deles quando, no dia 15 de outubro de 1983, anunciou a criação, já no ano letivo de 1984, do Ciclo Básico, que reúne as duas primeiras séries do ensino fundamental em um ciclo único de estudos. Em Minas Gerais foi organizado pela administração estadual o Ciclo Básico de Alfabetização. A reforma curricular empreendida pelo Governo do Estado de São Paulo, no período de 1983 a 1987, propunha a organização do EF em três ciclos de estudos: Ciclo Básico (1ª e 2ª séries); Ciclo Intermediário: (3ª, 4ª e 5ª séries); e Ciclo Final: (6ª, 7ª e 8ª séries). Entretanto, a mudança no comando da administração estadual, em março de 1987, interrompeu o processo de mudança, mas manteve o Ciclo Básico com algumas medidas de aperfeiçoamento, como foi o caso da criação da Jornada Única de trabalho docente para os professores desse ciclo. (Para um maior detalhamento dessas mudanças, consulte-se: PALMA FILHO, 1989 e 1996.)

Na esfera municipal, duas experiências foram pioneiras: a do município de São Paulo (1989 a 1992), na gestão da prefeita Luiza Erundina; e a de Belo Horizonte (1993 a 1996), na administração do prefeito Patrus Ananias de Souza. Em São Paulo, a descontinuidade política e administrativa acabou por comprometer a continuidade do programa de transformação da seriação em ciclo de estudos, embora formalmente os mesmos tenham sido mantidos.

No exterior, os casos mais conhecidos e citados pela literatura educacional que discute a matéria são os da França e Espanha que, aliás, inspiraram a adoção dos mesmos na proposta curricular brasileira dos PCNs. Nesse sentido, a reforma educacional francesa de 10 de julho de 1989 estabelece, em seu artigo 4º, que a escolarização do maternal até o final da escola elementar será organizada em três ciclos de estudos.

Percorrendo a literatura internacional que trata das reformas educacionais, pode-se constatar a origem dos ciclos no Projeto de Reforma da Educação que veio à luz na França em 1944 e que ficou conhecido com Projeto Langevin-Wallon, pelo menos é a primeira referência à mudança na organização seriada dos estudos elementares (PERRAUDEAU, 1994). A rede estadual de São Paulo, no final dos anos 1960 reorganizou o então ensino primário (1ª a 4ª série) em dois níveis de ensino: Nível I (1ª e 2ª séries) e Nível II (3ª e 4ª séries), experiência que acabou interrompida *manus militaris* em 1969, e sepultada de vez com o advento da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabeleceu um modelo único de seriação para o ensino de 1º Grau para todo o país.

Na década de 1980, as propostas de organização do EF em ciclos passaram a ser fundamentadas nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962) e Lev Vygotsky (1896-1934). Com suas pesquisas, cada um a seu modo aportou importantes contribuições para a estruturação de um novo fazer pedagógico, assunto ao qual voltaremos mais adiante.

Em São Paulo, em 1997, o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou uma deliberação que regulamentou a adoção da chamada progressão continuada, dividindo o EF em dois ciclos, com a duração de quatro anos cada um. Desse modo, o CEE normatizou o disposto no § 2º do artigo 32 da LDB em vigor. A partir de 1998, a Secretaria da Educação implantou a progressão continuada em todas as escolas mantidas pelo governo estadual.

Na mídia, os ciclos vêm sendo responsabilizados pela queda na qualidade da educação fundamental. Trata-se de uma resposta simplista para uma questão complexa que é a da qualidade do ensino. Esta depende de muitos fatores, alguns intraescolares e outros extraescolares. Seja como for, se a seriação e a seletividade fossem por si só garantias de qualidade educacional, a educação brasileira seria de altíssima qualidade, pois na maior parte das escolas, o sistema permanece seriado e com elevadas taxas de reprovação escolar. O fato é que ambas não garantem a qualidade do ensino. Se garantissem, os poucos alunos que

conseguem ultrapassar os obstáculos e, desse modo, completar a escolarização básica teriam sucesso na continuidade dos estudos e conseguiriam bons empregos no mercado de trabalho. Todavia, é sabido que não é isso que se dá.

Entretanto, as resistências são compreensíveis, uma vez que a sociedade durante décadas conviveu com a escolarização seriada, com conteúdos rigidamente acomodados em programas oficiais de ensino, de 1930 a 1960, fixados pelo Ministério da Educação, e daí em diante, pelos governos estaduais que, sustentados por um processo de avaliação meramente classificatório, acabou por gerar um sistema educacional altamente seletivo e excludente.

É claro que, nos termos da Constituição Federal de 1988, a qual afirma ser a educação básica direito de todos, este sistema não mais se sustenta. É preciso construir um sistema educacional inclusivo. Todavia, organizar os estudos em ciclos não significa promoção automática. Dessa forma, não se está propondo aqui o *laissez-faire* pedagógico, uma vez que a organização em ciclos encerra em seu bojo a proposta de um fazer pedagógico com uma nova qualidade de ensino e aprendizagem. Trata-se, então, da busca por uma organização mais compatível entre os tempos escolares e o processo de conhecimento do educando. Nessa busca, faz-se necessário que o princípio pedagógico orientador seja o do respeito ao ritmo e às experiências do educando, procurando, com isso, consolidar os avanços que ele já conquistou e assegurar que tenha a possibilidade de realizar os que ele está próximo de conseguir. O aprendizado não pode ficar preso na camisa de força da duração do ano letivo. Torna-se necessário conferir à organização dos conteúdos curriculares maior flexibilidade.

O tempo rígido do sistema seriado, com seguidas avaliações puramente classificatórias, cria na sala de aula um clima que não favorece o aprendizado, além de ser um obstáculo ao desenvolvimento da autonomia do educando. Um novo fazer pedagógico implica na criação de um ambiente sócio-afetivo-intelectual que facilite a troca de visões dos alunos entre si e com os seus professores. As pesquisas empreendidas por Jean Piaget indicam que o conhecimento não é mera cópia da realidade. Para o psicólogo genebrino, conhecer é assimilar um dado exterior a um sistema de interpretação. O ambiente escolar tem um peso muito importante na organização desse sistema cognitivo, daí a importância que adquirem os tempos escolares e as relações aluno-aluno, professor-aluno. O erro não pode ser usado para excluir o aluno do grupo, antes para lhe oportunizar reflexão e reconsideração do raciocínio.

De outra parte, os estudos e pesquisas realizados por Vygotsky e sua equipe de pesquisadores (Luria, Leontiev e outros), reforçam a preocupação com o aproveitamento das experiências que o educando traz quando chega à escola. O papel da escola é o de possibilitar um aprendizado novo que, todavia, não se constrói a partir do nada. Vygotsky relaciona o desenvolvimento da criança e do pré-adolescente com o aprendizado. Para ele, na escola,

o educando se defronta com conceitos que já formulou a partir de suas vivências e com conceitos gerados pelo desenvolvimento das ciências. Para isso, ao abordar a questão do desenvolvimento, leva em conta dois níveis: o nível do desenvolvimento real, ou seja, aquele que resulta de períodos que já se completaram, e o nível de desenvolvimento potencial, representado pelas funções que ainda não se completaram ou que estão em fase de maturação, como destaca:

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (VYGOTSKY, 1988, p. 101)

Esta afirmação atribui à escola um papel muito importante no desenvolvimento do aluno, uma vez que fica claro que o desenvolvimento do potencial do educando não se dá de modo espontâneo. Cabe à escola mobilizar os meios e as situações que possibilitem colocar em ação os conhecimentos que o educando traz na direção de conhecimentos novos ou mais bem elaborados. Em outros termos, cabe à equipe escolar em geral e ao professor em particular interferir no desenvolvimento do aluno, trabalhando na zona de desenvolvimento proximal e, desse modo, provocar o aprendizado do novo que não ocorreria de modo espontâneo. Esse não é o único papel da escola, mas, sem dúvida, é o mais significativo e que, aliás, justifica a sua existência.

Já Wallon chama-nos a atenção para o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano. Para ele, condutas do tipo cognitivo são precedidas pela afetividade. Para Dantas (1990, p. 10), as condutas cognitivas, como surgem das condutas afetivas, “guardarão sempre a marca desse parto dialético”. Para Wallon, a construção da personalidade humana implica a integração de duas funções básicas: 1) afetividade, orientada para o social; e 2) inteligência, voltada para o mundo físico, para a construção do objeto.

Nesta perspectiva, o aluno é uma totalidade e não um ser fragmentado. Uma outra consequência importante para a construção desse novo fazer pedagógico de que vimos falando, refere-se à necessidade da superação do individualismo e da separação entre escola e sociedade, pois é na sociedade, mais precisamente no cultural, que a escola buscará os conteúdos de ensino, bem como sua utilidade e possibilidades de aplicação. Assim, segundo Wallon (1959, p. 332), é responsabilidade da escola organizar os seus estudos. Portanto, o professor tem um papel muito importante na seleção dos conteúdos de aprendizagem e na organização e sequenciação das estratégias de ensino. Ele deve, ainda, criar condições para que os alunos possam interagir e, portanto, vivenciar diferentes papéis.

Em conclusão e com base nessas indicações sumárias que fizemos dos estudos desses três psicólogos, podemos indicar que esse novo fazer pedagógico inclusivo precisa superar no interior de cada sala de aula: a homogeneidade, o individualismo, a relação autoritária aluno-aluno e aluno-professor, as atividades mecânicas e fragmentadas, a avaliação apenas classificatória, o planejamento apenas elaborado pelo professor e o trabalho sem planejamento.

7. CURRÍCULO & CULTURA: DISCUTINDO ALGUNS CRITÉRIOS PARA A SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES

No item anterior, apresentamos, ainda que sumariamente, alguns aspectos que devem ser levados em consideração pela equipe escolar quando da organização e sequenciação dos conteúdos curriculares. Todavia, há que se considerar também que não é possível à escola trabalhar com os alunos todos os conteúdos que hoje fazem parte da cultura na qual a escola está inserida. Daí a necessidade de se discutir alguns critérios que orientem esse processo de seleção, os quais deverão estar indicados no PPP.

Há uma vasta discussão na literatura especializada sobre o conceito de currículo. Nós mesmos já fizemos essa reflexão em outros estudos que realizamos sobre a temática (PALMA FILHO, 1989, 1990, 1996). Não achamos pertinente retomá-la neste texto que tem finalidades bem práticas. Basta mencionar que, atualmente, é mais ou menos consensual entre os especialistas que *o currículo escolar é um recorte do cultural, compreendendo um conjunto de conteúdos que envolvem conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores que são colocados à disposição dos alunos sob a orientação da equipe escolar.*

Os estudos sociológicos têm indicado uma estreita relação entre currículo escolar e cultura (WILLIAMS, 1961; FORQUIN, 1993; GOODSON, 1991; SILVA, 1992; APPLE, 1982). Williams (apud VEIGA-NETO, 1997, p. 60) chega mesmo a considerar o

currículo como a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc.) – que por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola, ou seja, é escolarizada.

Em estudo posterior, Williams (1975, p. 146) expressa o entendimento de que os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas traduzem, consciente ou inconscientemente, a organização mais ampla de uma dada cultura e sociedade. Desse modo, o que se acreditava ser uma simples distribuição é de fato uma verdadeira conformação adaptativa para fins sociais mais complexos.

Por sua vez, o modo como as forças sociais selecionam, classificam e distribuem os conteúdos curriculares tem a ver com a distribuição do poder na sociedade e com os princípios afeitos ao controle social (BERNSTEIN, 1971, p. 47).

