



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Vera Maria Pazinato Tavares

**O LER E ESCREVER NAS SÉRIE INICIAIS: Atuação dos
Gestores na aprendizagem**

UFSM

Santa Maria, RS, Brasil

2005



**O LER E ESCREVER NAS SÉRIE INICIAIS: Atuação dos Gestores
na aprendizagem**

por

Vera Maria Pazinato Tavares

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Gestão
Educativa, da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito
parcial a obtenção do grau de
Especialização em Educação com Ênfase em Gestão Educativa

Santa Maria, RS, Brasil

2005

CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**O LER E ESCREVER NAS SÉRIE INICIAIS: Atuação dos Gestores na
aprendizagem**

elaborada por

Vera Maria Pazinato Tavares

como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialização em Educação com Ênfase em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Glades Félix
Orientadora/Presidente

Clóvis Renan Jaques Guterres

José Luiz Padilha Damilano

Santa Maria
2005

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRAT	v
1. INTRODUÇÃO	01
2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL, NA CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM	06
3. A SITUAÇÃO BRASILEIRA E OS MODELOS DE GESTÃO.	22
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
5. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	31

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Gestão Educacional
Programa Institucional de Extensão Universidade Aberta
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil
**“O LER E ESCREVER NAS SÉRIE INICIAIS: Atuação dos Gestores na
aprendizagem”**

AUTORA: VERA MARIA PAZINATO TAVARES

ORIENTADOR : GLADES FÉLIX

Data e Local da Defesa : Santa Maria, 18 março de 2005

A Contribuição desse trabalho é para a implantação de um processo de Gestão Escolar com sucesso, visto a experiência profissional na área de conhecimento relativo a Língua Portuguesa. Com o conhecimento teórico adquirido se procurou aprimorar o andar pedagógico , para que se possa oferecer ações mais apuradas e concretas na leitura e na escrita aos alunos de Ensino Fundamental. Essa experiência propiciou a observação de profundas lacunas, o que nos remete a investigar a contribuição disso a partir das práticas de gestão no fazer escolar, condicionado ao mudar os critérios e a aplicabilidade do gosto pelo ler e escrever do educando para que este, entenda essa ação como algo prazeroso e, que faça parte do fazer diário. Visto isso, a instituição escolar diferencia-se da família e das demais instituições sociais por realizar um trabalho educacional sistemático, planejado e organizado sobre bases científicas.

Palavras-chaves : gestão escolar, educacional, profissional, Língua Portuguesa

ABSTRACT

The main purpose of this work is to the introducing of a process of School managment with sucess, in view of the professional experience in the knoledge area related to the Portuguese Lunnage. With the acquired theoretical knoledge was search to perfect the educational walk, so that can offer more refined and concrete actions at the reading and writing to the students of the Basic Education. This experience provided the observaton of deep gaps, what send us to investigate the contribution of this from the managment practises at the educational doing, conditioning in chenge the criterion and the apply of the pleasure for read and write of the student so he can understand this action as something very pleasant and as part of the daily doing. Having this in view the educational institution gets different from the family and from other social institutions for doing a systematic job, planned and organized on the cientifics basis.

Key-words: school managment, educational, professional, Portuguese Lunnage

1. INTRODUÇÃO

A escola como espaço social e político implica a reflexão sobre a pertinência e relevância histórica, contextualizada de nossa prática educativa escolar. A função primordial da gestão da escola é garantir a contundência histórica da prática educativa e a integração do conjunto da prática pedagógica na escola. A reflexão sobre a gestão democrática da escola é um exercício constrangedor, de um lado, e gratificante, de outro. De um lado, desafia nossos brios e nos faz ferver em virulenta indignação diante das condições concretas das escolas brasileiras e diante dos resultados reais do trabalho escolar. De outro lado, as conquistas da humanidade em nossos dias, os avanços do conhecimento humano sobre a aprendizagem e inteligência e as experiências concretas na educação brasileira, coordenadas por processos competentes de efetiva democratização, nos enchem de fundadas esperanças.

Em decorrência, este texto é um testemunho de indignação e um testemunho de esperança. Na sua primeira parte, através de uma parábola, denuncia a precariedade da educação escolar brasileira e de sua gestão autoritária e/ou democrática. Na segunda parte, anuncia o impulso do novo, que está em construção. Isso constitui um momento importante na qualificação de competência e consecução de parcerias para a produção de uma educação relevante.

Na realidade esse novo em que a escola busca e se apropria de elos de produção de capacidade de trabalho, submete-se a verificar os avanços e os elementos que facilitam ou dificultam o desenvolvimento de práticas inovadoras na gestão escolar. Assim, a construção das práticas democráticas estão diretamente relacionadas com as condições de funcionamento da instituição, repercutindo na qualidade de educação oferecida.

Muito se tem falado, nos últimos anos, sobre qualidade do ensino e produtividade da escola pública. O discurso oficial, sustentado inclusive por argumentos de intelectuais que até pouco tempo atrás faziam sérias críticas ao péssimo atendimento do Estado em matéria de ensino, assegura que já atingimos a quantidade, restando, agora, apenas buscar a qualidade, como se fosse possível a primeira sem a ocorrência da segunda. Quando se referem à quantidade, ressaltam que não há carência de escolas, visto já estar sendo atendida quase toda a população em idade escolar.

Mesmo deixando de lado o fato relevante de que, no limiar do Século XXI, esse “quase” deixa, a cada ano, sem qualquer tipo de contacto com o ensino escolarizado, em torno de 08 % de crianças, filhos de cidadãos brasileiros completamente à margem dos benefícios da civilização que eles ajudam a construir. É preciso questionar seriamente se a precariedade das condições de funcionamento a que o Estado relegou os serviços públicos de ensino permite chamar de escola isso que se diz oferecer à “quase” totalidade de crianças e jovens escolarizáveis. É preciso perguntar se escola pública não seria mais do que um local para onde afluem crianças e jovens carentes de saber, que são acomodados com condições precárias de funcionamento (com falta de material de toda ordem, com salas numerosas, que agridem um mínimo de bom senso pedagógico) e são atendidos por funcionários e professores com salários cada vez mais aviltados (que mal lhes permitem sobreviver, quanto mais exercer com competência suas funções). Em outras palavras, para entender o que há por trás do discurso oficial, é preciso indagar a respeito do que é que o Estado está oferecendo na quantidade da qual ele tanto se vangloria.

Mas, se estamos interessados em soluções para nosso atraso educacional, é preciso, antes de mais nada, perguntarmos a respeito do que entendemos por educação de qualidade. A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos,

técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subseqüentes. *“Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem (PARO, 1997:23).*

Diante dessa complexidade, procurou-se investigar os modelos e as propostas políticas de gestão educacional, observando as diversas facetas do ensino e da aprendizagem, ressaltando a utilização da Língua e da Linguagem Portuguesa no Ensino Fundamental.

