

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

**GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA NUMA
PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA**

ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR

Santa Maria, RS, Brasil
2009

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Por

Wanderley Cláudio Ventura

**Monografia apresentada ao curso de Especialização em Educação – área
Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM,RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional**

Orientador: Prof. Hugo Antônio Fontana

Santa Maria, RS, Brasil

2009

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Especialização em Gestão Educacional

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

**GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA NUMA PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA**

Elaborada por
Wanderley Cláudio Ventura

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Hugo Antônio Fontana
(Presidente/Orientador)

Prof. Dr. Reinoldo Marquezan

Prof. Dr. Leocadio José Correia Ribas Lameira

Santa Maria, 08 de agosto de 2009

Agradecimentos

A Deus, por iluminar mais um trajeto de minha vida;

Aos meus pais por estarem presentes ao longo dessa caminhada;

Ao meu orientador que fez conduzir minhas idéias de forma consciente;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho.

Dedicatória

Dedico a todos que tenta fazer uma educação em prol da cidadania, do bem estar coletivo e que queiram construir um mundo novo pautado na ética, na justiça e na paz.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Autor: Wanderley Cláudio Ventura

Orientador: Prof. Hugo Antônio Fontana

Santa Maria, 08 de agosto de 2009

Neste trabalho é dado enfoque aos resultados de uma pesquisa bibliográfica, que serviu para o maior conhecimento da realidade vivida pela escola pública, sendo feito uso das idéias de diversos autores sobre algumas questões relevantes ao andamento do ensino público, tais como: a gestão escolar participativa, encontros e desencontros da educação pública, os organismos colegiados. O trabalho ainda apresenta e discute temas importantes como: a reorganização da escola por meio de sua autonomia, movido pela ética e cidadania que se refere a inclusão do saber sistêmico, o projeto político pedagógico. A bibliografia investigada e que serviu de referencial para este trabalho na qual foram pesquisadas obras importantes de teóricos como: Demo (2001), Luckesi (1994), Belloni (2001), Bordignon (1995) e demais relacionados, tem entre um de seus objetivos, dar oportunidade, sem sermos prepotentes, aos possíveis leitores desse trabalho um maior conhecimento sobre as questões referentes ao contexto escolar que, inevitavelmente, promoverão uma vivência mais saudável nos futuros trabalhos escolares. Enfatizamos nesta pesquisa, discussões claras e objetivas sobre a situação existente nas escolas públicas, sejam estaduais ou municipais, que é a mesma independente da esfera a qual a escola se encontra. Vários são os debates, e cada vez mais frequentes, envolvendo questões inquietantes sobre a educação brasileira, isto é, seus avanços, recuos e estruturas. No entanto, sabemos que, na maioria das vezes, são apenas meras discussões, as quais, esvaziam-se com o tempo pela falta da prática. Queremos, que este trabalho, monográfico tenha grande relevância para elevação da qualidade na educação da escola pública brasileira enquanto contribuição para o constante debate dos vários aspectos que cercam esta instituição responsável por proporcionar o aperfeiçoamento da cidadania.

Palavras –chave: Gestão Participativa; Ensino; Cidadania; Escola

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil

GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA NUMA PERSPECTIVA DEMOCRÁTICA

Author: Wanderley Claudio Ventura
Advisor: Prof.. Hugo Antonio Fontana
Santa Maria, 08 August 2009

In this paper focus is given to the results of a literature search, which served for the better understanding of the reality experienced by the public school, and made use of the ideas of several authors on some issues relevant to the progress of public education, such as the participatory school management, meetings and misunderstandings of public education, the collegiate bodies. The work also presents and discusses important topics as: the reorganization of the school through its autonomy, driven by ethics and citizenship far as the inclusion of knowledge systems, educational political project. The literature investigated and which served as reference for this work which was researched and important works of theorists: Demo (2001), Luckesi (1994), Belloni (2001), Bordignon (1995) and other related, is among one of its goals to give opportunity, without being arrogant, that work to potential readers a better understanding of the issues relating to the school that will inevitably promote a more healthy life in future school work. We emphasize in this study, clear and objective discussions on the situation in public schools, whether state or municipal, which is the same regardless of which area the school is located. There are several debates, and increasingly frequent, involving disturbing questions about the Brazilian education, that is, its advances, setbacks and structures. However, we know that in most cases, are merely discussions, which, flush with the lack of practice time. We wish that this work, monographic has great importance for lifting the quality of public school education in Brazil as a contribution to the debate on the various issues that surround the institution responsible for providing the processing of citizenship.