Percorrendo a vasta literatura que já tratou da questão das fontes curriculares, podemos agrupá-la em quatro tipos: a) fonte sociopolítica; b) fonte epistemológica; c) fonte psicológica; e d) fonte pedagógica, que sumariamente caracterizamos como:

- a. fonte sociopolítica: refere-se ao fato de que a escola é uma instituição social e, portanto, existe para atender demandas que emanam da própria sociedade, ou seja, as classes e grupos sociais que compõem a estrutura social têm expectativas nem sempre convergentes sobre a função social da escola. Todavia, apesar das divergências, espera-se que a escola cumpra o seu papel de bem socializar as gerações mais jovens (Durkheim). Em outros termos, a sociedade investe na escola para que a mesma crie condições para o aprendizado por parte de crianças e adolescentes dos instrumentos básicos necessários para a convivência democrática, tais como: língua, crenças, hábitos etc. Enfim, o conjunto de conteúdos culturais que formam a matéria com a qual opera o processo de socialização. Em termos contemporâneos, esses conteúdos culturais são integrados pela tecnologia e pelos seus produtos, bem como por um complexo sistema de valores, crenças e símbolos. Além disso, por um conjunto de normas e pautas de conduta que normalizam o comportamento social, legislado ou não, e a própria língua falada e escrita, a qual funciona como meio de comunicação entre os diferentes atores sociais;
- b. fonte psicológica: para Ausubel (1978, p. 1), o fator mais importante para um novo aprendizado é ter em conta o que o aluno já sabe. Portanto, ao escolher conteúdos e sequências de aprendizagem, é fundamental estabelecer-se o nível de competência cognitiva do aluno e os conhecimentos que este já construiu. A fonte psicológica tem a ver com as opções que a equipe escolar faz em termos de teorias de aprendizagem para embasar o processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo: construtivismo ou comportamentalismo;
- c. fonte epistemológica: informa a estrutura interna e o estado atual do conhecimento em cada área de estudo. Aqui, também, em cada área do conhecimento, o professor estará diante de diferentes opções. O modo como o docente encara a aquisição do conhecimento por parte do aprendiz interfere no modo como seleciona os conteúdos curriculares. A equipe escolar, ao discutir e operacionalizar o projeto curricular, deverá se posicionar sobre essa questão que está muito articulada com as fontes anteriores, principalmente,

com a fonte psicológica, uma vez que as teorias de aprendizagem encerram no seu bojo concepções epistemológicas;

- d. fonte pedagógica: tem a ver precipuamente com prática pedagógica, ou seja, com o modo como o docente opera na sala de aula ao interpretar as diferentes teorias educacionais. Ou seja, a própria prática pedagógica gera conteúdos curriculares não definidos pelos marcos anteriores.

8. OS CONTEÚDOS CURRICULARES NOS PCNs

Nos PCNs, os conteúdos estão agrupados em três grandes categorias: 1) conteúdos conceituais; 2) conteúdos procedimentais; e 3) conteúdos atitudinais. Fatos e princípios são exemplos de conteúdos conceituais. Os conteúdos procedimentais expressam um “saber fazer” que, de acordo com o referencial curricular do MEC, “envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta” (BRASIL, 1997, p. 75). Desse modo,

os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula. (BRASIL, 1997, p. 75)

Por sua vez, os conteúdos atitudinais, que sempre estiveram presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, mas que não eram explicitados, permeiam todo o conhecimento escolar. Aliás, é na elaboração do PPP que a equipe escolar deverá assumir uma posição clara sobre a explicitação desses conteúdos, pois, como já dissemos, ao elaborar o projeto curricular, a equipe escolar deverá fazer escolhas. Como afirmam os PCNs (BRASIL, 1997, p. 76):

A consideração positiva de certos fatos ou personagens históricos em detrimento de outros é um posicionamento de valor, que contradiz a pretensa neutralidade que caracteriza a apresentação escolar do saber científico.

Mais uma vez, para que tais escolhas se façam com seriedade e bom senso, é preciso que as intenções educativas estejam claramente explicitadas no PPP.

Apenas à guisa de exemplo, vamos fazer algumas indicações de critérios que poderão orientar a seleção dos conteúdos curriculares: relevância social; valor educativo, interesse, pertinência, coerência, utilidade etc. Esses critérios não devem ser considerados isoladamente, mas em conjunto, pois guardam relação entre si. Trataremos de discutir brevemente alguns deles, aqueles que são menos óbvios:

- ✱ pertinência e coerência:
- ✱ A pertinência relaciona-se com o desenvolvimento evolutivo e os conhecimentos prévios que o aluno possui. Neste caso, trata-se de estabelecer um nível de aprendizagem que respeite o que o aluno sabe e o que pode aprender. Ou seja, deve-se evitar repetir conteúdos que o aluno já sabe e considerar o que o aluno já domina ao apresentar o conhecimento novo. Em síntese, é preciso respeitar as capacidades reais de aprendizagem que o aluno possui.
- ✱ A coerência refere-se à lógica interna das disciplinas que integram o currículo escolar. Em uma perspectiva interdisciplinar, os conteúdos que se quer que os alunos aprendam relacionam-se com diferentes disciplinas, principalmente, com aqueles de natureza atitudinal ou, então, os chamados temas transversais, como são os conteúdos relacionados com a saúde, o meio ambiente, a sexualidade, os hábitos de consumo, a pluralidade cultural etc. A maior parte deles está contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC. De fato, está-se diante de redes de conhecimentos e aos sequenciá-los, no projeto curricular, é preciso levar em conta as relações tanto de hierarquia, como de dependência mútua que existe entre eles.

9. COMO ENSINAR: A DIFÍCIL ESCOLHA DOS PROCEDIMENTOS MAIS ADEQUADOS PARA QUE O ALUNO APRENDA

A escolha do procedimento metodológico mais adequado para que o aluno aprenda um determinado conteúdo de ensino guarda uma estreita relação com os objetivos traçados e com a natureza do próprio conteúdo que se está trabalhando. A experiência do professor também é um elemento essencial.

Embora não seja nossa intenção no âmbito desse artigo discutir questões conceituais, consideramos oportuno esclarecer que estamos considerando método em seu duplo sentido: a) **estratégia cognitiva**, ou seja, instrumental que aplica uma série de procedimentos lógicos aos fatos ou fenômenos em observação, com a finalidade de construir novos conhecimentos. (Em outras palavras, esses procedimentos se relacionam com o modo como o aprendiz mobiliza as habilidades que possui na solução de problemas ou de questões que se lhe são

apresentadas (GAGNÉ, 1976); b) como **estratégia de ação**, que envolve a utilização de uma série de procedimentos de natureza operacional para atuar sobre uma determinada situação de ensino aprendizagem (ANDER-EGG, 1995, p. 138).

Este mesmo autor chama a atenção para o duplo perigo que deve ser evitado, quando se está diante da escolha das estratégias de ensino: dogmatização e fetichização. Com isto, esclarece que devemos evitar absolutizar a importância de um determinado método de ensino, como se ele fosse capaz de dar conta de todas as complexas questões que envolvem o aprendizado escolar, pois nenhum método é um caminho infalível. A fetichização relaciona-se com a postura que às vezes alguns planejadores adotam, quando imaginam que os procedimentos metodológicos possam prescindir daqueles que os utilizam, como se fossem um abre-te-sézamo para qualquer situação, uma espécie de panacea metodológica, capaz de dar conta de qualquer questão pedagógica.

Enfim, por método pedagógico entendemos um *conjunto de procedimentos ordenados numa determinada sequência lógica, escolhido a partir dos objetivos educacionais estabelecidos e de acordo com a natureza do conteúdo a ser aprendido e respeitando o grau de desenvolvimento do educando.*

Claro que a escolha das estratégias de ensino guarda também relação com a concepção pedagógica que o PPP da escola aderiu. Nesse sentido, é preciso ter claro que o processo de ensino e aprendizagem não é uma simples acumulação de informações, dados, conceitos, habilidades ou procedimentos, mas sim um complexo processo de situar-se no mundo, onde diferentes dimensões do desenvolvimento humano precisam ser levadas em consideração. Assim é que não se pode deixar de considerar a dimensão afetiva, as atitudes, as motivações, os valores e o próprio modo de sentir e situar-se no mundo. Colocada a questão em outros termos, deve-se caminhar de uma postura linear do processo ensino-aprendizagem, apenas cumulativa de informações (concepção bancária, com muita propriedade Paulo Freire), para uma concepção dinâmico-dialógica, portanto, mais abrangente, ou como querem alguns autores, ecológica, em que a complexa trama do ensinar-aprender é captada em toda a sua inteireza (Rosales, 1992).

10. ALGUNS CRITÉRIOS PARA ESCOLHAS DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sem a pretensão de esgotar a temática, mas procurando ser coerente com as ideias que expressamos quando discutimos os dois itens anteriores (objetivos educacionais e seleção dos conteúdos) e nos atendo às finalidades que a LDB estabelece para a educação básica, entendemos que alguns critérios podem ser considerados na escolha dos procedimentos metodológicos. Tais como:

- ✱ considerar o nível de desenvolvimento do educando e o que já aprendeu;
- ✱ procurar desenvolver a autonomia do educando;
- ✱ propiciar atualização de conhecimentos por parte do educando;
- ✱ promover situações que estimulem o aprendizado por parte do aluno;
- ✱ criar situações de aprendizagem que estimulem uma intensa atividade intelectual, levando o educando a refletir e justificar suas conclusões;
- ✱ estabelecer intensa interação entre os estudantes.

11. RECURSOS DIDÁTICOS E MATERIAIS INSTRUCCIONAIS

Atualmente, há uma grande diversidade de recursos didáticos e materiais instrucionais à disposição dos professores, desde os mais simples, como o quadro negro, praticamente presente em todas as salas de aula, até os recursos mais sofisticados resultantes das novas tecnologias de comunicação e de informação, como: DVD, CD, computadores e projetores de multimídia, por meio dos quais pode-se assistir a teleconferências etc. É preciso considerar, ainda, que mesmo que estes instrumentos de aprendizagem não estejam disponíveis na escola, muitos alunos estão familiarizados com eles. Como admite Castells (1999, p. 423), estamos transitando da cidade industrial para a cidade informacional,

baseada em conhecimento, organizada em torno de redes e parcialmente formada de fluxos, a cidade informacional não é uma forma, mas um processo, um processo caracterizado pelo predomínio estrutural do espaço de fluxos.

Assim como o quadro negro condicionou os padrões de organização do espaço escolar, também esses novos recursos, decorrentes do impressionante avanço que tem havido na produção de novos meios de informação e de comunicação, estão gerando diferentes e diversificados modos de organização dos espaços escolares. Em síntese, a sala de aula já não é a mesma de uma década atrás. O processo de virtualização do real modifica o espaço e o tempo não só da cidade, mas da própria escola (MARQUES, 1999, p. 101).

Feitas essas rápidas considerações sobre os novos ambientes de aprendizagem que estão se delineando, consideramos importante esclarecer a que estamos nos referindo quando utilizamos as expressões recursos didáticos, materiais instrucionais ou ainda, como preferem alguns autores, materiais curriculares. Para Zabala (1998, p. 167), materiais curriculares “são todos aqueles instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões, tanto no planejamento como na intervenção direta no processo de ensino/

aprendizagem e em sua avaliação.” Em seguida, agrega que são materiais curriculares todos os “meios que ajudam os professores a responder aos problemas concretos que as diferentes fases dos processos de planejamento, execução e avaliação lhes apresentam” (ZABALA, 1998, p.170). Como se percebe, trata-se de uma conceituação muito abrangente e que vai muito além da conceituação que normalmente os professores têm.

Evidentemente, a escolha de um recurso de aprendizagem guarda uma estreita relação com a metodologia de ensino utilizada e também com a natureza do conteúdo que se quer que o aluno aprenda. Dependendo do contexto, a lousa pode ser um excelente recurso, em outras situações, as transparências, os mapas, o vídeo, entre outros, produzirão melhores resultados.

Zabala (1998, p. 186) propõe a seguinte sequência de passos como referências para análise e seleção dos materiais curriculares ou materiais didáticos ou ainda recursos de aprendizagem:

1. observar quais são os objetivos educacionais subjacentes em um determinado recurso instrucional e verificar se os mesmos coincidem com aqueles que foram propostos no Projeto Curricular para o ciclo de estudos;
2. avaliar que conteúdos são trabalhados e se há correspondência entre esses e os objetivos educacionais estabelecidos;
3. verificar que sequências de atividades são propostas para cada um dos conteúdos;
4. “Analisar cada uma das sequências de atividades propostas para comprovar se cumprem os requisitos da aprendizagem significativa em relação aos conteúdos estabelecidos” (ZABALA, 1998, p. 187);
5. aquilatar se o material está adequado ao contexto no qual vai ser utilizado.

Quanto ao livro didático, que é o recurso didático mais encontrado nas escolas, os autores dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 96) esclarecem que:

É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento.

Claro que, para isso, é preciso que os professores tenham à sua disposição diferentes materiais instrucionais, cuja aquisição deverá ser prevista no PPP.

12. O QUE, COMO E QUANDO AVALIAR?

Ao contrário do acontecido nos anos 1970, as propostas curriculares dos anos 1980 e, principalmente, dos 1990, passaram a dedicar grande espaço à temática da avaliação, procurando respostas para essas três questões:

- ✱ O que avaliar?
- ✱ Como avaliar?
- ✱ Quando avaliar?

A legislação educacional anterior à LDB de 1996 preocupava-se apenas com a avaliação do rendimento escolar do aluno. É a partir de meados dos anos 1980 que, gradativamente, via-se adotando uma perspectiva sistêmica em relação à avaliação, ou seja, não é apenas o aluno que deve ser objeto do processo avaliativo, mas a escola como um todo. O que significa dizer que o currículo escolar precisa ser continuamente avaliado.