O desempenho da língua envolve diferentes atividades, como a interpretação de significados, o emprego de palavras adequadas, a emissão e articulação de sons, ações que se consolidam gradualmente, mediante um processo de permanentes e insistentes tentativas, erros e acertos. .A concepção atual da linguagem é algo que requer confiança em si mesmo e, isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, algo que se sente, do que se é. Assim o desenvolvimento da expressão do aluno depende de a escola constituir-se no ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade, que existe no ensino da língua materna.

Mas, sobretudo, depende de a escola através de seus gestores ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É necessário, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua de forma cada vez mais competente.

E, para desenvolver o gosto pela linguagem e escrita, respeitando e valorizando o dialeto regional no contexto ler, falar e escrever, tornando essa ação um aprender salutar nas atividades desenvolvidas interdisciplinarmente aos alunos do escola básica, faz-se necessário a interiorização e compreensão da utilização das diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretando e usufruindo das produções culturais, em contexto públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação, sabendo utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; compreendendo o sentido nas mensagens orais e escrita, sabendo atribuir significado; procurando a ler textos, combinando estratégias de decifração com estratégia de seleção; propor situações de expressão oral, valorizando relatos de fatos e opiniões; possibilitar o acesso as letras do código alfabético para que se apropriem deste e construam a escrita; usar a linguagem como planejamento de atividades; realizando constantemente leitura envolvendo informação, conhecimento, lazer e comunicação.

Cumpre-nos, agora, provocar algumas reflexões pertinentes a este momento muito especial de início de século. Qual o papel dos gestores dos professores, pedagogos, psicopedagogos, lingüistas, psicolingüistas no ensino da leitura, na perspectiva de trabalho com os bons e maus leitores?

Surge, agora, no meio universitário, uma atmosfera acadêmica de especulações sobre a atuação dos professores de magistério no novo milênio. Assim, gostaria de, nesse clima, levantar um pouco sobre a atuação dos profissionais de Letras na sociedade pós-industrial. De logo, levanta-se algumas questões fundamentais para nossa reflexão: teremos nós, educadores e letrados, espaço profissional na sociedade? O ensino de línguas sobreviverá ao desenvolvimento tecnológico persistindo o modelo trabalhado hoje em nossas salas de aula? E como fica a situação dos professores da rede pública de ensino, enquanto servidores estaduais, portanto, participante da estrutura do poder público, na nova organização do capitalismo pós-industrial? Para responder a estas questões, permitam-me que me aproprie de três referências

teóricas para esta reflexão, a saber: capitalismo desorganizado, a sociedade de informática e o culto da informação (DEMO,1997:34).

Com certeza, na sociedade informatizada nós, profissionais de Letras, não vamos desaparecer enquanto especialistas do ensino de línguas materna e estrangeira. Perderemos, sim, a natureza do nosso trabalho que vai transcender os limites escolares e chegará ao novo mercado de trabalho, isto é, o mercado de serviços.É possível, porém, que haja uma perda de identidade histórica de "professor" e com ela todas as prerrogativas inerentes à tradição do magistério (aposentadoria especial, por exemplo) e passaremos a ser instrutores de português, inglês, etc. atendendo a uma clientela muito variada que vai da formação de um profissional de instrução escolar ao guia de turismo.

No que toca ao mercado de trabalho, o que equívale a dizer espaço de atuação profissional de Letras, no século XXI, as expectativas são otimistas, melhor dizendo, são predominantemente otimistas, pelas seguintes razões: com o avanço tecnológico a sociedade carecerá cada vez mais de instrutores (ou professores) de símbolos e signos lingüísticos e que lidem com pessoas na perspectiva de atenuar o trabalho individual, pesado, da produção de material; será intensificado o treinamento das habilidades associadas à escrita e à leitura (lamentavelmente, em detrimento da fala e da escuta, duas habilidades fundamentais na comunicação social) e os profissionais de Letras atuarão na formação de trabalho (na área de turismo, em particular, uma vez que na sociedade informática as pessoas terão mais tempo para o lazer) resultante da política social provocada pelo Estado de Bem-Estar Social que vai procurar evitar a crise do desempenho estrutural.

Em resumo, ganharemos muito com a chamada expansão do setor de serviços. A demanda por serviços na área de Letras continuará a crescer como, por exemplo, o de retreinamento ocupacional através de cursos por correspondência de leitura e escrita e cursos de línguas.

A prática democrática terá quebra de gestão constitui um dever para todos os educadores em atuação nas escolas e nos sistemas públicos de ensino. No Brasil, os educadores envolvidos nesse processo são milhares. E reconhecem a importância da participação, procurando colocá-lo em prática nos estabelecimentos onde trabalham.

A pesquisa foi estruturada de forma crítico-reflexiva centrada em uma abordagem bibliográfica, com embasamento de autores como Demo, Cagliari e Libâneo, para conhecimento mais apurado sobre o tema e fazer a observação no que a teoria está aquém da prática aplicada na escola hoje.

2. REVENDO A HISTÓRIA DA CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A história da Educação no Brasil mostra que, até aproximadamente os anos 50, o ensino era destinado às camadas privilegiadas da população. Os alunos pertencentes a essas camadas tinham contato em casa com a palavra escrita, por isso já chegavam à escola com um razoável domínio da norma padrão culta, que a mesma usava e transmitia. Assim a função do ensino da Língua Portuguesa se restringia ao estudo de regras de funcionamento da língua, ou seja, ao ensino da gramática. A concepção de língua que fundamentava o ensino de Português durante esse período foi aquela que considera a língua como sistema, ou seja, o ensino do Português baseava-se no estudo da teoria da língua.

As novas condições sócio políticas dos anos 60 são responsáveis por uma nova concepção de linguagem. Por um lado, nesse período, se dá a democratização da escola, que garantiu o direito à escolarização também às camadas populares. Em consequência, a escola, principalmente a pública, começou a receber alunos com outros padrões culturais (Linguagem regional).

Era preciso, então, repensar o ensino da Língua Portuguesa. No momento em que era implantado no Brasil o regime militar autoritário, que buscava o desenvolvimento do capitalismo através da industrialização, os esforços eram todos voltados para tornar o Brasil um país desenvolvido e acreditava-se que, para isso, era fundamental investir na expansão industrial. Nesse sentido, a escola tinha que fazer também a sua parte, tudo em prol do desenvolvimento. A ela foi atribuído o papel de preparar os alunos para o mercado de trabalho – as grandes indústrias. Isso explica, por exemplo, um

dos objetivos do ensino do 1º e 2º graus. Conforme – Lei nº 5692/71, era a qualificação para o trabalho. Por essa razão se apresentou também nos currículos das escolas as técnicas domésticas, industriais e comerciais, em razão da preparação do educando à uma profissão, já que os conteúdos curriculares tinham um caráter fundamentalmente instrumental.