Keywords: Participatory Management, Education, Citizenship, School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
1-PERSPECTIVA TRANSFORMADORA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	11
1.1-Educação como Transformação Democrática da Sociedade	11
1.2 – Os Movimentos Sociais de Renovação Educacional	15
1.3 – Contexto da Reforma do Estado	17
1.4 – Tendências Gerais do Capitalismo Contemporâneo	19
1.5 – O Banco Mundial e Educação no Brasil	22
1.6. – Políticas das Organizações Internacionais	24
CAPÍTULO 2	
2-A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA REESTRUTURAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA	29
2.1 – O Projeto Educativo e a Questão do Planejamento	29
2.2 – Ética e Cidadania no Âmbito da Elaboração do Projeto Político Pedagógico	31
2.3 – Os Organismos Colegiados e o Projeto Político Pedagógico	34
2.4 – Organização do Projeto Educativo e a participação do professor	36
2.5 – O Projeto Político Pedagógico e a Avaliação Institucional	38
CAPÍTULO 3	
A GESTÃO DEMOCRÁTICA, OS ORGANISMOS COLEGIADOS E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	41
3.1 – Correntes de Pensamento Sobre Avaliação institucional	43
3.2 – Princípios Norteadores da Avaliação Institucional	44
3.3 – Processos Metodológicos da Avaliação Institucional	46
3.4 – Estratégias de Ação Para Aplicação da Avaliação	48
3.5 – Modalidades da Avaliação institucional	49
3.6 – O processo da Avaliação Institucional e o Planejamento Participativo	51
Considerações finais	53
Bibliografia	57

INTRODUÇÃO

A Política Educacional Brasileira adota, com o advento dos anos 90, alguns novos paradigmas de administração escolar, com a gestão participativa, o projeto político pedagógico (PPP) e, avaliando todo o processo, a avaliação institucional. A comunidade escolar composta por segmentos ou organismos colegiados, direção, alunos, pais e membros da comunidade extra – escolar são conclamados a decidir coletivamente os rumos da educação na escola.

O interesse pela temática, surgiu devido o contato do pesquisador com a realidade apresentada através do exercício profissional, no desempenho da ação docente durante oito anos e de gestão escolar nos últimos quatro anos. Nesse espaço de atuação, surge a necessidade de entender melhor essa problemática, e de responder a questionamentos pessoais quanto às formas e ao entendimento sobre gestão participativa, projeto político pedagógico e avaliação institucional, prática hoje bem comum nas escolas públicas; de como elas são vivenciadas e assimilam a primeira e a mais antiga função social da escola, que é a de ser promotora do conhecimento em suas variadas maneiras. A pesquisa bibliográfica tem como objetivo geral à caracterização do modelo de gestão, ação e avaliação vivida no dia a dia escolar. Especificamente contribuindo para uma compreensão sob a ótica da comunidade escolar participativa.

A pesquisa é qualitativa. O processo de pesquisa transcorreu entre janeiro e maio de 2009 e o público alvo caracterizou-se por direção, professores, alunos e pais da comunidade escolar.

Como toda prática social, a gestão democrática, surge de uma necessidade histórica, contextualizada no primeiro momento do estudo, em seus aspectos sócio-políticos, delineando a trajetória da luta dos movimentos sociais pela democratização da educação enquanto princípios legais e efetivo da política educacional brasileira e as reformas ocorridas na estrutura do Estado influenciadas pelos determinantes neoliberais. Contempla-se, também, os aspectos sócio – econômicos num contexto caracterizando pelas tendências gerais do

capitalismo contemporâneo, intervenções e cooperação do Banco Mundial e globalização de agendas internacionais comprometidas com a melhoria qualitativa dos sistemas educacionais.