Do ponto de vista da avaliação do rendimento escolar do aluno, a LDB em seu artigo 24, inciso V, afirma que a avaliação do trabalho escolar será contínua e cumulativa e deve dar prioridade aos aspectos qualitativos. Ainda, ela deve considerar o desempenho do aluno ao longo do ano como superior ao apresentado em uma eventual prova final. De certo modo, é a mesma doutrina que estava escrita no artigo 14 da LDB anterior (Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

Assim, a principal inovação no campo da avaliação fica por conta do artigo 9º, inciso VI, que instituiu a avaliação nacional da educação básica a ser realizada pelo MEC, em colaboração com os sistemas de ensino. Essa medida legal, na prática, institucionaliza o Saeb, criado em 1990, como um sistema nacional de avaliação da educação básica.

12.1 O QUE É AVALIAR E O QUE DEVE SER AVALIADO

Talvez, no campo da educação, um dos temas mais estudado e discutido nos últimos vinte anos seja o da avaliação.

Não é nossa intenção, no âmbito dessas rápidas considerações que estamos fazendo, entrar no mérito desses estudos que, em linhas gerais, abrangem uma ampla gama de aspectos. Todavia, entendemos ser necessário avançar algumas questões em termos de conceituação.

Muitos autores contribuíram de modo decisivo para o entendimento atual que temos da temática complexa que a avaliação encerra. Entre outros, destacam-se: Tyler (1949); Scriven (1967); Stufflebean et al. (1971); Parlett e Hamilton (1972); Kemmis (1988); MacDonald

(1971); Eisner (1985); Crombach (1963); Cardinet (1986); e Bloom, Hastings e Madaus (1971) que tiveram seu *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* traduzido para o português e editado pela editora Pioneira no final dos anos 1970. Este, aliás, exerceu certa influência sobre os professores, pois constou da bibliografia de alguns concursos para o magistério em nosso meio. Entre os autores e pesquisadores brasileiros, lembramos os textos produzidos por Sousa (1991); Depresbiteris (1991); Demo (1996); Ludke e Mediano (1992); e Luckesi (1994). Entre os nacionais, estes são apenas alguns exemplos, uma vez que foi vasta a produção sobre a temática da avaliação durante os anos 1990. (Aos que estão interessados em ter uma visão geral das diferentes teorias de avaliação, recomendo a leitura do texto de Sandra Zákia Lean de Sousa (1991), que tem por título: “Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem”).

Percorrendo essa bibliografia, optamos por duas conceituações; uma mais abrangente (KEMMIS, 1988) e outra mais específica, com foco no processo de ensino e aprendizagem (CARDINET, 1986, p. 13). Para o primeiro, “avaliação é o processo de projetar, obter, conferir e organizar informações e argumentos, que permitam, às pessoas e grupos interessados, participar no debate crítico sobre um programa específico”. Para esse autor, citado por Rosales (1992, p. 27), o processo de avaliação deve considerar os seguintes princípios: “(a) racionalidade ou sensatez; b) autonomia e responsabilidade; c) comunidade de interesses; d) pluralidade de perspectivas de valores; e) pluralidade de critérios; f) oportunidade na elaboração e distribuição de informação e g) adaptação”.

Em síntese e com base nos autores citados, pode-se concluir que a avaliação com vistas a uma educação de qualidade deve cumprir papel educativo, ou seja, tornar a pessoa consciente da realidade presente e futura, portanto, precisa ultrapassar a perspectiva puramente quantitativa. Avaliar em termos qualitativos “ultrapassa amplamente a simples medida, a constatação de dados” (Rosales, 1992, p. 29). Em síntese, esse tipo de avaliação projeta umajuizamento, em função de uma tarefa comparativa.

De outra parte, os avanços conseguidos no campo da psicologia do desenvolvimento e dos processos cognitivos alargaram muito o horizonte e nos permitiram ter a visão que temos, hoje, do complexo processo de avaliar.

Afunilando um pouco mais o nosso espectro de análise, chegamos à definição formulada por Cardinet (1986 apud FIGARI, 1996, p. 3) para quem, a avaliação é “um processo de observação e de interpretação dos efeitos do ensino, que visa orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento da escola”.

Considerando as conceituações de Kemmis e Cardinet, podemos concluir que a avaliação incide sobre o ser que aprende, sobre a turma e a própria instituição de ensino.

No caso do PPP, a equipe escolar deve levar em consideração, no caso da avaliação, tanto os processos, quanto os procedimentos com os quais todo o corpo docente de alguma forma se envolve. Assim, a equipe escolar precisa deliberar no âmbito do PPP sobre a concepção de avaliação que será considerada, bem como as diferentes responsabilidades que os atores implicados na tarefa de avaliar assumirão.

12.2 A CONSTRUÇÃO DE UM REFERENCIAL

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a avaliação, enquanto atividade inerente ao próprio desenvolvimento do currículo, coloca para a escola a realização das seguintes tarefas:

- ★ construção de um referencial com o qual se compara o resultado obtido;
- ★ constituição de instrumentos para coleta de informações;
- ★ aplicação dos instrumentos
- ★ comparação das informações obtidas com o referencial construído.

Na construção do referencial (o que avaliar), deve-se ter presente que não se trata, apenas, de avaliar o aluno, ou seja, a avaliação refere-se tanto ao *quê*, quanto ao *como* o aluno está aprendendo, e também à necessária revisão dos elementos que constituem a prática docente, tanto no âmbito da aula, como no da própria escola.

Do ponto de vista do aprendizado do aluno, os objetivos educacionais e as experiências de aprendizagem definem o que deverá ser avaliado.

12.3 A RELAÇÃO ENTRE O PPP E A AVALIAÇÃO

Entre os vários autores é consensual que a avaliação desempenha três papéis, ou cumpre três funções: 1) diagnóstica; 2) formativa; e 3) somativa ou classificatória. De longe, esta última é a mais conhecida e a mais praticada em nossas escolas. Todavia, do ponto de vista do desenvolvimento curricular, não é a mais importante. De fato, na perspectiva do planejamento curricular e de ensino, as três funções são importantes e devem ser levadas em conta no planejamento escolar.

Nesse sentido, tem havido certa confusão entre os professores quando *imaginam que, por serem adeptos de um processo avaliativo de natureza mais qualitativa*, devam ser afastados todos os tipos classificatórios de avaliação. Não há mal algum em se quantificar certos resultados obtidos junto de estudantes depois da realização de determinadas atividades de ensino e aprendizagem. O que não é correto é valer-se, apenas, dessas informações (Sobre

essa questão, considero oportuna a leitura do texto de Pedro Demo (1996), *Avaliação sob o olhar propedêutico*, em especial, o capítulo inicial, em que discute as “razões da avaliação”).

Claro que, do ponto de vista do planejamento das atividades educativas, a avaliação diagnóstica é o ponto de partida, pois como assinala Stufflebeam (1980, p. 276 apud FIGARI, 1996, p. 99), é ela que “define o ambiente em causa [...] identifica as necessidades a satisfazer [...] diagnostica os problemas que impedem que estas necessidades sejam satisfeitas”. A avaliação do contexto é o pano de fundo no qual o ensino se desenrola, pois ela identifica as necessidades a serem satisfeitas.

Já, a avaliação formativa é aquela que busca entender como se está desenvolvendo o processo de ensino e aprendizagem. Ela fornece elementos para corrigir rumos e orientar o estudante em relação ao seu aprendizado. Na perspectiva de uma formação integral da pessoa, a avaliação formativa assume um papel de muita relevância.

Na prática do dia a dia do professor, as três funções são necessárias, tendo em vista a necessária integração entre o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação se coloca quase que como uma instância de mediação entre o ensino, ou seja, as atividades que o professor sugere ao aluno que realize e o aprendizado efetivo que resulta dessa ação.

Na proposta pedagógica dos PCNs, essa integração se apresenta em diferentes aspectos, a saber (BRASIL, 1997, p. 97):

- ✱ o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma;
- ✱ obtenção de informações sobre os objetivos que foram atingidos;
- ✱ obtenção de informação sobre o que foi aprendido e como;
- ✱ reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa;
- ✱ tomada de consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades.

Passar de uma avaliação centrada no aluno e mais preocupada com a dimensão classificatória para uma avaliação que enfoque a escola como um todo e procure ser mais formativa, não é tarefa fácil. É uma inovação de grande monta que vai exigir persistência no tempo e que, como toda inovação, enfrenta resistências de professores, pais e administradores escolares, destes, talvez, menos.

Nas duas últimas décadas, tem-se assistido ao esforço em criar uma nova cultura de avaliação, em que a ênfase recaia sobre o sucesso do aluno e não em seu fracasso. No campo da teoria educacional, muito contribuíram as pesquisas realizadas por Célestin Freinet, Jean

Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Emília Ferreiro, Henri Wallon e, mais recentemente, os textos publicados por Howard Gardner. Entretanto, ainda há muita resistência e mal-entendidos nesse campo da educação, claro que menos do que havia no início dos anos 1980, quando alguns sistemas estaduais de educação iniciaram o processo de desseriação e sua inevitável repercussão na avaliação dos alunos que integram a educação básica.

Nesse sentido, foi de muita valia a concepção de avaliação presente nas propostas curriculares de alguns sistemas estaduais e municipais de educação, bem como a que vem defendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais que, de certa forma, consolida, no âmbito nacional, a concepção de avaliação presente nas propostas estaduais e municipais.

Voltando à temática das resistências, que obedecem a uma gama de fatores, entre outros, psicológicos, sociológicos, culturais, consideramos que as medidas inovadoras no campo da avaliação, para que possam vencer as resistências, precisam ser amplamente discutidas com os professores e a comunidade em geral. Não há mudança duradoura que possa ser feita de cima para baixo por decreto!

Ao fazer esta afirmação, não quero dizer que tudo deva ser deixado por conta da escola, como ingenuamente alguns chegam a afirmar, como se essa fosse um local isento de conflitos e os julgamentos dos professores em relação ao progresso dos estudantes sempre corretos. Não devemos nos esquecer de que a escola faz parte de um sistema maior que comporta diferentes níveis de intervenção e decisão, e estes devem agir de modo articulado. Nesse sentido, não vejo contradição alguma entre o planejamento educacional central e a autonomia da escola. Entendo que são caminhos complementares (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1986, p. 117).

SE A ESCOLA NÃO MUDA, SE A PEDAGOGIA NÃO MUDA, A AVALIAÇÃO PERMANECERÁ A MESMA

O professor Francisco Imbernón, pedagogo espanhol que trabalha na Universidade de Barcelona deu entrevista à revista *Pátio* (2001), em que teceu alguns comentários muito apropriados ao momento educacional que estamos vivendo. Refletindo sobre o que disse e no contexto deste artigo, chega-se à conclusão de que não basta insistir na mudança no campo da avaliação, como esta vem sendo feita nos últimos anos. A questão é ampla, pois precisa-se atualizar a escola e sintonizar os professores com as alterações que estão acontecendo. Em primeiro lugar, faz-se necessário considerar que essas mudanças alteraram substancialmente o papel da escola, onde o professor deixa de ser um instrutor dedicado a ensinar matemática ou língua portuguesa, para ser um “educador, um animador social, uma pessoa que atende às famílias, à comunidade, que relaciona com os seus iguais” (IMBERNÓN, 2001, p. 35).

Um outro ponto que emerge das considerações do professor Imbernón relaciona-se com o conteúdo pedagógico das reformas educacionais em andamento em vários países, inclusive no Brasil. Nesse sentido, critica o conceito de aprendizagem que as reformas utilizam, ou seja, o paradigma construtivista de aprendizagem, por colocá-la lastreada em um conceito individual, da pessoa, do como o indivíduo aprende.

Embora contemple avanços, essa abordagem pedagógica ainda centra o aprendizado na relação professor/aluno, em que o professor ajuda o aluno a aprender. De fato, as coisas não mais se passam desse modo. Nos dias atuais, além dos professores, “os pais, as empresas, a televisão, os outros meios de comunicação, a prefeitura” (IMBERNÓN, 2001, p. 36), também ajudam as crianças a aprender.

Em outros termos, entende-se neste texto que a pedagogia construtivista está sendo superada pela abordagem dialógica do processo educacional, em que a aprendizagem passa a ser comunicativa, cooperativa e interdisciplinar, cujas bases teóricas são dadas pelo pensamento de Paulo Freire, Jürgen Habermas e Edgar Morin. Nesse sentido, Imbernón (2001, p. 36) assinala que “a aprendizagem construtivista ainda existe em um contexto que se baseia no objeto. Na aprendizagem dialógica, o importante é o diálogo entre os iguais, entre os professores, os professores com a comunidade ou entre disciplinas”.

Para tanto, é preciso mudar radicalmente a escola e a formação dos professores. Essa é a agenda futura que propõe o professor Imbernón quando faz algumas indicações. Ao pensar o cenário futuro, aponta que “o desafio da escola do futuro está em aprender a viver na igualdade e a conviver na diversidade” (IMBERNÓN, 2001, p. 37). Quanto à escola, precisa estreitar os seus laços com a comunidade. Para tanto, faz-se necessário transformar a escola em um centro de cultura

[...] para toda a comunidade, e não apenas como um serviço do Estado em horas determinadas. Essa, aliás, é uma transformação essencial, sobretudo, para as classes sociais desfavorecidas. Um outro ponto diz respeito a necessidade de se aumentar as expectativas de professores e alunos em relação ao que pode ser feito na escola e pela escola.