“Fica claro que novas condições sócio políticas trazem nova concepção de linguagem...” (SOARES,1998:57). A concepção de linguagem que melhor representa esse período marcado por grandes modificações sociais e políticas é aquela que vê a linguagem como instrumento de comunicação. Essa concepção está ligada à teoria da comunicação (BRITTO,2001:19), que considera a língua como um código que transmite ao receptor uma determinada mensagem, ou seja, muda-se o enfoque do ensino da língua materna: o objetivo desse ensino não o repassar aos alunos os conhecimentos do sistema lingüístico — os saberes sobre a língua —, mas de criar situações que desenvolvam nas mesmas habilidades de compreensão e expressão de mensagens.

A preocupação voltou-se para o uso da língua, dando ênfase às habilidades orais e de leitura de diferentes tipos de textos verbais (textos literários, informativos, jornalísticos, etc) e não verbais (cartazes, charges, etc.). Na verdade, nessa concepção de linguagem não há muita preocupação com aprendizagem da organização e do funcionamento da língua e sim com a aprendizagem dos elementos da comunicação receptor, emissor, mensagem, etc. O que se viu, durante esse período, foi um ensino voltado mais para a teorização da comunicação do que propriamente voltado para desenvolver habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos. Como diz Soares (1998:58),“... de certa forma, a gramática, com objeto de estudo, foi substituída pela teoria da comunicação.”

A concepção de língua como instrumento de comunicação começou a ser crítica da partir da segunda metade dos anos 80, época da

redemocratização do país e do surgimento das novas teorias sobre a língua moderna desenvolvidas nas ciências lingüísticas e na psicologia da aprendizagem. Nessa nova perspectiva, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, como enunciação, discurso e não apenas como comunicação. Essa concepção de linguagem modifica também o ensino da leitura e da escrita, consideradas, agora, como processos de interação entre o autor, o texto e o leitor.

Em consequência, muda-se também o enfoque do ensino da língua, considerado, agora, um meio para o aluno se comunicar em determinada situação concreta de interação. O aluno, que antes era dependente e treinado para desenvolver determinadas habilidades e conhecimentos lingüísticos, agora, passa a ser considerado um sujeito ativo que constrói suas habilidades e seus conhecimentos em interação com os outros e com a própria língua.

Ao se analisar as três concepções de linguagem, pode-se dizer que a concepção que vê a linguagem como interação é aquela que deveria ser levada em conta no momento em que acontece o ensino da língua materna. Infelizmente, não é isso que ocorre nas nossas aulas. O que vemos são aulas bem tradicionais, voltadas praticamente para o ensino da metalinguagem, ou seja, a maioria dos professores vê a linguagem como sistema.

Segundo Geraldi (2000:88):

“O ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: prática da leitura de textos; prática da produção de textos e prática da análise lingüística. A análise dessas práticas está ligada a concepção que se tem sobre o que é linguagem e o que é ensinar e aprender. A concepção aqui adota é aquela que vê a linguagem como forma de interação. Adotar essa concepção significa aceitar que a linguagem tem um papel importantíssimo no desenvolvimento do ser humano, na medida em que lhe ajuda a entender o mundo e nele interagir de maneira consciente e crítica. Essas interações acontecem num contexto social e histórico, isso significa que, não há um sujeito pronto, mas um sujeito que, através do

processo interlocutivo, não só se apropria da linguagem, mas a constrói e reconstrói constantemente” (2000:88).

Através desse agir, as crianças constroem, reconstróem hipóteses “sobre as marcas do papel” percorrendo um longo caminho na tentativa de entender o que é, o que representa e como funciona a escrita. E é, por esse caminho de reflexão sobre a leitura e a escrita que elas se vão tornando leitoras, escritoras, constituindo-se na e pela escrita como sujeitos produtores de significados (ÁVILA, 1998:30).

Domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação. A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Desta forma, se produz linguagem tanto na conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras ou ao redigir uma carta, diferentes práticas sociais das quais se pode participar.

Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma propriamente dita são características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto

em função do registro e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta. Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos históricos e social a possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.

Assim, aprendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos os quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E o que dizer por sua vez, só é possível a partir das representações construídas sobre o mundo.

Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo , de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidade pessoal que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão.

A linguagem no Brasil, possui inúmeros dialetos, visto que as pessoas identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela a forma que

falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar; é muito comum se considerarem as variedades lingüísticas de um menor prestígio como inferiores ou errados.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito a diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola necessita livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma certa de falar, a que se parece com a escrita e o de que a escrita é o espelho da fala e, sendo assim seria preciso consertar a fala do aluno para evitar que ele escreva errado.

Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua, não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registro da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige.

A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem. Falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (ALVES, 1999:26).

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. Retomando a questão, é através do domínio efetivo da língua que o homem será capaz de observar, estabelecer comparações, concluir, transformar, opinar, participar.

Sem a comunicação o homem não existe, não ocupa lugar na sociedade. O homem tem o direito de viver bem, e nós professores, temos o dever de dar a ele a chance de escolher, conscientemente, a sua forma de existência. Quando se pensa e se fala sobre a linguagem, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva de análise lingüística.

A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüística e metalingüística. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua mas se diferenciam nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para descrição, por meio de categorização e sistematização dos elementos lingüísticos.

Todavia, se o objetivo principal do trabalho de análise, linguagem e pensamento sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se nas atividades epilingüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

No entanto, se o domínio da escrita, distintivo da cultura de um indivíduo em determinado meio sócio cultural, o uso da linguagem oral também

o é. Assim, o indivíduo necessita saber expor suas idéias com clareza e propriedade na comunidade em que está inserido.

Dentro da realidade que vive a escola hoje, ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relaciona-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra da, propondo outra não prevista (Lajolo, 1982:59).

A leitura, assim concebida, ultrapassa a mera decodificação de sinais e busca de informações. Nessa concepção, o leitor, ao ler um texto, reúne em sua mente tudo o que sabe sobre o tema do texto. Essas informações prévias dizem respeito às leituras feitas anteriormente e aos conhecimentos que fazem parte da sua cultura. A partir daí, o leitor tem condições de se posicionar em relação ao texto, concordar ou discordar das idéias ali contidas e, o mais importante, tem condições de apresentar e propor novas idéias que completem as informações apresentadas pelo autor.

Assim, estabelece-se um diálogo entre leitor e autor, sempre mediado pelo texto. O leitor, que chega a esse estágio de leitura, pode ser considerado um leitor maduro.

A maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida da constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o sentido de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO, 1982:53).

Para Geraldi:

“O leitor pode assumir as seguintes posturas diante de um texto: “ a) a leitura – busca de informações, b) a leitura – estudo do texto; c) a leitura do texto – pretexto; d) a leitura – fruição do texto”. Assim no primeiro caso, o objetivo do leitor, ao fazer a

leitura de um texto, é buscar no mesmo uma informação. Essa informação pode ser feita com um roteiro previamente elaborado ou não. Quando não há o roteiro, o leitor tem a possibilidade de se aprofundar mais no texto e assim, relacioná-lo a outros textos. Isso não acontece quando há o roteiro, pois o leitor procura responder somente aquelas questões pedidas, não fazendo uma leitura num nível mais profundo do texto.” (GERALDI, 2000:92)

Nesse sentido, a importância de saber produzir texto, tradicionalmente, está condicionada ao saber ler e interpretar, pois a escrita é vista como uma representação gráfica da fala ou um ato mecânico de se copiar algo já pronto, acabado. Escrever é sinônimo de reproduzir, de copiar textos produzidos por outras pessoas, considerados certos, modelos a serem seguidos. Mas a escrita, da mesma forma que a leitura, é ampla, diversificada e ultrapassa a mera decodificação e reprodução de idéias.

“[...] o trabalho realizado por meio da leitura e da produção de texto... é de construção de significado e atribuição de sentidos mediante não apenas a elementos lingüísticos: essas são atividades culturais,... a leitura e a escrita são atividades dialógicas,... e a imagem mútua dos interlocutores é um elemento crucial de interlocução [...]” (MATENCIO, 1994:18).

A linguagem, tanto a oral como a escrita tem um caráter interlocutivo, que possibilita a interação entre as pessoas. A presença do interlocutor não é algo neutro ou sem valor, ao contrário, é muito importante, pois interfere direta ou indiretamente no discurso do locutor. Muitas vezes, a influência do interlocutor é tão marcante e repressiva que o locutor, para passar uma boa imagem ou para mostrar que sabe acaba negando a sua capacidade lingüística própria e usando, nos seus textos, uma linguagem mais formal (escrita, às vezes, de forma incorreta) justamente com a intenção de impressionar o interlocutor.

“Não se trata de estilização própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Nesse sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva” (GERALDI, 2000:123).

Essa situação é bem evidente na escola, onde a relação de interlocução – locutor aluno; interlocutor professor – é muito rígida e definida. Na maioria das vezes, o aluno é obrigado a escrever sobre um assunto estabelecido pelo professor dentro, é claro, de uma linguagem padrão. E, além disso, o texto será julgado e avaliado pelo professor. Sabendo disso, o aluno procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará e, assim ganhar uma boa nota na sua redação. Nesse tipo de produção escrita, não há um sujeito que expressa a sua idéia e as defende, mas um aluno que reproduz tudo aquilo que o professor já havia dito.

Nas palavras de Geraldí:

“para a produção de um texto escrito ou oral é necessário que; se tenha algo a dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (GERALDI, 1997:157).

A intervenção na reeducação das crianças que têm incapacidade ou aversão mental e patológica em ler e compreender a escrita (disléticas) passa necessariamente no ensino eficaz da língua materna. No caso do Brasil, no ensino eficiente da Língua Portuguesa.

É sempre útil começar um texto com perguntas. É a força da ontologia que orienta a prática dos docentes. Eis, assim, as três questões básicas para nossa reflexão sobre a temática do ensino do português no âmbito da educação básica:

— Por que a Língua Portuguesa deve ser ensinada na escola, se as pessoas, independentemente de escola, já falam o "Português" na rua, em casa, nos estádios de futebol?

— Se é papel da escola o ensino do Português, que Português deve ser ministrado nos bancos escolares?

— Que diz a LDB sobre o valor da língua materna no processo de formação escolar?

Inicia-se , então, pela última indagação. A Lei Federal 9.394/96 (a LDB), de 20 de dezembro de 1996, estabelece a seguinte composição dos níveis escolares: I – Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e II – Educação Superior. Como componente do Currículo da Educação Básica, a Língua Portuguesa é uma disciplina obrigatória. A Lei determina que o estudo da Língua Portuguesa (e Matemática também) deva abranger, obrigatoriamente, o currículo do Ensino Fundamental e Médio (Art. 26). Este português é o erudito, histórico, oficial, e de raízes européias. Especificamente para o Ensino Fundamental, o domínio da leitura e da escrita são meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender nos oito anos de ensino obrigatório. Currículo do Ensino Médio, por sua vez, aponta a Língua Portuguesa como: a) instrumento de comunicação; b) acesso ao conhecimento e c) exercício de cidadania. Se vê, então, a grande missão da escola após onze anos de formação escolar: deve deixar seus alunos prontos para a plena comunicação e expressão verbal, hábeis para acessar os novos meios de comunicação, particularmente, a linguagem informática, e desenvolver consciência crítica para enfrentar o mundo do trabalho e os desafios das novas formas de ocupação da sociedade pós-industrial.

Agora, se poderá colocar os limites da escola: os limitados recursos materiais e humanos. Entre os materiais, a carência de bom material didático-pedagógico para alunos e professores, o espaço físico das salas de aula, a questão da merenda escolar nas escolas públicas, entre outras dificuldades. Do outro lado, a má formação de nossos professores, uns sem uma educação superior, outros sem ter passado por uma pós-graduação, a questão salarial, enfim.

Muitos problemas na escola não são da escola, mas da sociedade e, sendo assim, eis um desafio para a comunidade escolar: o equilíbrio, a solidariedade de todos que fazem a comunidade escolar, isto é, os gestores: professores, alunos, diretores, pais, governos e todos que direta e

indiretamente estão ligados à escola. Mas, em todo caso, se imagina uma situação mínima para começar (e enquanto a mobilização nas instâncias reivindicatórias) e, seja como for, deve-se dar o primeiro passo. A escola também, não deve esquecer que para alguns desafios pode contar com outros parceiros, como as Universidades Públicas, que em muito pode ajudar, por exemplo, no processo de formação dos docentes e na abertura de entrosamento entre escola, universidade e governo. A universidade é, quase sempre, uma excelente parceira na intermediação entre escola e governo.

Do ponto de vista didático, os primeiros passos para o trabalho com a Língua Portuguesa estão bem traçados de acordo com a realidade do ensinar e aprender hoje, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do MEC. É possível, mesmo em condições materiais e humanas mínimas, se fazer um trabalho razoável com a Língua Portuguesa. Nesse caso, o Professor trabalhará com o uso e a reflexão da língua materna.