Conclui que a educação do futuro não está tanto nos professores, mas no apoio da comunidade. Os professores também devem ter sua função curricular, de ensino, mas dar importância à pessoa, ao desenvolvimento, porque, no mundo produtivo atual, estamos comprovando que o que se quer não são pessoas que saibam muito, e sim pessoas que saibam o suficiente, que aprendam a aprender e que saibam comunicar-se, discutir, trabalhar em grupo, e isto só se pode fazer neste sistema. (IMBERNÓN, 2001)

Obviamente, a escola que temos hoje, particularmente no Brasil, não está preparada para essa mudança radical. No plano legal, até que as coisas estão bem colocadas. Assim é que a Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988), estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mas, na prática, desde 1988, ano de promulgação da Constituição atual, pouca coisa mudou na escola.

Conclui Imbernón (2001, p. 38), propondo mudanças em dois planos. No nível macro,

o futuro está na descentralização, criando uma espécie de “autonomia compartilhada” entre o nível local e o nacional. Ainda no plano do macro, é preciso que os professores passem a ter uma formação universitária. Ainda em relação aos professores, entende que é preciso aumentar o salário dos mesmos. Nesse sentido é enfático: “O país que mantiver um professor pobre é um país condenado.

Em apoio a essa tese, afirma:

Os países que estão avançando são aqueles que mantêm um sistema de um professor bem remunerado, que pode dedicar-se a uma escola o dia todo. Não se pode conceber um professor que esteja pensando unicamente em como alimentar seus filhos. Vemos que os professores recebem o suficiente nos Estados Unidos, no Canadá, na Austrália, na Europa. Que coincidência, os países onde os professores ganham mais são os países do Primeiro Mundo! (IMBERNÓN, 2001, p.38)

Concluindo esse ponto, o estudioso afirma: “Não são salários de grandes executivos, mas permitem que possam viver suficientemente e dedicar-se ao trabalho, à leitura, à formação, unicamente a uma escola” (IMBERNÓN, 2001).

No nível micro, ou seja, no da escola, é preciso que a formação dos professores o capacite para um exercício profissional mais autônomo, em que o trabalho possa ser desenvolvido sob a forma de projetos de intervenção, a partir da análise dos reais problemas que as crianças e os adolescentes apresentam. Trata-se da ideia da criação da comunidade de aprendizagem. Em síntese, Imbernón (2001) entende que a

autonomia curricular, organizativa e econômica, compartilhada com o governo é o mapa que está sendo proposto nos Países do Primeiro Mundo para superar essa crise, tentar romper com uma escola do tempo da Revolução Francesa, que teve sua importância para escolarizar a população, mas hoje não serve mais, no mundo da sociedade da informação, da tecnologia.

Curiosamente, enquanto os adultos demoram a se aperceber dessa realidade, as crianças pensam que a escola é um mundo que nada tem a ver com o real.

Ao concluir este item, nós o relacionamos com a discussão que fizemos sobre o tema da avaliação, chamamos a atenção dos leitores para a necessidade de, na elaboração do PPP, se pensar a avaliação nas suas quatro principais dimensões, a saber:

1. avaliação do progresso dos alunos, que implica em conhecer suas necessidades ou capacidades, julgar seus avanços e indicações para prosseguimento de estudos, bem como em relação à conclusão de um ciclo ou mesmo de um curso;
2. avaliação, tendo em vista melhorar o ensino, ou seja, refletir sobre adequação e qualidade dos materiais didáticos; utilidade e eficácia das estratégias de ensino; organização e sequência dos conteúdos de ensino, entre outros;
3. avaliação das condições de funcionamento da instituição escolar: dias letivos, ausência dos professores, condições de funcionamento dos diferentes equipamentos escolares, entre outros;
4. avaliação dos aspectos relacionados com a política e administração do sistema escolar, como por exemplo: qualidade da educação oferecida pela escola; desempenho profissional do pessoal docente e técnico administrativo, entre outros.

13. ATENÇÃO À DIVERSIDADE

Como vimos anteriormente, um dos desafios que se coloca para os educadores é o de garantir a igualdade na diversidade, ou seja, assegurar em todo o processo educativo a equidade que, na prática, significa fazer valer o direito dos alunos de terem uma educação fundamental de qualidade, que lhes permita realizar as aprendizagens fundamentais para o seu desenvolvimento e a sua socialização (BRASIL, 1997, p. 93).

Talvez, esta preocupação seja o grande aspecto inovador das reformas educacionais dos anos 1990, ao menos no âmbito do discurso oficial. Nesse sentido, é preciso passar do discurso à prática efetiva da sala de aula.

Nos PCNs são destacados alguns aspectos que a escola deve levar em conta, entre outros, destacam-se:

Estar atento à diversidade é considerar não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos de que o aluno dispõe, mas também seus interesses

e motivações. Esse conjunto constitui a capacidade geral do aluno para aprendizagem em um determinado momento. (BRASIL, 1997, p. 92)

Este aspecto assinala, ainda, a necessidade de se dar especial atenção ao resgate da autoestima do educando. Cabe, portanto, à equipe escolar, no momento da discussão do projeto curricular, estabelecer os instrumentos adequados para a adoção de medidas de caráter pedagógico. Essas medidas, por sua vez, precisam garantir a oportunidade de aprendizagem a todos, independente da diversidade de fatores culturais, sociais, econômicos, e da própria história de vida e educativa de cada estudante, uma vez que as diferenças não devem se constituir em obstáculo ao aprendizado do aluno. Ao contrário, elas devem se constituir em elementos estimuladores da ação educativa da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de esgotar os tópicos abordados neste texto, acreditamos ter apresentado, de modo sucinto, como desde o início foi nosso objetivo, os itens essenciais à elaboração do Projeto Político Pedagógico, com ênfase para o projeto curricular.

Desse modo, este texto configura-se quase como uma pauta de assuntos para a reflexão da equipe escolar, a quem cabe a principal responsabilidade nessa tarefa. Ao final, apresentamos a bibliografia que utilizamos e cuja leitura será de grande utilidade para aqueles que queiram se aprofundar nesta temática. Evitamos, mas não sei se conseguimos, fornecer um receituário. As críticas, como sempre, são bem-vindas e até necessárias.

REFERÊNCIAS



- ANDER-EGG, E. **Introdução ao trabalho social**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- APPLE, M. W. **Currículo e ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HENESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BERNSTEIN, B. On the Classification and Flaming of Education Knowledge. In: YOUNG, M. **Knowledge and Control**. London: Collier-Macmillan, 1971.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional n. 70 de 29 de março de 2012. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.shtm. Acesso em: 16 jul. 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.

[htm](#). Acesso em: 05 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

CARDINET, J. **Évaluation scolaire et pratique**. Bruxelles: De Boeck, 1986.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Vol.1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CROMBACH, L. J. Evaluation for course improvement. **Teacher's College Record**, v. 64, n. 8, 1963.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Manole, 1990.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. São Paulo: Papirus, 1996.

DESPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

EISNER, E. W. **Cognición y curriculum** – una vision nueva. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.

EISNER, E. W. **The art of educational evaluation**: a personal view. Londres: Falmer Press, 1985.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. **Evaluación y cambio educativo**: analisis cualitativo del fracasso escolar. Madrid: Morata, 1986.

FIGARI, G. **Avaliar**: que referencial? Porto: Porto Editora, 1996.

FINI, M. I. (Coord.) **Proposta curricular para o ensino fundamental** – ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GAGNÉ, R. M. **The conditions of learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.

GOODSON, I. F.; WALKER, R. (Orgs.). **Biography, Identity and Schooling**: Episodes in Education Research. London: Falmer Press, 1991.

IMBERNÓN, F. Entrevista. **Pátio**, ano IV, n. 16, fev.-abr. 2001.

KEMMIS, S. **El curriculum**: más allá de la teoria de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness and Personanality**. New York: Prentice Hall, 1978.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Rev. De Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, n. 61, 1984.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (Coords.). **Avaliação na escola de 1º grau**: análise sociológica. Campinas, SP: Papirus, 1992.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. Seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.

- LURIA, A.; VYGOTSKY, L. S. **Studies in the History of Behaviour**. Moscow: Progress Publishers, 1930.
- MacDONALD, J. B. An evaluation of evaluation. **Urban Review**, London, n.7, p. 3-14, 1971.
- MARQUES, M. O. **A escola no computador**: linguagens rearticuladas, educação outra. Ijuí: Ijuí, 1999.
- MURRIE, Z. F. **Caderno do gestor**: gestão do currículo na escola. São Paulo: SEE, 2008. (volume 1).
- PALMA FILHO, J. C. **A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o Ensino de 1º Grau (1983-1987)**: uma avaliação crítica. 1989. 247f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.
- PALMA FILHO, J. C. **Fundamentos da construção curricular**. São Paulo: SEE/CENP, 1990. (Videoconferência).
- PALMA FILHO, J. C. **As reformas curriculares do ensino estadual paulista no período de 1960 a 1990**. 1996. 331f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.
- PARLETT, M.; HAMILTON, D. **Evaluation as illumination**: a new approach to study of innovatory programs (Occasional Paper, 9). Edinburgh, Scotland: Center of Research in the educational sciences, University of Edinburgh, 1972.
- PERRAUDEAU, M. **Les cycles et la différenciation**. Paris: Armand Colin-Bordas, 1994.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril, 1978.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- ROSALES, Carlos. **Avaliar é refletir sobre o ensino**. Madrid: ASA, 1992.
- SCRIVEN, M. Methodology of evaluation. In: TYLER, R. W.; GAGNÉ, R.; SCRIVEN, M. **Perspectives of curriculum evaluation**. Washington, D.C.: American Research Association, 1967.
- SILVA, T. T. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOUSA, Clarilza Prado (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- SOUSA, Sandra Zákia Lean de. Revisando a teoria da avaliação. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- STUFFLEBEAN, D. et al. **Educational evaluation and decision-making**. Itasca: Peacock, 1971.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1979.
- VEIGA, Ilma A. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 59-102.

VIGOTSKI, L. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. Les milieux, les groupes et la psychogenese de l'enfant. **Enfance**, Paris, v. 3-4, n. 287-296, maio-out. 1959.

WILLIAMS, R. **Keywords**. London: Collins 1975.

WILLIAMS, R. **The Long Revolution**. London: Chatto and Windus, 1961.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

O PLURALISMO CULTURAL NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CERTOS EMBATES

Sebastião de Souza Lemes

Professor Assistente Doutor do Departamento de Ciências da Educação e do de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

As discussões apresentadas sobre o processo de escolarização, em uma sociedade que se pretenda democrática, vêm, já há algum tempo, procurando sustentar que o processo educacional deve estar a serviço da democracia em sua acepção mais ampla, envolvendo, assim, a complexa realidade na qual esse processo se insere. A essa democracia só interessa um processo educacional propiciado por uma escolarização que atenda às demandas de inclusão e de qualidade em termos de acesso e permanência dos seus cidadãos nas instituições. É nesse mosaico de cores e matizes tão diferentes que a questão curricular se coloca como um dos elementos centrais nesta questão.

A realidade brasileira apresenta uma grande estratificação social e uma injusta distribuição de renda que mantém uma grande parte da população sem direitos básicos que garantam a cidadania. A escolarização democratizada se configura como um passo importante no sentido de resgatar, pelo menos, parte dessa dívida social e histórica. Nesse contexto, onde a sociedade é altamente miscigenada e desigual, a dimensão sociocultural assume um papel relevante na formação dos cidadãos e define a escola necessariamente plural, impondo novos padrões aos procedimentos de ensino até então vigentes. A democratização da escola e a educação, como um direito fundamental e subjetivo de todos os cidadãos, modificam o papel dessa instituição que passa de excludente para inclusiva.

A questão pluricultural, em um país como o Brasil, não é uma opção para o processo de escolarização ou mesmo um elemento a mais a ser ali considerado, trata-se da sua própria natureza. Há, na constituição de seu povo, grupos diferenciados, originários das mais diferentes etnias, pois existem inúmeras comunidades e muitos indivíduos vindos do processo de mestiçagem, com o pleno direito a manifestações culturais próprias de suas origens e crenças. Contudo, importa ressaltar que, em geral, o radicalismo dos grupos, em seu isolamento social, ao mesmo tempo em que impede a contaminação de suas ideias e princípios, produz fanáticos fundamentalistas e xenófobos.