Para um sistema que tende a ser organizado através dos planejamentos, o uso deverá ser trabalhado no primeiro momento (1ª e 2ª séries) e a reflexão no segundo momento (3ª e 4ª séries).

O uso da língua como objeto de estudo do Português pressupõe respeito à fala que a criança traz à escola, isto é, papel da escola ensinar a Língua Portuguesa e, respeitar o português familiar que o aluno da interação rever no meio em que vive. A reflexão também leva em conta o que a criança traz de sua família e de sua vida fora da escola e seu estudo leva a uma consciência dos processos de aquisição de linguagem como leitura e escrita. Uso e reflexão lingüística andam sempre juntos no processo ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para o trabalho com o uso e a reflexão da Língua Portuguesa, reconhecê-lo como língua histórica é fundamental. Situa-la no nosso tempo e em outros estilos de época é salutar para que as crianças percebam o

português das diferenças do nosso português comparados ao francês, italiano, espanhol, das semelhanças e de semelhanças lingüísticas e, sendo todas línguas–irmãs e filhas do Latim, língua falada na idade medieval. Além da visão histórica da língua materna, o professor deve ter uma visão científica de sua Língua Portuguesa. Assim, ter informação científica, com base na ciência da linguagem, a Lingüística, se faz imperiosa, especialmente na Educação Infantil e no processo de alfabetização escolar, ou para colocar uma palavrinha mais hodierna, a leiturização escolar.

Iniciar o aluno no processo de leiturização ou letramento sob o enfoque Lingüístico é importante para o professor, porque lhe dá segurança na transmissão dos saberes e, para o aluno, garante uma aquisição menos arbitrária e mais consciente. Aí, muitas coisa vão acontecer se o professor passa a ter uma postura lingüística em sala de aula.

Cumpre–nos, agora, provocar algumas reflexões pertinentes a este momento muito especial de início de século. Qual o papel do professores, pedagogos, psicopedagogos, lingüistas, psicolingüistas no ensino da leitura, na perspectiva de trabalho com os bons e maus leitores?

A escrita, na perspectiva de um Theodore Roszak, exigirá a intervenção docente uma vez que qualquer tentativa de que o aluno tenha um bom desempenho na produção textual aleatória, comunicará palavras, informações, menos idéias e significados que levem em conta as intenções do emissor. E nós, sabemos que, por trás de um texto bem escrito, exige muito suor, muito zigzague, ida e volta e um olhar, uma leitura preliminar do professor e seu jeito de acompanhar o sucesso ou o insucesso do aluno tem muito a ver com a aprendizagem.

O ensino de línguas, da escrita, em particular, exige da escola do futuro o professor nos moldes modernos de hoje: observador, leitor das intenções dos alunos e seu maior interlocutor. Enfim: a escrita e a leitura são

duas habilidades escolares que trazem consigo uma espontaneidade biológica, dependem de um fluxo natural, numa palavra: dependem do diálogo humano livre.

Se analisarmos o contexto da sociedade informatizada sob a ótica capitalista, ou melhor, se o professor levar em conta essas necessidades, no momento de propor uma atividade de produção de texto aos seus alunos, estará, com certeza, dando o direito à palavra aos mesmos. Assim o ato de escrever não representará mais um mistério para os alunos, mas uma tarefa agradável, onde terão a oportunidade de expressar as suas idéias com mais segurança e desenvoltura.

Uma outra questão a ser analisada é as variações lingüísticas que são bastante freqüentes tanto na linguagem oral como na escrita dos alunos. Não se quer com isso, desprestigiar essas formas, ao contrário, a escola deve respeitá-las e preservá-las.

Segundo Geraldi:

Mas é também obrigação da escola oportunizar aos seus alunos o domínio de uma forma de falar, a norma-padrão, sem com isto desvalorizar a forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. ... Isto porque é preciso romper com bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disto ninguém dúvida – também serve para romper o bloqueio. Não estou com isso querendo dizer que através das aulas da língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão e somente, querendo dizer que o princípio de ‘quem não se comunica se trumbica’ não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se trumbicado que não é fácil ... E é claro que este ‘se trumbica’ não se deve apenas à linguagem (2000:46).

Desse modo, a tarefa a ser desenvolvida nas aulas de Português e, nas demais disciplinas que fazem parte do currículo da escola, é preparar o aluno para o exercício da cidadania; incentivando-o a escrever sobre sua vida, de sua família, de sua comunidade, falando de sua realidade individual e social.

Para Geraldi (1997:189), a análise lingüística refere-se ao “...conjunto de atividades que tornam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si próprio, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas falamos sobre como falamos...” (p. 189-190).

Essas atividades só têm sentido quando possibilitam a comunicação (lingüística ou não) entre as pessoas. E comunicar-se, desta forma, significa produzir um efeito de sentido entre o (s) produtor (es) de um texto e o (s) receptor (es) desse texto. Esse sentido depende de uma série de fatores, recursos, mecanismos, princípios internos e externos à linguagem que estão, de alguma forma, descritos e regularizados na língua, constituindo a sua gramática.

Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante constitua seus textos de forma a produzir o(s) efeitos(s) de sentido que pretende. É fundamental que esse estudo sempre parta dos textos produzidos pelos alunos e não daqueles textos bem elaborados, dos melhores autores. Como diz Geraldi (1997:189), “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala, quer pela produção de textos, que pela leitura de textos, é interior destas e a partir destas que análise lingüísticas se dá”.

Infelizmente, essa não é a prática da escola, onde o ensino dos aspectos gramaticais é sempre desvinculado do ensino de vocabulário, de leitura, de compreensão, de interpretação e de produção de texto. A regra gramatical passa a ser o conteúdo mesmo do ensino, feito sempre do mesmo jeito: parte-se de uma noção já pronta, exemplificando-a e fixando-a através de exercícios repetitivos. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a compreensão equivocada do aluno de que saber sua língua é sua saber utilizar-se da metalinguagem apreendida na escola. Esta percepção é resultado do trabalho escolar, que leva tantos falantes a dizerem que não sabem Português.

Não se quer dizer com isso que o ensino da gramática deve ser banido das aulas de português. Ao contrário, deve-se criar condições para que ele seja aprendido, mas de maneira que leve o aluno a refletir sobre a linguagem e, assim, usá-la efetivamente nas diferentes atividades interativas. É importante que essa reflexão sobre a linguagem seja a partir de textos produzidos pelos alunos ou não.

A finalidade de se usar outros textos, além daqueles criados pelos alunos, é de oportunizar a eles domínio de certos recursos expressivos que não fazem parte da sua variedade lingüística. Esta nova variedade não dispensa os conhecimentos trazidos pelos alunos, mas faz deste conhecimento uma condição na construção da nova variedade.