Constituem-se, também, nessas características, os grupos dos socialmente excluídos pelas desigualdades decorrentes do que podemos considerar como neomercantilismo. O problema, acima exposto, só pode ser mais bem equacionado se pautado na perspectiva do pluralismo cultural ampliado que permite articulações com um processo de integração direcionado para os princípios de respeito ao ser humano e de tolerância para com o outro. No entanto, longe de haver hegemonia sobre este tipo de mentalidade, há fortes críticas a ela, uma vez que o pensamento culturalista atribui as desigualdades escolares (o fracasso de alguns) às causas de ordem cultural (FORQUIN, 1993, p. 126). Nesse sentido, ele apresenta uma postura radicalmente contrária a essa visão de escola plural.

O pensamento culturalista sustenta a tese de que existe uma *deficiência cultural* e não uma *diferença cultural*. Pela *diferença cultural*, não há como sustentar uma *cultura “pobre”* ou mesmo as denominadas *subculturas*, mas, tão somente, *outras* culturas além da *cultura dominante*. Nesse debate, as questões da escolarização democratizada e, conseqüentemente, de currículo, tornam-se ainda mais difíceis e complexas. Apesar disso, oferecem aportes socioantropológicos, ideológicos e culturais para indagações e questionamentos críticos do etnocentrismo cultural e do novo etnocentrismo que, desde sempre, definem as regras e estruturas curriculares nos diferentes povos e sociedades.

Essa exigência para o atendimento da realidade social multicultural apresenta grandes impasses para as definições curriculares. A história da escolarização dos povos traz a marca de uma cultura da aprendizagem ditada sempre pelo dominante. Há, contudo, argumentos, como os de Pozo (2002), por exemplo, de que a função básica da aprendizagem é interiorizar ou incorporar a cultura (seja ela dominante ou não) e passar a fazer parte dela. Nesses argumentos, *“a criança nasce para aprender”*. Esse autor afirma que pela aprendizagem incorporamos cultura. Esta, por sua vez, traz em si as novas formas de aprendizagem e isto responde não só a um desenho genético, mas, principalmente, a um desenho cultural.

Cada sociedade gera sua cultura da aprendizagem. Assim, a aprendizagem da cultura leva a uma cultura da aprendizagem. Atividades de aprendizagem devem ser compreendidas

no contexto das demandas sociais que as geram. Há uma necessária evolução do aprender e das formas culturais, através das quais se processa a aprendizagem. Com isso, torna-se absolutamente necessário se conhecer as novas demandas da sociedade e da(s) cultura(s) para a escola, tanto para que se tenha o seu entendimento, como para que se posicione criticamente frente a essas.

A aprendizagem se traduz em uma forma sutil e enriquecida de interiorizar a cultura e, neste caso, a cultura da aprendizagem deve repensá-la e não repeti-la, precisa desmontá-la peça a peça e depois reconstruí-la.

A concepção (definição) etnocêntrica considera a unidade curricular (e a cultura da aprendizagem) em torno da valorização reprodutivista da cultura europeia clássica, efetivada de forma impositiva e estática dos povos ocidentais.

A concepção multicultural, fundamentada na Nova Sociologia da Educação, favorece o surgimento de pautas multiculturais propostas à escola.

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, pesquisas com “inspiração“, vindas da fenomenologia, induzem o surgimento de investigações sobre o cotidiano escolar e enfatizam a abordagem interacionista. Essa abordagem chega ao Brasil na década de 1980, causando impacto com a apresentação dos resultados pesquisados, os quais possibilitam novas perspectivas para a abordagem dos estudos culturais, fundamentalmente, na escola pública. Diferentemente do ocorrido na Inglaterra e nos Estados Unidos, aqui, essas experiências não se multiplicaram, acarretando apenas influências pontuais (como por exemplo, possibilitando o surgimento de cartilhas regionais). A crítica apresentada ao novo etnocentrismo é a de que ele propicia uma espécie de “confinamento” do aluno na sua própria cultura.

O modelo de escolarização tradicional (com currículo unitário), em vigência na escola brasileira, há algum tempo vem mostrando alguns evidentes sinais de seu esgotamento. Este modelo, sensivelmente acelerado pela crise atual dos paradigmas hegemônicos, coloca em cheque o valor do conhecimento universal (etnocêntrico) sistematizado.

Contudo, a reestruturação e o aumento dos sistemas de ensino, como forma de garantir o acesso à escola para todos os cidadãos, têm gerado dificuldades para manter o profissional do magistério em condições de sustentá-la. Com efeito, essa questão adquire a dimensão de uma necessária política educacional que atenda às demandas de ampliação e, ao mesmo tempo, a complexidade conjuntural presente nessa discussão. Os sistemas de ensino, em contexto tão amplo e heterogêneo, mostram-se frágeis diante das exigências da educação comum e de uma população crescente e diferenciada. Durante décadas, o ensino público ficou relegado a um segundo plano nas políticas públicas para o setor, por isso, a estratégia de recuperação

qualitativa desse ensino inicia-se pelas reflexões críticas sobre as instituições e ações curriculares anteriores, procurando com isso construir um núcleo curricular básico que responda à desorientação histórica, indicando possibilidades para a sua reorientação, adequação e melhoria. O avanço do pensamento multiculturalista possibilita entre outras coisas uma fundamentação adequada às proposições políticas nesse sentido. Institucionalmente as diretrizes e exigências apresentadas pela LDB, desde a sua promulgação têm trazido inúmeras necessidades de ajustes e reformulações a todos os setores educacionais. No contexto que discutimos aqui, a formação docente também tem apresentado grandes dificuldades para os ajustes, mesmo tendo que seguir diretivas de lei. Nesse momento, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alteram o texto das diretrizes e bases naquilo que diz respeito ao ensino fundamental e médio e seus conteúdos programáticos específicos obrigatórios para esses níveis. Ao tornarem obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena produzem uma necessária e profunda compreensão de toda extensão desta mudança pelos efeitos que produz no conjunto do sistema de ensino. Entre outras coisas, os atuais debates têm dado pistas sobre uma concepção de preparação docente que atenda essa demanda. Entre as pistas estão: (a) compromisso com o conhecimento e seu papel fundamental para interpretar o mundo e os homens; (b) a concepção de professores como intelectuais; (c) o compromisso da Universidade com a escola básica (com o ensino fundamental e médio) e (d) a oferta de componentes curriculares sob a forma de disciplina (ou disciplinas) que contemple(m) a problematização da realidade social e, entre outras, a questão do negro e do índio. Por essa posição e por considerar a amplitude e importância do tema exposto pelas Leis 10.639 e 11.645, além de outras discussões plausíveis de caráter técnico, pedagógico e curricular; sugere que o tratamento dessa questão, objeto central das referidas leis, seja efetivado no sentido da construção de uma política acadêmica e de formação que promova e trate a questão do Negro de forma institucional. Considera ainda que um tratamento, assim particular, que coloca em evidência a história e a cultura afro-brasileira como parte da formação do professor e que envolva diretamente uma questão de legislação, não pode ser tratada com mecanismos e procedimentos que não tenham abrangência suficiente sobre essa realidade e com os cuidados necessários pertinentes a esse tipo de estudo. Essas são questões de grande importância para as relações étnico-raciais na formação identitária de nossos cidadãos e para a sociedade brasileira em geral. A discussão pertinente sobre essa questão, nos mostra que é preciso ressaltar a importância da formação desses profissionais na construção de um currículo que contemple as novas demandas da sociedade brasileira, voltadas para a promoção da equidade social e a atenção para a diversidade cultural. Como consequência imediata surge a necessidade de construção teórica de um currículo que possibilite ao professor o resgate da cultura que o aluno é portador e não se limite apenas a prescrever o que deve ser ensinado. Partindo de referenciais desse tipo, as autoras Nilce da Silva e Cléa Ferreira (2005), entendem que

certamente irão emergir novas e complexas demandas para os professores. Incluir a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo lhes remete inicialmente ao desafio da necessidade de análise permanente de como as fronteiras raciais e étnicas tem sido produzidas e analisadas no interior de nossos currículos e de nossas práticas pedagógicas, onde o mito da democracia racial é tão evidente. Assim considerado, somos impelidos à reflexão sobre a importância desse debate na atualidade, da cultura afro-brasileira, africana e indígena. A formação de professores, os verdadeiros protagonistas no currículo escolar, segundo K. Munanga (2005), por não ter em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral, constitui o problema crucial para as novas leis que prescrevem esse conhecimento para as escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do referido mito da democracia racial que citamos e que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores. Essas considerações sobre o protagonista do currículo na escola – o professor – evidenciam a complexidade, a dimensão dos embates teóricos e práticos e a necessidade de reflexão para que se possa superar a mentalidade etnocêntrica e os conflitos produzidos pela mística da democracia racial.

A busca de soluções para esses embates que efetivamente se conflitam no cotidiano do processo de escolarização exige a articulação de um **Projeto Educativo** que considere as seguintes categorias: o saber; o político social; o cultural; o epistemológico; e o pedagógico. Essas categorias deverão se constituir em um conjunto de formação não fragmentária e que sejam ancoradas na realidade do sujeito que aprende. Constituindo-se, assim, em um movimento dialeticamente construído pela apropriação dos conteúdos acadêmicos conceituais e pela realidade sociocultural deste sujeito. Desse modo, a reflexão curricular deve ser referenciada pela reflexão escola/sociedade na perspectiva político/social/cultural. Daí a constituição dos núcleos de saberes formadores como um suporte epistêmico universal que comporte a expressão das experiências socioculturais e individuais desse sujeito (BONAMINO; BRANDÃO, 1995). Essa seria a base estrutural dos conteúdos escolares democratizados.

Os núcleos de saberes essenciais, ao mesmo tempo também universais, devem estabelecer o eixo da construção estrutural curricular.

A referência encontra-se no núcleo e não na cultura, pois, assim, não se paralisa frente ao impasse de opções excludentes entre o currículo comum e um multiculturalismo fragmentador quando se tem em vista o projeto de uma escolaridade básica comum. Essa referência nuclear possibilita reflexões pela ótica epistemológica e, com efeito, a concepção de “conceitos nucleares”, como essencialidade do conteúdo com dupla natureza, a transdisciplinar e transcultural (BONAMINO; BRANDÃO, 1995). Estes “conceitos nucleares” cumprem uma função acionadora das capacidades cognitivas de potencial formativo no sujeito e, con-

sequentemente, sua legítima apropriação para a constituição da “nuclearidade curricular” formando uma base relacional, tanto em direção à disciplina, quanto à cultura. Essa situação, em geral, produz uma ruptura com o dualismo: currículo comum/currículo compulsório e cultura do indivíduo/cultura da humanidade. Naquela situação, encontram-se os princípios epistemológicos, multiculturais e éticos.

Estabelece-se uma pauta epistemológica de reflexão na linha dos conceitos nucleares, consciente de sua insuficiência, mas legítima enquanto um princípio e um primeiro passo na direção de um equacionamento satisfatório para a questão do currículo escolar com pluralidade cultural. Distante de considerar essa discussão fruto de reflexões herméticas sobre tão complexa questão, mas sim procurando mantê-la e incentivá-la, há aqui mais proposições que problematizam sobre o assunto que possíveis respostas específicas, equacionamentos ou formulações mistificadoras que atuariam como bálsamo para as feridas abertas pela perversa exclusão, intolerância e preconceitos ainda mantidos no processo de escolarização.

REFERÊNCIAS



BONAMINO, A. C.; BRANDÃO, Zaia. Currículo: tensões e alternativas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 92, p. 16-25, fev. 1995.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio Eletrônico**. Curitiba: Positivo Informática, 2010.

MUNANGA. Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria do Ensino Fundamental, 2001.

POZO, Juan I. **Aprendizes e mestres**. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Nilce da; FERREIRA, Cléa M. da Silva. Formação de professores com base na lei 10.639/03. Cultura africana e o legado de Eduardo Mondlane nos dias atuais. **Educação, ciência e tecnologia**, Portugal, 2005. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millennium/millennium34/25.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2013.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HIRST, Paul. **Liberal education and the nature of knowledge**. London: Routledge and Kegan Paul, 1965.

LAWTON, D. **Class, culture and curriculum**. London: Routledge and Kegan Paul, 1975

GLOSSÁRIO

Etnocentrismo. [De *etn(o)*- + *-centr(o)*- + *-ismo*.] S. m. 1. Tendência do pensamento a considerar as categorias, normas e valores da própria sociedade ou cultura como parâmetro aplicável a todas as demais (HOLANDA FERREIRA, 2010).

Mercantilismo. [De *mercantil* + *ismo*.] S. m. 1. Tendência para subordinar tudo ao comércio, ao interesse, ao lucro, ao ganho. 2. Predominância do interesse ou do espírito mercantil. 3. Econ. Doutrina econômica, em voga no século XVII, que enfatizava a importância do comércio exterior para a economia de um país, e que defendia a ação do Estado em favor da expansão das exportações e de seu monopólio por companhias de comércio, e da restrição às importações (HOLANDA FERREIRA, 2010). O **neomercantilismo** é uma tendência econômica contemporânea que resulta da ação anônima do capital multinacional dos bancos e grandes investidores do mercado financeiro.