As atividades de análise lingüística a serem trabalhadas nas aulas de Português vão depender dos tipos de “problema” identificados nos textos dos alunos. Mas, analisando os seus textos, percebe-se “problemas” de ordem: estrutural –configuração do texto, seqüência, objetivos; sintática–concordância, regência; morfológica–flexões, expressões referenciais; fonológica – ortografia, entonações.

Identificados os “problemas”, parte-se para a análise dos mesmos e a busca de alternativas de mudanças. E, com certeza, não será com definições de conceitos, regras e exercícios repetitivos que se chegará a resolução desses problemas. ... A análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos em face a um modelo de variedade e de sua convenção: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam (Geraldi, 1997:217).

De qualquer maneira, sua propaganda no meio escolar poderá trazer conseqüências funestas, entre as quais a de fazer que um profissional, por

exemplo, letrado, creia que a escrita pode ser realmente, uma questão de processamento de informação e não de idéias e mais uma vez reafirmo: um texto vai além de informações. A sintaxe de um texto não é apenas uma relação sintagmática? Rever... de, substantivos e adjetivos, verbos e sujeitos, mecânica; daí, dificilmente os computadores esgotarem, no futuro, todas as possibilidades de relações de interdependência da frase (concordância, regência e colocação) porque mais do que coerência de regras ou de imposição de normas ou coerções gramaticais há intenção, estilo, de natureza imaginativa, criativa, subjetiva e que surpreende todas as determinações da realidade objetiva ou descritiva.

Por fim, diria que somente com a lectoescrita, isto é, com as habilidades de leitura e escrita, as pessoas serão capazes de superar as dificuldades de aprendizagem relacionadas à linguagem (dislexia, disgrafia e disortografia), de acessar os livros, as idéias dos livros contidas ou não nos computadores, éticos e visão social do mundo que a lógica da inteligência artificial não conseguirá decifrar a partir de um rubor, de uma piscadela ou de um gaguejar que revelem a natureza do problema do estudante e sejam ponto de partida para o magistério do professor–aluno.

3. A SITUAÇÃO BRASILEIRA E OS MODELOS DE GESTÃO

A Gestão Democrática do Ensino Público visa à formação de quadros de educadores cujo trabalho esteja diretamente envolvido com a democratização da gestão. No plano teórico, passa pela análise, reflexão e discussão das diferentes concepções de gestão da escola pública e, portanto, de administração educacional, bem como da temática da autonomia escolar. Discute as formas institucionais de participação e propõe parâmetros da gestão democrática do ensino público, numa perspectiva freireana, resgatando experiências e refletindo sobre as mesmas de forma contextualizada. O objetivo desta consultoria é atender às demandas específicas apresentadas pelas instituições e organizações governamentais e não-governamentais em relação às suas necessidades/dificuldades em colocar em prática um projeto voltado efetivamente para a gestão democrática do ensino. Nesse sentido, desenvolve, ainda, estudos voltados para a organização dos sistemas e sub-sistemas educacionais que objetivam a formação para a cidadania ativa e a educação para o desenvolvimento.

Diz Araújo que

a necessidade de buscar paradigmas que superem no campo da Administração Escolar a dicotomia empresa–escola, fundamentada em Taylor e Fayol, faz resgatar a Administração Escolar pela materialidade da ciência e da tecnologia pela qual adquiri racionalidade, como produto das necessidades que foram construídas pela própria modernidade. O fato de estarmos distanciados das origens da modernidade do Século XVIII, não nos isenta de seus conteúdos normativos. Estruturada no tripé: ciência, economia e democracia, o mundo moderno revela e exige organização de conhecimento e poder com seus conflitos e desafios, mas também acena com o inovador (2000:161).

Por outro lado, a inovação que se apresenta à Administração Escolar está relacionada ao desafio de lidar com o moderno e, especialmente, ensinar

às novas gerações como fazê-lo, visto que a moderna sociedade tecnológica coloca novos desafios ao homem e à organização do trabalho, não só em relação à exigência de conhecimentos gerais, o que foi negligenciado pelo fordismo, como impõe formas coletivas do trabalho, requerendo novas formas de gestão.

Tendo a gestão democrática como núcleo central norteador destas investigações, o objetivo, inicialmente, é proporcionar elementos para uma visão coerente e compreensiva do atual estágio do desenvolvimento teórico através de um exame das teorias de organização e gestão da educação à luz de tradições filosóficas e sociológicas dominantes nas últimas três décadas. Isto requer que se avalie a realidade brasileira em relação à organização escolar e seu conseqüente modelo de gestão, tendo como referência a realidade educacional das décadas de 1960, 1970 e 1980, em que buscam responder a quem e a que vem servindo o administrador da escola pública brasileira.

Apesar de ser uma exigência milenar, a administração, através das práticas de gestão, tem seus estudos sistemáticos recentes. A evolução histórica confirma que a administração moderna teve sua origem nos países desenvolvidos da Europa e da América do Norte, onde foi concebida como instrumento para organizar e coordenar a prestação de serviços públicos e a crescente produção do mundo empresarial.

Pode-se dizer, então, que as principais origens da Teoria Psicossocial estão nas necessidades de humanizar e democratizar a administração liberando-a dos princípios mecanicistas da teoria clássica, além da necessidade do desenvolvimento das ciências humanas nas relações de trabalho na indústria, que foi marcante, nesta escola, a influência da filosofia pragmatista de John Dewey.

A grande contribuição desta escola foi de contrapor-se à Teoria Clássica. Enquanto esta colocou a ênfase na tarefa e na estrutura da

organização, a Psicossociológica desloca-se para as pessoas que atuam nas organizações. Isto centra a atenção no homem e no grupo social como decorrência do avanço dos estudos da Psicologia e da Sociologia o que vai ser absorvido pelo ideário escolanovista. Esse movimento clarificou a tradição comportamental da gestão preocupada com a eficácia das práticas administrativas, com vistas a superar as dificuldades sociais advindas da grande recessão econômica mundial. Isso enfatiza que foi na época reformista de 1930 que aconteceram as tentativas iniciais de sistematizar as teorias da Administração aplicáveis à educação e os primeiros ensaios de gestão escolar na América Latina, assim confirmado por RIBEIRO:

“A complexidade alcançada pela escola, exige-lhe cada vez mais unidade de objetivos e racionalização do seu funcionamento levou-a a que ela se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as empresas privadas encontram elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança de fatores que criam a necessidade de estudos de administração pública ou privada, a escola teve de adaptá-las à sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de Administração” (apud RIBEIRO,1994:42).

Ao reconhecer as contribuições do modelo administrativo preconizado pela teoria psicossociológica, o caso brasileiro é o critério-chave para guiar o estudo das organizações sociais e da educação que, sob o enfoque reformista da Escola Nova, teve grande influência no campo das políticas públicas e de gestão de ensino, demarcando, profundamente o ideário pedagógico, desde 1930 até a década de 1970.

Sander (1995:02) assim se reporta sobre a questão:

“A busca de conhecimento científico e tecnológico na administração pública é uma constante na história das instituições políticas e sociais dos países da América Latina. Essa busca se manifesta historicamente, tanto nas tentativas de importação de modelos estrangeiros como nos esforços de criação de soluções nacionais.”

Essas referências das teorias da administração nos fazem refletir sobre as práticas empíricas com reduzida base teórica da administração na

realidade brasileira, originando a necessidade de uma organização formal da Educação, o que vem a ser corroborado na Lei nº 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que inaugurou a inter-relação Educação e Administração no Brasil.

Neste sentido, os critérios de eficiência e eficácia devem ser definidos no bojo dos valores éticos que determinam os fins e objetivos da educação, e o que isso representou e vem implicando o modelo de administrar a escola pública brasileira que, como em toda América Latina, sob a influência da filosofia positivista, deu ênfase aos conceitos de ordem, equilíbrio, harmonia e progresso nas organizações, refletindo na educação conteúdos enciclopédicos, metodologias descritivas, empírica e prática prescritiva de organização e gestão. Isto mostra que, apesar do desenvolvimento da escola psicossociológica no mundo industrializado, no Brasil, esta escola só vai efetivamente desenvolver-se ao final da 2ª Guerra Mundial em (1945).

No contexto da sociedade brasileira vigente, observamos o ecletismo do modelo de administração que se configura como uma reprodução do modelo pedagógico adotado: por um lado, o diretivismo da ação, e por outro, o discurso de valorização das diferenças individuais das vontades coletivas. Neste caso, a teoria psicossocial aliada à teoria clássica vai privilegiar uma administração não-científica, na qual a estrutura interna do sistema educacional reproduz a estrutura social moldada pela economia. Através do critério de efetividade que mede a capacidade de encontrar a solução ou resposta desejada pelos participantes da comunidade, bem como a promoção do desenvolvimento sócio econômico e a melhoria da qualidade de vida, surge o planejamento em educação, consagrando a educação como fator de desenvolvimento econômico, instrumento de processo técnico de seleção e ascensão social.

Tentando preparar as pessoas para a vida, a educação se desenvolve por causa do mercado de trabalho, garantindo indivíduos eficientes e economicamente produtivos.

Neste modelo, cabe ressaltar o surgimento da figura do administrador escolar como decorrência das propostas da lei 5540/68 que, ao extinguir as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, de formação generalista, determina a existência de unidades especializadas na formação de professores para o segundo grau e especialistas em educação. A segregação institucional da pedagogia é assim comentada por Cunha “perdeu-se a integração com outras áreas, levando, em muitos casos, ao isolamento e à auto-suficiência acadêmica a área da educação. Isso rebaixou a qualidade do ensino e da pesquisa na área” (apud FONSECA, 1994:100).

No funcionamento interno da escola denota-se uma certa hierarquia entre o próprio pessoal técnico. É outra divisão, agora dentro do trabalho intelectual, que coloca a direção numa posição superior aos outros técnicos em relação aos professores. Para abafar os conflitos desta situação, a administração, usa instrumentos autoritários, ora de soluções idealizantes de diálogo, busca soluções no nível pedagógico em lugar de buscá-la no nível político, mesclando, deste modo práticas que neutralizam o conflito e a luta ideológica no interior do espaço escolar. Assim, há um fortalecimento do modelo clássico de gestão na escola.

A gestão democrática da escola pública tem sido um dos desafios destes tempos pós-LDB. O horizonte desse conceito de gestão é o da construção da cidadania que inclui a noção de autonomia, participação, construção partilhada, pensamento crítico em oposição à idéia de subalternidade, mas envolve, também, a de responsabilidade, prestação de contas, bem comum, espaço público. Na gestão democrática, a ideologia da burocracia como um fim em si mesma é substituída pela de organização que tem a finalidade de levar a escola a desempenhar com êxito o seu papel. A

questão da administração competente da escola pública, sem dúvida, está articulada com a competência técnica, humana e política, que vai assegurar uma adequada percepção da realidade concreta que cerca a escola.

Uma escola democrática é aquela que, por entender o seu caráter político, ultrapassa práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, na apartação social que inviabilizam a construção do conhecimento; por perceber a dimensão humana do processo ensino-aprendizagem, aposta no crescimento pessoal, interpessoal e intragrupal, vinculado às relações sócio-históricas em que se dá esse processo; por considerar que o fato de administrar uma escola tem uma dimensão técnica, preocupa-se em organizar, numa ação racional, intencional e sistemática, as condições que melhor propiciem a realização de sua finalidade, lembrando sempre que este aspecto não é neutro nem apenas instrumental. Quando todas essas dimensões se articulam, eleger o/a diretor/a da escola, buscar a participação mais expressiva de professores e professoras, pessoal de apoio administrativo, pais, mães, responsáveis, alunos e alunas no cotidiano da escola e oferecer à população educação de qualidade, que é direito de todos, é algo que se constrói na própria dinâmica do processo.

A gestão da escola pública passa, necessariamente, pelo entendimento de que administrar uma escola é possibilitar que crianças e jovens, de quaisquer camadas sociais, se apropriem do conhecimento e construam valores e que isso só ocorrerá se ela se organizar pedagogicamente para isso. Para realizá-la e não ser destituída de sentido, a gestão do processo educacional tem que entender-se, sobretudo, como participante de um processo maior, que é o de tornar o ensino financiado pelo Estado um ensino efetivamente público, superando práticas de privatização da escola pública que é, afinal, de toda a população.

Além disso, é preciso o entendimento de que para se tornar um instrumento de "controle democrático" do Estado, a serviço da educação, a escola, enquanto instituição social, tem que se preocupar com o que Demo chama de "qualidade política", isto é, com a superação da qualidade formal.

Diz ele que “educação não pode se bastar com qualidade formal, porque seu signo mais profundo é a qualidade política, que é a sua finalidade. (DEMO, 1997:20).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como meta fundamental despertar, nos professores de séries iniciais, a reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa e de suas relações com a área de gestores da escola. Além disso, exemplificou algumas atividades de leitura, produção de texto e análise lingüística, com o objetivo de explicitar caminhos para um ensino que se assuma como produção de conhecimento e não como mera reprodução. Como a escola é a responsável pelos saberes educacionais, vê-se às mudanças centradas na visão de conjunto, visto que a Comunidade Escolar é parte integrante no fazer educacional.