Universalismo. [De *universal* + *-ismo*.] S. m. 1. Opinião que não aceita outra autoridade senão o consentimento universal. 2. Tendência para universalizar uma ideia, obra, sistema etc. (HOLANDA FERREIRA, 2010).



AGENDA DA PRIMEIRA SEMANA

De 22/04/2013 a 28/04/2013

Caros alunos!

Os objetivos principais estabelecidos para essa disciplina são: (1) possibilitar a reflexão sobre as efetividades da gestão curricular, a partir dos conceitos e fundamentos do pensamento atual sobre o currículo voltado a uma escola democratizada; e (2) analisar, bem como discutir o currículo para a escola democrática e sua gestão.

Nessa primeira semana de trabalho, vamos contextualizar nossos debates no tema Currículo. Discutiremos, por meio de uma perspectiva evolutiva da trajetória do currículo escolar, a origem de suas concepções, bem como sua efetivação e definição na atualidade.

Como nas disciplinas anteriores, utilizaremos a dinâmica de apresentação dos textos em forma de seminário, ao início das aulas presenciais. Desse modo, vocês deverão dividir a sala em cinco grupos e determinar, ainda hoje, o texto que cada grupo apresentará. Observem que as apresentações serão avaliativas.

Durante esta primeira semana da D28 – *Gestão Curricular*, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 28 de abril de 2013, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 15 de maio de 2013, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

IMPORTANTE: Entre as atividades a serem desenvolvidas nesta disciplina, vocês encontrarão algumas específicas que oferecerão a possibilidade de convalidação em horas de Estágio em Gestão Educacional. Cada atividade terá a indicação das horas de Estágio correspondentes.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

1ª Aula Presencial – 22/04/2013 – 2ª feira



Atividade 01 – Iniciar as leituras – Visão Geral da Disciplina.

Atividade 02 – Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D28, com o Professor Sebastião de Souza Lemes.

Atividade 03 – Assistir ao vídeo complementar – “As Dimensões da Gestão Democrática” – Parte I, e discutir sobre a escola democrática.

1º Período Virtual – 23 e 24/04/2013 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “O Currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias”.

2ª Aula Presencial – 25/04/2013 – 5ª feira



Atividade 05 – Apresentação do texto 01 – “O Currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias”.

Atividade 06 – Assistir ao vídeo 01 – “Currículo: trajetória de formação”, e retomar as discussões com seus pares.

2º Período Virtual – 26, 27 e 28/04/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 07 – Leitura do texto 02 – “Construção e avaliação do projeto curricular de Escola”.

Observação: Definam seus grupos de acordo com a numeração do texto que vocês apresentarão. Por exemplo:

Grupo 01 – responsável pela apresentação do texto 01.

Grupo 02 – responsável pela apresentação do texto 02.

E assim sucessivamente.

Importante: Para aqueles que quiserem aprofundar os estudos sobre os temas trabalhados esta semana, sugerimos a seguinte leitura complementar:

- * **Texto complementar 01 – *Currículo: tensões e alternativas* – de Zaia Brandão.** Esse texto pode ser acessado, por meio da Ferramenta **Material de Apoio**, ou diretamente pelo **DVD**.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



1ª SEMANA DE ATIVIDADES:

1ª Aula Presencial – 22/04/2013 – 2ª feira



Atividade 01 – Iniciar as leituras – Visão Geral da Disciplina

Vamos iniciar o trabalho lendo o texto de introdução do Caderno de Formação – *Visão Geral da Disciplina*.

Discutam com os colegas e, se restarem dúvidas, peçam aos seus Orientadores de Disciplina que as encaminhem ao Professor Sebastião de Souza Lemes, para que sejam esclarecidas durante a Entrevista de Apresentação da Disciplina.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

Atividade 02 – Assistir à entrevista de apresentação da disciplina D28, com o Professor Dr. Sebastião de Souza Lemes

Hoje, às 21h, o Professor Dr. Sebastião de Souza Lemes apresentará a **Disciplina 28 – Gestão Curricular**, por meio de uma entrevista veiculada pela UNIVESP TV. Nessa entrevista, ele explicará a dinâmica da disciplina, bem como o seu objetivo, e abordará os principais temas que serão trabalhados.

Se surgirem novas questões durante a apresentação, peçam aos Orientadores de Disciplina que as redirecionem.

As questões que, eventualmente, não forem respondidas durante a apresentação, serão disponibilizadas posteriormente, no Acervo Digital, bem como a gravação desse programa. O *link* será disponibilizado por seu Orientador de Disciplina.

Atividade 03 – Assistir ao vídeo complementar – “As Dimensões da Gestão Democrática” – Parte I, e discutir sobre a escola democrática

Assistam ao vídeo complementar – “*As Dimensões da Gestão Democrática*” – Parte I, disponibilizado no *link*: <http://nadjarochoa.blogspot.com.br/p/video-gestao-democratica.html>.

Esse vídeo faz parte da série “Fazendo Escola”, e trata sobre as funções do Gestor.

A partir do vídeo e de seus conhecimentos anteriores, discutam com os colegas sobre a escola democrática. Procurem estabelecer relações nas discussões, explorando as possibilidades e limitações existentes em seus cotidianos profissionais para as transformações necessárias (ou possíveis), para que a gestão seja, de fato, democrática.

Se acharem pertinente, façam anotações para futuras consultas e/ou verificação de conceitos incorporados ao longo da disciplina. Vocês podem utilizar o **Diário de Bordo** para esses registros.

1º Período Virtual – 23 e 24/04/2013 – 3ª e 4ª feira



Atividade 04 – Leitura do texto 01 – “O Currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias”

Conheçam um pouco sobre o processo de democratização da escola brasileira lendo o *texto 01 – “O Currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias”*, de **Sebastião de Souza Lemes**. Este texto apresenta uma pertinente discussão de fundamentos e conceitos em uma linha do tempo. É preciso clareza sobre essa trajetória e as necessárias transformações ocorridas.

Anotem os pontos que gostariam de retomar nas discussões da próxima aula presencial.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

- * Orientações para o grupo que fará a apresentação do texto:
 - * Para facilitar a comunicação e a organização do grupo, aproveitem o “**Fórum de Discussão do Grupo 01**”, aberto por seus Orientadores de Disciplina, para interagir com os colegas.
 - * Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como para discussões decorrentes desta. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como as discussões, com temas e pesquisas afins, a partir da literatura e do seu próprio cotidiano escolar.
 - * Lembrem-se de que tanto a postagem do trabalho, quanto a sua apresentação serão avaliadas.

2ª Aula Presencial – 25/04/2013 – 5ª feira



Atividade 05 – Apresentação do texto 01 – “O Currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias”

O grupo responsável pela apresentação do *texto 01 – “O Currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias”*, deverá iniciar a aula fazendo sua apresentação. Em seguida, as discussões terão início, considerando, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

As discussões deverão ser interrompidas e retomadas após a apresentação do vídeo 01 – “Currículo: trajetória de formação”.

Importante: Orientações e critérios avaliativos para o grupo responsável pela apresentação do texto 01:

- ★ Agora que já apresentaram o texto e fizeram as discussões, aproveitem o período de postagem que vai até domingo, dia 28 de abril de 2013, para aprimorar o trabalho. Publiquem a apresentação no **Portfólio do Grupo**, com o título **D28_Atividade05**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Formar grupos na plataforma - Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo

Objetivos:

- Discutir e sistematizar os conteúdos trabalhados no texto 01 – “O Currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias”

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Qualidade do trabalho e de sua apresentação.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 28/04/2013 – sem desconto em nota;
- de 29/04 a 15/05/2013 – com desconto em nota.

Atenção: Observem que, apenas os componentes do Grupo 01, serão avaliados nessa atividade. Os estudantes dos demais grupos serão avaliados ao longo da disciplina, conforme forem apresentando os respectivos textos.

Atividade 06 – Assistir ao vídeo 01 – “Currículo: trajetória de formação”, e retomar as discussões

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 01 – “Currículo: trajetória de formação”*, veiculado pela UNIVESP TV. Esse vídeo pode ser acessado, também, por meio da Ferramenta **Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

Nesse vídeo serão apresentadas diferentes falas dentro de um pequeno histórico sobre o desenvolvimento do currículo nas escolas brasileiras. Para tanto, foram entrevistados a pesquisadora Cecília Hanna Mate (FEUSP) e o ex-diretor de escola Leontino Farias.

Após a apresentação, retomem e finalizem as discussões. Encerrem a aula esclarecendo eventuais pontos, ainda obscuros, sobre o texto 01.

2º Período Virtual – 26, 27 e 28/04/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 07 – Leitura do texto 02 – “Construção e avaliação do projeto curricular de Escola”

Leiam, detalhadamente, o *texto 02 – “Construção e avaliação do projeto curricular de Escola”*, de *José Carlos Morgado*, e anotem os pontos que gostariam de retomar nas discussões da próxima aula presencial.

Trabalharemos os temas discutidos no texto, na próxima aula presencial, logo após apresentação do Grupo 02.

Texto disponibilizado na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**.

- * Orientações para o grupo que fará a apresentação do texto:
 - * Para facilitar a comunicação e a organização do grupo, aproveitem o “**Fórum de Discussão do Grupo 02**”, aberto por seus Orientadores de Disciplina, para interagirem com seus colegas.
 - * Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como discussões decorrentes desta. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como as discussões com temas e pesquisas afins, a partir de literatura e do seu cotidiano escolar.
 - * Lembrem-se de que tanto a postagem do trabalho, quanto a sua apresentação serão avaliadas.



AGENDA DA SEGUNDA SEMANA

De 29/04/2013 a 05/05/2013

Caros alunos!

Nesta semana de trabalho, faremos debates e participaremos de discussões explorando as possibilidades presentes nas diretrizes normativas, bem como na legislação sobre a atuação e gerência democrática do currículo da e na escola. Além disso, durante nossas reflexões, fundamentaremos nossa argumentação, visando a sustentar nossa posição nos debates.

Esta semana, seguiremos com a dinâmica de apresentação e estudo dos textos, durante as aulas presenciais. Assim, na aula de hoje, segunda-feira, 29 de abril de 2013, trabalharemos o texto 02 – “Construção e avaliação do projeto curricular de Escola”. Na quinta-feira, dia 02 de maio, o texto 03 – “Currículo e Tecnologia Educativa”, será o foco das reflexões e discussões.

As atividades desenvolvidas serão distribuídas ao longo de encontros presenciais e períodos virtuais, e **durante esta segunda semana**, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia **05 de maio de 2013, às 23h55**. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no **período de recuperação de prazos que termina no dia 15 de maio de 2013, às 23h55**, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postá-las de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

3ª Aula Presencial – 29/04/2013 – 2ª feira



- **Atividade 08** – Apresentação do texto 02 – “Construção e avaliação do projeto curricular de Escola”.

Atividade 09 – Assistir ao vídeo 02 – “Currículo e Legislação: como as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Estaduais convivem dentro da escola”, e retomar as discussões.

3º Período Virtual – 30/04 e 01/05/2013 – 3ª e 4ª feira (Feriado)



Atividade 10 – Leitura do texto 03 – “Currículo e Tecnologia Educativa”.

4ª Aula Presencial – 02/05/2013 – 5ª feira



Atividade Avaliativa

● **Atividade 11** – Apresentação do texto 03 – “Currículo e Tecnologia Educativa”.

● **Atividade 12** – Assistir ao vídeo 03 – “Escola democrática e diversidade”, e retomar as discussões.

4º Período Virtual – 03, 04 e 05/05/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



● **Atividade 13*** – **Atividade de Estágio** – Pesquisa *in loco* sobre a estrutura curricular apresentada no PPP da escola.

● **Atividade 14** – Leitura do texto 04 – “Projeto Político Pedagógico da Escola – apontamentos para o planejamento das ações educativas”.

● **Observação:** Para aqueles que quiserem aprofundar os estudos sobre os temas trabalhados esta semana, sugerimos a seguinte leitura complementar:

● * Texto complementar 02 – “A autonomia proposta na LDB (9394/96) e a nova proposta curricular das escolas públicas paulistas”, de *Ricardo Ribeiro e Sebastião de Souza Lemes*. Esse texto pode ser acessado por meio da Ferramenta **Material de Apoio**, ou diretamente pelo **DVD**.

● (*) **Importante:** Vocês terão até o dia **12 de maio de 2013**, para entregar o trabalho proposto na Atividade 13, sem desconto em nota.

● Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

● Boa semana!