Esta modalidade de ensino – voltada à produção de conhecimento – está baseada na concepção que vê a linguagem como interação. Infelizmente, essa não é a prática da maioria dos professores, os quais vêem a língua como sistema. Para eles, ensinar a Língua Portuguesa é ensinar o aluno a conhecer e a reconhecer o sistema lingüístico, através de exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de conceitos e regras de funcionamento da língua. É preciso mudar essa concepção de língua e de ensino de língua na escola, pois qualquer projeto que não considere a linguagem como interação, certamente, fracassará.

A concepção de linguagem como interação nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Precisamos nos tornar interlocutores de seus textos, mas sempre respeitando-lhe a palavra para, assim, concordar, discordar, acrescentar, questionar, discutir, etc.

No intuito de atingir o objetivo desse trabalho pois constatou-se, por parte dos estudos teóricos pesquisados com autores de renome no assunto e

as pessoas envolvidas, — professores e alunos — através de observação e entusiasmo no fazer da gestão educacional nas escolas.

É evidente que há muito o que fazer ainda, pois este tipo de proposta não se alcança em pouco tempo, uma vez que o ensino é continuado e visa a seres humanos em formação. Por isso, a necessidade de se continuar com esta perspectiva de mudança na escola, lendo e estudando continuamente com os professores envolvidos, afim de repensar a prática docente e o uso da Língua Portuguesa. Além disso, é fundamental desenvolver aquelas atividades de leitura e de produção de texto também com as demais séries do currículo, objetivando despertar nos mesmos o interesse e o gosto por essas práticas, tão importantes para suas vidas.

Não se tem a ilusão de que, como num passe de mágica, o sonho de um ensino com qualidade vai se concretizar plenamente. Tem-se, sim, a certeza de que há um longo caminho a ser percorrido. Mas os primeiros passos já estão sendo dados.

Hoje, com as brutais transformações advindas de um inigualável progresso científico e tecnológico, as exigências de educação se intensificam num cenário de maior amplitude, onde o novo cidadão precisa juntar inteligência, conhecimento e capacidade emocional e social para enfrentar e poder atuar rumo às mudanças requeridas. A qualificação humana, portanto, vai além da aquisição de conhecimentos intelectuais para outros atributos como liderança, versatilidade, flexibilidade, rapidez de decisões, saber trabalhar em equipe, ter equilíbrio emocional e físico, ser comunicativo, solidário, dentre outros.

O resultado concreto deste trabalho não é conclusivo, mas com certeza se encaminha muito mais pela identificação de que a questão maior o aluno. Já que, a vinculação ou não da educação escolar, capacitação emocional, física e mental ao novo modo de produção que se inaugura, como

condição de existência ou prosperidade desse processo de acumulação gestora, denominado de flexível e, com esses conhecimentos apropriados pelo conjunto de segmentos, que a considerar a lógica do sistema que o determina, conforme o princípio da cidadania institucional escolar, o aluno é o centro e o elemento principal da instituição. Por isso, a escola deve iniciá-lo na compreensão dos acontecimentos, formá-lo para o reconhecimento dos problemas e para a participação na tomada de decisões nos assuntos que lhe dizem respeito. O aluno deve ter direito à corresponsabilidade proporcional à sua capacidade.

O exercício da democracia interna na escola dá aos alunos o papel de autênticos co-gestores do ensino, atribuindo-lhes o direito de informação em todos os domínios, o de consulta em algumas áreas e o de co-decisão em outros campos na medida de sua competência, em igualdade de condições, visto que o reconhecimento deste direito não é suficiente; é necessária sua efetiva concretização.

A Gestão Escolar, passou a ocupar lugar de relevo nas políticas internacionais enfatizada como meio de promover a qualidade e autonomia da escola, surgindo pluralidades de propostas voltadas para a organização e funcionamento da escola pública com bases ideológicas diferenciadas. Com isso se prova que a escola não tem vocação para ser o instrumento de uma facção, e nem mesmo de partidos no poder. Ela pertence a todos. Até mesmo os regimes totalitários tentam preservar essa aparência de neutralidade e paz. Compete ao sistema educativo encontrar um justo equilíbrio entre uma abertura destruidora dos conflitos e sobressaltos da sociedade e um fechamento mortífero, que o isolaria do restante da vida coletiva.

5. BIBLIOGRAFIA

ÁVILA, Ivany souza. **A aprendizagem da língua materna. Um ato de reflexão sobre a linguagem.** In.: XAVIER, Maria Luiza; DALLA ZEN, Maria Isabel (org.). O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias. 2. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ALVES, Roberto Barbosa. **EL Proceso de Menores em España y Brasil (Tese).** Universidad Complutense de Madrid – Facultad de Derecho – Departamento de Derecho Procesal – 1999.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Preconceito lingüístico – o que é, com se faz.** 2 ed. São Paulo: Layola, 1999.

BRASIL. Lei 9394/96. **Trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

BRITTO, Percival Leme. **Leitura e participação social.** Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas/Área de Conhecimento Língua Portuguesa. Ano I, n. 2, jun. 2001, p. 4-5.

CAGLIARI, Gladis M.; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** São Paulo: Mercado de Letras 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. Ed. São Paulo: Cortes, 2000.

DEMO, P. **A nova LDB: Ranços e Avanços.** Campinas: Papirus, 1997. (Fundação Darcy Ribeiro)

DE ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. 4. Ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **Os PCN de Língua Portuguesa. Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas/Área de Conhecimento Língua Portuguesa**. Ano I, n. 2 jun. 2001, p. 20-26.

FRANHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis ... redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Portos de passagens**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A Língua Portuguesa e a Cidadania**. Porto Alegre, 1991

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** São Paulo: Brasiliense, 1982

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. São Paulo: Mercado de Letras 1994.

SOARES, Magda. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In.: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva**. São Paulo: Educ, 1998.

SUASSUNA, Livia. **O ensino do português numa abordagem pragmática**. 2. Ed. Campinas: Papyrus, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiania: Ed. Alternativa, 2004.

MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à construção de competências**. Porto Alegre: Ed. Premier, 2003.

NETO, Ivan Rocha Neto. **Gestão estratégica de conhecimento e competências**. Brasília: Ed. Universa, 2002.

Proposta Educativa Lassalista – PLPOA, 2002.

Plano de Formação – Província Lassalista de Porto Alegre, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da Escola Pública**. Xamã, 1997.

BRASIL. MEC5692/71. Trata das diretrizes e bases do Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília. 1971.

_____.MEC. Lei 9394/96. Trata dos diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília. 1996.

_____.MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs do Ensino Fundamental. 1995.

RIBEIRO, José Carlos Aparecido. **Financiamento e Gestão do Ministério da Educação nos anos 90**. Em Aberto, nº 3, Dez. 1988.