Atividade Avaliativa



2ª SEMANA DE ATIVIDADES:

3ª Aula Presencial – 29/04/2013 – 2ª feira



Atividade 08 – Apresentação do texto 02 – “Construção e avaliação do projeto curricular de Escola”

Iniciem a aula assistindo à apresentação do *texto 02* – “*Construção e avaliação do projeto curricular de Escola*”. Em seguida, as discussões terão início, considerando, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

As discussões deverão ser interrompidas e retomadas após a apresentação do vídeo 02 – “*Currículo e Legislação: como as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Estaduais convivem dentro da escola*”.

Importante: Orientações e critérios avaliativos para o grupo responsável pela apresentação do texto 02:

- ★ Agora que já apresentaram o texto e fizeram as discussões, aproveitem o período de postagem que vai até domingo, dia 05 de maio de 2013, para aprimorar o trabalho. Publiquem a apresentação no **Portfólio do Grupo**, com o título **D28_Atividade08**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Formar grupos na plataforma – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo.

Objetivos:

- Discutir e sistematizar os conteúdos trabalhados no texto 02 – “Construção e avaliação do projeto curricular de Escola”.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Qualidade do trabalho e de sua apresentação.
- - Entrega no prazo determinado.
- **Prazo de entrega:**
- até 05/05/2013 – sem desconto em nota;
- de 06 a 15/05/2013 – com desconto em nota.

Atenção: Observem que, apenas, os componentes do Grupo 02 serão avaliados nessa atividade. Os estudantes dos grupos 03, 04 e 05 serão avaliados, ao longo da disciplina, conforme forem apresentando os respectivos textos.

Atividade 09 – Assistir ao vídeo 02 – “Currículo e Legislação: como as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Estaduais convivem dentro da escola”, e retomar as discussões

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 02* – “*Currículo e Legislação: como as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações Estaduais convivem dentro da escola*”, veiculado pela UNIVESP TV. Esse vídeo pode ser acessado também, por meio da Ferramenta *Material de Apoio*, ou pelo *Portal Acadêmico*, *link Vídeos*.

O vídeo mostra duas escolas discutindo a questão de forma distinta. Apresenta, também, a entrevista dos educadores Francisco Cordão (CNE) e Guiomar Melo (CEE-SP) sobre essas questões constantes nas diretrizes curriculares do plano nacional e estadual. Este material expõe o lado formal e institucional associado às discussões conceituais dos textos. Há aqui uma necessária atenção e análise correlativa entre as duas fontes de informações.

Após a apresentação, retomem e finalizem as discussões. Encerrem a aula esclarecendo eventuais pontos, ainda obscuros, sobre o texto 02.

3º Período Virtual – 30/04 e 01/05/2013 – 3ª e 4ª feira



Atividade 10 – Leitura do texto 03 – “Currículo e Tecnologia Educativa”

A tecnologia está sendo absorvida pelo processo de escolarização de forma gradual, porém suscitando inúmeras discussões. Contudo a desinformação bloqueia a compreensão e as possibilidades que estas apresentam aos processos educativos e curriculares.

Para melhor compreensão desses temas, leiam detalhadamente o *texto 03* – “*Currículo e Tecnologia Educativa*”, de *José Augusto Pacheco*, disponível na *Ferramenta Leituras* ou, diretamente, em seu *Caderno de Formação*. Esse texto elucida conceitos e permite articulações com diferentes situações pragmáticas do cotidiano curricular na escola. Destaquem os pontos que gostariam de retomar nas discussões da próxima aula presencial.

- * Orientações para o grupo que fará a apresentação do texto:
 - * Para facilitar a comunicação e a organização do grupo, aproveitem o “*Fórum de Discussão do Grupo 03*”, aberto por seus Orientadores de Disciplina, para interagirem com seus colegas.
 - * Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como discussões decorrentes desta. Assim, preparem

um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como suas discussões, com temas e pesquisas afins, a partir da literatura e do seu próprio cotidiano escolar.

- * Lembrem-se de que tanto a postagem do trabalho, quanto a sua apresentação serão avaliadas.

4ª Aula Presencial – 02/05/2013 – 5ª feira



Atividade 11 – Apresentação do texto 03 – “Currículo e Tecnologia Educativa”

O grupo responsável pela apresentação do *texto 03 – “Currículo e Tecnologia Educativa”*, iniciará a aula fazendo sua apresentação. Em seguida, as discussões terão início, considerando, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

As discussões deverão ser interrompidas e retomadas após a apresentação do vídeo 03 – “Escola democrática e diversidade”.

Importante: Orientações e critérios avaliativos para o grupo responsável pela apresentação do texto 03:

- * Agora que já apresentaram o texto e fizeram as discussões, aproveitem o período de postagem que vai até domingo, dia 05 de maio de 2013, para aprimorar o trabalho. Publiquem a apresentação no **Portfólio do Grupo**, com o título **D28_Atividade11**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação – Formar grupos na plataforma - Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo.

Objetivos:

- Discutir e sistematizar os conteúdos trabalhados no texto 03 – “Currículo e Tecnologia Educativa”.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Qualidade da apresentação.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 05/05/2013 – sem desconto em nota;
- de 06 a 15/05/2013 – com desconto em nota.

Atenção: Observem que, apenas, os componentes do Grupo 03, serão avaliados nessa atividade. Os estudantes dos grupos 04 e 05 serão avaliados, ao longo da disciplina, conforme forem apresentando os respectivos textos.

Atividade 12 – Assistir ao vídeo 03 – “Escola democrática e diversidade”, e retomar as discussões

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 03 – “Escola democrática e diversidade”*, veiculado pela UNIVESP TV. Esse vídeo pode ser acessado, também, por meio da Ferramenta **Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, [link Vídeos](#).

O vídeo apresenta a relação entre diferentes grupos étnicos e sociais no ambiente escolar, partindo da experiência de duas escolas da cidade de São Paulo.

Após a apresentação, retomem e finalizem as discussões. Encerrem a aula esclarecendo eventuais pontos, ainda obscuros, sobre o texto 03.

4º Período Virtual – 03, 04 e 05/05/2013 – 6ª feira, sábado e domingo 

Atividade 13 - Atividade de Estágio – Pesquisa *in loco* sobre a estrutura curricular apresentada no PPP da escola

Retomem o Projeto Político Pedagógico da escola em que atuam e analisem a estrutura curricular proposta, e correlativa aos fundamentos apresentados nos textos estudados até o momento:

- ★ *Texto 01 – O currículo para a escola democratizada: das pistas históricas às perspectivas necessárias.*
- ★ *Texto 02 – Construção e avaliação do projeto curricular de Escola.*
- ★ *Texto 03 – Currículo e Tecnologia Educativa.*

Avaliem e destaquem os eventuais ajustes necessários, fazendo proposituras, com vistas a uma melhor prática curricular. Verifiquem, também, onde e de que forma a tecnologia se encontra nesse Projeto.

Publiquem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D28_Atividade 13**.

ATENÇÃO – Esta atividade poderá ser convalidada como horas de estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la, também, no **Portfólio Individual do Ambiente Orientações de Estágio**, com o título **Estagio_Gestão_D28_atividade13**, até dia 12 de maio de 2013, às 23h55 (**Observação:** Não acentuem a palavra *Estágio* quando nomearem seus arquivos). Este trabalho corresponderá ao cumprimento de **02 horas** de estágio em **Gestão Educacional**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação
Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Individual.

Objetivos:

- Analisar a estrutura curricular proposta no PPP da escola em que atuam, confrontando-a com os fundamentos estudados nos textos 01, 02 e 03.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Cumprimento da proposta.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 12/05/2013 – sem desconto em nota;
- de 13 a 15/05/2013 – com desconto em nota.

Atividade 14 – Leitura do texto 04 – Projeto Político Pedagógico da Escola – apontamentos para o planejamento das ações educativas

Leiam, detalhadamente, o texto 04 – “Projeto Político Pedagógico da Escola - apontamentos para o planejamento das ações educativas”, de *João Cardoso Palma Filho*, disponível na **Ferramenta Leituras** ou, diretamente, em seu **Caderno de Formação**. Destaquem os pontos que gostariam de retomar nas discussões da próxima aula presencial.

Observem que esse texto faz a correlação das reflexões sobre o PPP e a questão da gestão curricular.

✱ Orientações para o grupo que fará a apresentação do texto:

- ✱ Para facilitar a comunicação e a organização do grupo, aproveitem o “**Fórum de Discussão do Grupo 04**”, aberto por seus Orientadores de Disciplina, para interagirem com os colegas.
- ✱ Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como para discussões decorrentes desta. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como as discussões, com temas e pesquisas afins, a partir da literatura e do seu próprio cotidiano escolar.
- ✱ Lembrem-se de que tanto a postagem do trabalho, quanto a sua apresentação serão avaliadas.



AGENDA DA TERCEIRA SEMANA

De 06/05/2013 a 12/05/2013

Caros alunos!

Iniciaremos a semana trabalhando os conteúdos do *texto 04 – “Projeto Político Pedagógico da escola – apontamentos para o planejamento das ações educativas”*, orientados pela apresentação organizada pelo Grupo 04. Na quinta-feira, dia 06 de maio de 2013, finalizaremos o estudo dos textos principais, com a apresentação do Grupo 05, referente ao *texto 05 – “O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates”*.

Nesta semana, estabeleceremos relações entre as questões de elaboração e desenvolvimento do PPP, e a gestão do currículo, bem como seus fundamentos, propondo uma discussão mais ampla e atual do assunto.

Durante esta terceira semana, vocês poderão entregar suas atividades, sem descontos em nota, até domingo, dia 12 de maio de 2013, às 23h55. As atividades entregues, fora do prazo estabelecido, entrarão no período de recuperação de prazos que termina no dia 15 de maio de 2013, às 23h55, e terão suas notas avaliadas com descontos (consultem o Manual do Aluno). Após esse prazo, as atividades entregues não serão avaliadas. Por isto, aconselhamos que não deixem para postar suas atividades de última hora.

Atenção: As atividades presenciais deverão ser publicadas até o final da aula, e poderão ser aprimoradas ao longo da semana, se houver necessidade.

Vejam abaixo as atividades programadas para a semana:

5ª Aula Presencial – 06/05/2013 – 2ª feira



● **Atividade 15** – Apresentação do texto 04 – “Projeto Político Pedagógico da escola – apontamentos para o planejamento das ações educativas”.

Atividade 16 – Assistir ao vídeo 04 – “O uso de indicadores na gestão curricular”, e retomar as discussões.

5º Período Virtual – 07 e 08/05/2013 – 3ª e 4ª feira



Atividade 17 – Leitura texto 05 – “O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates”, e das Leis 10.639 e 11.645.

● **Atividade 18*** - **Atividade de Estágio** – Pesquisa *in loco* sobre a situação das escolas em relação ao atendimento às Leis 10.639 e 11.645.

Atividades Avaliativas

6ª Aula Presencial – 09/05/2013 – 5ª feira



- **Atividade 19** – Apresentação do texto 05 – “O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates”.

Atividade 20 – Assistir ao vídeo 05 – “Gestão curricular e escola democratizada”, e retomar as discussões, levando em conta também as Leis 10.639 e 11.645.

6º Período Virtual – 10, 11 e 12/05/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 21 – Levantamento de questões para a revisão.

Observação: Para aqueles que quiserem aprofundar os estudos sobre os temas trabalhados nesta semana, sugerimos a seguinte leitura complementar:

- ★ Texto complementar 03 – “Uma breve discussão sobre fundamentos de avaliação e indicadores educacionais para se melhor compreender a avaliação e gestão do currículo”, de *Sebastião de Souza Lemes*. Esse texto pode ser acessado por meio da Ferramenta **Material de Apoio**, ou diretamente pelo **DVD**.

(*) Importante: Vocês terão até o dia **15 de maio de 2013** para publicar o trabalho proposto na Atividade 18, sem desconto em nota. Atenção, pois não está previsto período de recuperação de prazo para essa atividade.

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



3ª SEMANA DE ATIVIDADES:

5ª Aula Presencial – 06/05/2013 – 2ª feira



Atividade 15 – Apresentação do texto 04 – “Projeto Político Pedagógico da escola – apontamentos para o planejamento das ações educativas”

Iniciem a aula assistindo à apresentação do *texto 04 – “Projeto Político Pedagógico da escola - apontamentos para o planejamento das ações educativas”*. Em seguida, iniciem as discussões, levando em conta, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

As discussões deverão ser interrompidas e retomadas após a apresentação do vídeo 04 – “O uso de indicadores na gestão curricular”.

Importante:

Orientações e critérios avaliativos para o grupo responsável pela apresentação do texto 04:

- ★ Agora que já apresentaram o texto e fizeram as discussões, aproveitem o período de postagem que vai até domingo, dia 12 de maio de 2013, para aprimorar o trabalho. Publiquem a apresentação no **Portfólio do Grupo**, com o título **D28_Atividade15**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação

Formar grupos na plataforma – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo.

Objetivos:

- -Discutir e sistematizar os conteúdos trabalhados no texto 04 – “Projeto Político Pedagógico da escola - apontamentos para o planejamento das ações educativas”.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Qualidade do trabalho e de sua apresentação.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 12/05/2013 – sem desconto em nota;
- de 13 a 15/05/2013 – com desconto em nota.

Atenção: Observem que, apenas, os componentes do Grupo 04 serão avaliados nessa atividade. Os estudantes do grupo 05 serão avaliados, após a apresentação do texto 05.

Atividade 16 – Assistir ao vídeo 04 – “O uso de indicadores na gestão curricular”, e retomar as discussões

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 04 – “O uso de indicadores na gestão curricular”*, veiculado pela UNIVESP TV.

O vídeo apresenta o empenho de uma instituição, bem como de sua comunidade, além do poder público local, em qualificar a escola no município, utilizando para tanto os indicadores na Gestão Curricular.

Pode ser acessado também, por meio da Ferramenta *Material de Apoio*, ou pelo *Portal Acadêmico*, *link Vídeos*.

Após a apresentação, retomem e finalizem as discussões. Encerrem a aula esclarecendo eventuais pontos, ainda obscuros, sobre o texto 04.

5º Período Virtual – 07 e 08/05/2013 – 3ª e 4ª feira



Atividade 17 – Leitura texto 05 – “O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates”, e das Leis 10.639 e 11.645

Leiam detalhadamente o *texto 05 – “O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates”*, de *Sebastião de Souza Lemes*.

Texto disponibilizado na *Ferramenta Leituras* ou, diretamente, em seu *Caderno de Formação*.

Em seguida, retomem e leiam com atenção as *Leis 10.639 e 11.645* que estão, respectivamente, nas páginas 51 e 56 de seu *Caderno de Legislação - número 23* da coleção de Cadernos de Formação. Vocês podem acessá-las, também, por meio do link: http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65265/1/u1_d25_v1_caderno_legislacao.pdf.

Esse texto coloca em debate a questão da diversidade e do multiculturalismo na escola democrática. A natureza da sociedade brasileira nos apresenta uma característica ímpar, em se tratando de sociedade miscigenada do ponto de vista etnicorracial. Um princípio multiculturalista precisa estar na base do pensamento educativo nacional e do desenvolvimento do currículo escolar.

Destaquem os pontos que gostariam de retomar nas discussões da próxima aula presencial.

- * Orientações para o grupo que fará a apresentação do texto:
 - * Para facilitar a comunicação e a organização do grupo, aproveitem o “*Fórum de Discussão do Grupo 05*”, aberto por seus Orientadores de Disciplina, para interajam com os colegas.

- * Observem que vocês terão grande parte da aula para apresentação, bem como para discussões decorrentes desta. Assim, preparem um material de qualidade, não se restringindo apenas à apresentação do conteúdo do texto. Complementem e enriqueçam sua produção, assim como as discussões, com temas e pesquisas afins, a partir da literatura e do seu próprio cotidiano escolar.
- * Lembrem-se de que tanto a postagem do trabalho, quanto a sua apresentação serão avaliadas.

Atividade 18 - Atividade de Estágio – Pesquisa in loco sobre a situação das escolas em relação ao atendimento às Leis 10.639 e 11.645

Partindo novamente do Projeto Político Pedagógico da escola em que atuam, levantem e discutam a situação em que a escola se encontra, em relação ao atendimento das Leis 10.639 e 11.645, bem como seus objetivos, a partir dos fundamentos do Multiculturalismo.

Observem se as propostas apresentadas no PPP estão contemplando as diretrizes dessas leis e até que ponto esforços, nesse sentido, estão sendo realizados. Apresentem caminhos que favoreçam uma boa sanção para esses esforços.

Publiquem seus arquivos no **Portfólio Individual**, com o título **D28_Atividade 18**.

Observação: Como essa atividade pode ser publicada até dia 15 de maio de 2013, sem desconto em nota, aproveitem as discussões da próxima aula presencial para aprimorar os trabalhos.

ATENÇÃO – Esta atividade poderá ser convalidada como horas de estágio. Para tanto, vocês deverão postá-la, **também**, no **Portfólio Individual do Ambiente Orientações de Estágio**, com o título de **Estagio_Gestão_D28_atividade18**, até dia 15 de maio de 2013, às 23h55 (**Observação:** Não acentuem a palavra *Estágio* quando nomearem seus arquivos). Este trabalho corresponderá ao cumprimento de **04 horas** de estágio em **Gestão Educacional**.

Atividade avaliativa - Associar à avaliação
Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Individual

Objetivos:

- Diagnosticar se existe implementação na escola dos preceitos apresentados pelas Leis 10.639 e 11.645.
- Caso seja notada a ausência dessa implementação, apresentar propostas que a facultem.

- Detectar se os objetivos da escola estão pautados pelos fundamentos do Multiculturalismo.

Critérios de avaliação:

- Critérios gerais de produção textual (vide Manual do Aluno).
- Cumprimento da proposta.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 15/05/2013 – sem desconto em nota.

Atenção - não está previsto período de recuperação de prazos para essa atividade.

6ª Aula Presencial – 09/05/2013 – 5ª feira



Atividade 19 – Apresentação do texto 05 – “O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates”

O grupo responsável pela apresentação do *texto 05 – “O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates”*, deverá iniciar a aula fazendo sua apresentação. Em seguida, as discussões terão início, considerando, também, os aspectos levantados pelos colegas durante a leitura do texto.

As discussões deverão ser interrompidas e retomadas após a apresentação do vídeo 05 – “Gestão curricular e escola democratizada”.

Importante: Orientações e critérios avaliativos para o grupo responsável pela apresentação do texto 05:

- ★ Agora que já apresentaram o texto e fizeram as discussões, aproveitem o período de postagem que vai até domingo, dia 12 de maio de 2013, para aprimorarem o trabalho. Publiquem a apresentação no **Portfólio do Grupo**, com o título **D28_Atividade19**.

Atividade avaliativa – Associar à avaliação

Formar grupos na plataforma – Compartilhar com formadores

Valor: 10.00 Peso: 3

Tipo de atividade: Grupo

Objetivos:

- Discutir e sistematizar os conteúdos trabalhados no texto 05 – “O pluralismo cultural no processo de escolarização: algumas reflexões sobre certos embates”.

Critérios de avaliação:

- Cumprimento da proposta.
- Qualidade da apresentação.
- Entrega no prazo determinado.

Prazo de entrega:

- até 12/05/2013 – sem desconto em nota;
- de 13 a 15/05/2013 – com desconto em nota.

Atenção: Observem que, apenas, os componentes do Grupo 05 serão avaliados nessa atividade.

Atividade 20 – Assistir ao vídeo 05 – “Gestão curricular e escola democratizada”, e retomar as discussões, levando em conta também as Leis 10.639 e 11.645

Assistam às 20h e/ou às 21h15, em sua TV digital, ao *vídeo 05 – “Gestão curricular e escola democratizada”*, veiculado pela UNIVESP TV. Esse vídeo pode ser acessado, também, por meio da Ferramenta **Material de Apoio**, ou pelo **Portal Acadêmico**, *link Vídeos*.

Esse vídeo apresenta um debate sobre gestão curricular realizado em uma escola municipal de São Paulo. Nele, encontram-se algumas possibilidades para o atendimento às demandas da diversidade atual, bem como são realizadas discussões pertinentes para a realização desse trabalho. Essas discussões são feitas com a coordenadora pedagógica que possui mestrado na área de educação e estuda a postura dos professores em relação aos ciclos de aprendizagem. Como elementos de motivação e contribuição para as reflexões e debates, a UNIVESP TV entrevista os educadores José Carlos Morgado (Universidade do Minho), Elba Barretto (Fundação Carlos Chagas) e Zaia Brandão (PUC-RJ).

Após a apresentação, retomem e finalizem as discussões, considerando também as Leis 10.639 e 11.645. Encerrem a aula esclarecendo eventuais dúvidas sobre os temas trabalhados na aula de hoje.

6º Período Virtual – 10, 11 e 12/05/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 21 – Levantamento de questões para a revisão

Façam um levantamento dos conteúdos trabalhados durante esta disciplina. Observem os temas que, eventualmente, ainda estejam obscuros e/ou questões sobre as quais gostariam de discutir mais profundamente.

Façam uma lista com os temas que gostariam de retomar e/ou aprofundar na próxima aula presencial e a enviem, pela Ferramenta **Correio**, aos seus Orientadores de Disciplina.



AGENDA DA QUARTA SEMANA

De 13/05/2013 a 19/05/2013

Caros alunos!

Chegamos à última semana da disciplina **D28 – Gestão Curricular**.

Esperamos que, por meio das atividades propostas, os objetivos da disciplina tenham sido alcançados, contribuindo, assim, significativamente, para a construção de seu conhecimento.

Excetuando a prova final, as atividades **propostas durante esta quarta semana** não serão avaliativas, contribuindo assim, apenas, para seus estudos. Aproveitem esse período para tirar suas dúvidas e entregar as eventuais atividades atrasadas. Vocês deverão postá-las até quarta-feira, dia **15 de maio de 2013, às 23h55**, data final do período de revisão e recuperação de prazos. Fiquem atentos, pois as atividades entregues após esse prazo não serão avaliadas.

Dia 16 de maio de 2013, vocês realizarão a prova final. Aproveitem o momento da prova, para refletir sobre seu crescimento acadêmico.

Observem abaixo as atividades programadas para a semana:

7ª Aula Presencial – 13/05/2013 – 2ª feira – (Revisão e Recuperação)



Atividade 22 – Estudos em grupos para revisão.

Atividade 23 – Entrevista de encerramento da disciplina D28 – Gestão Curricular

7º Período Virtual – 14 e 15/05/2013 – 3ª e 4ª feira (Revisão e Recuperação)



Atividade 24 – Período para estudos.

8ª Aula Presencial – 16/05/2013 – 5ª feira – (Avaliação)



Atividade 25 – Prova

8º Período Virtual – 17, 18 e 19/05/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 26 – Finalização da disciplina.

Segunda-feira, dia 20 de maio de 2013, daremos início à **D29 – Avaliação Educacional e Escolar**. Fiquem atentos! Façam seus acessos, por meio do Portal Acadêmico (<http://www.edutec.unesp.br>).

Qualquer problema, por favor, entrem em contato com seu Orientador de Disciplina.

Boa semana!

Atividade Avaliativa



4ª SEMANA DE ATIVIDADES:

7ª Aula Presencial – 13/05/2013 – 2ª feira (Revisão/Recuperação)

Atividade 22 – Estudos em grupos para revisão

Aproveitem essa aula para retomar, com os colegas, as questões sobre as quais gostariam de discutir mais profundamente, exercitando seus conteúdos e retirando as dúvidas.

Atividade 23 – Entrevista de encerramento da disciplina D28 – Gestão Curricular

Assistam, às 21h, em sua TV Digital, à entrevista de encerramento da *D28 – Gestão Curricular*, veiculada pela UNIVESP TV, com o Professor Dr. Sebastião de Souza Lemes.

Se quiserem enviar questões, peçam ao Orientador de Disciplina que as direcione.

7º Período Virtual – 14 e 15/05/2013 – 3ª e 4ª feira (Revisão/Recuperação)

Atividade 24 – Período para estudos

Aproveitem esse período para esclarecer as últimas dúvidas sobre os conteúdos estudados, e colocar eventuais atividades atrasadas em dia.

8ª Aula Presencial – 16/05/2013 – 5ª feira – Avaliação

Atividade 25 – Prova

Chegou o momento de verificarmos suas aprendizagens!

Esta prova é composta de questões teóricas relativas aos estudos realizados na Disciplina *D28 – Gestão Curricular*.

A prova vale 10 pontos, é individual e terá duração de quatro horas.

Boa prova!

Atividade avaliativa

Valor da nota: 10,00 Peso: 4

Tipo da atividade: Individual.

Objetivos:

- Avaliação da aprendizagem em Gestão Curricular.

Critérios de avaliação:

- Produção textual (Manual do Aluno).
- Análise crítica dos conteúdos discutidos ao longo da D28 – Gestão Curricular.

8º Período Virtual – 17, 18 e 19/05/2013 – 6ª feira, sábado e domingo



Atividade 26 – Finalização da Disciplina

Se acharem pertinente, retomem os apontamentos feitos ao longo desta disciplina para escreverem um Memorial Reflexivo, pontuando suas conquistas e aprendizagens construídas ao longo da *D28 – Gestão Curricular*.

Destaquem as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica depois das reflexões e dos trabalhos desenvolvidos durante essa disciplina.

Sugerimos que escrevam em um editor de texto e depois copiem o texto na Ferramenta *Diário de Bordo*, com o título *D28_Atividade26*.