Posteriormente, busca-se entender o projeto político pedagógico, como um resgate da escola para o centro dos debates, da política educacional brasileira, pretendendo assim definir a sua função social e os instrumentos legais da instituição no seu cotidiano e na relação com a comunidade, bem como os reflexos proporcionados por uma prática pedagógica progressista respaldada nos princípios de igualdade, liberdade e democracia.

Também destaca-se neste trabalho, em um outro ponto o processo de democracia e participação da comunidade intra e extra escolar com o advento do processo avaliativo denominado Avaliação Institucional, que caracteriza em observar a caminhada da escola, avaliando todo o processo administrativo, participativo e do desenvolvimento cognitivo, no processo da sua função social formativa.

Diante destas perspectivas, os sistemas educacionais adotam um gerenciamento centrado na escola, a gestão participativa, visando a melhoria da escola, da qualidade de ensino, baseado em mudanças nas metodologias detectados na avaliação institucional, a que mais se adequa a cada realidade contextualizada e a descentralização do processo com a construção coletiva de um projeto político pedagógico envolvendo todos os segmentos escolares.

CAPÍTULO 1 - PERSPECTIVA TRANSFORMADORA DA EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PROCESSO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

1.1 – Educação como transformação democrática da sociedade

Para determinar o possível compromisso da gestão participativa com uma prática pedagógica transformadora, que visa educar um homem, socialmente definido, para desempenhar seu papel nas mudanças históricas, faz-se necessário admiti-la enquanto processo determinado e determinante de uma pedagogia progressista.

O filósofo Luckesi (1994) afirma que, ao longo da prática educacional, três tendências filosóficas - políticas são expressas para o entendimento da educação na sociedade, que estão representadas pelos seguintes conceitos educação como redenção, educação como reprodução e educação como meio de transformação social.

A tendência redentora “propõe uma ação pedagógica otimista, do ponto de vista político, acreditando que a educação tem poderes quase que absolutos sobre a sociedade”. A tendência reprodutiva “é crítica em relação à compreensão da educação na sociedade, porém pessimista, não vendo qualquer saída para ela, a não ser submeter-se aos seus condicionamentos”. Já a tendência transformadora, que não opta por “otimismo ilusório” ou “pessimismo imobilizador”, adota uma postura crítica e “propõe-se compreender a educação dentro de seus condicionamentos e agir estrategicamente para a sua transformação” (LUCKESI, 1994, p.51).

A perspectiva redentora foi modelo para a educação, não sendo difícil encontrar resquícios dela em algumas práticas educacionais da realidade, desde a Revolução Francesa

(pedagogia tradicional) até os pedagogos do final do Século XX (pedagogia nova), pretendia-se redimir a sociedade através da educação. Acreditava-se que a educação podia estar à margem do processo social e, assim, contribuir para o ordenamento e equilíbrio permanente da sociedade.

Demo (2001, p.50) analisa que estas definições conduzem ao entendimento limitado da educação enquanto “preparação de recursos humanos” ou como “aquisição de habilidades no sentido restrito de treinamentos”.

No entanto, a tendência reprodutora percebia-se como elemento da sociedade, mas exclusivamente a serviço dela e sendo profundamente influenciada por seus condicionantes econômicos, sociais e políticos. Com um pessimismo, esta perspectiva acreditava que para manter a ordem social e a produção seriam necessárias a reprodução dos meios materiais e a força de trabalho, conseqüentemente, também seria essencial a reprodução cultural da sociedade que perpassam os interesses das classes sociais.

A perspectiva transformadora entende a educação como parte integrante na realização do projeto de uma sociedade, enquanto instância social dialética presente no trabalho por sua democratização, sem negar os determinantes políticos e condicionantes histórico-sociais. Sendo assim, a realidade social é percebida em constante processo de transformação, na qual as relações entre os seres humanos, os grupos e classes sociais se estruturam de uma forma particular em cada momento histórico. Saviani (1978) dá outra denominação a estas tendências, dividindo-as em teorias não críticas, que concebem a sociedade de uma forma harmoniosa, onde a educação é considerada um instrumento de superação da marginalidade e conseqüentemente de equalização social; as teorias crítico-reprodutivista, que compreendem ser função da educação reproduzir as relações sociais de classe e uma terceira visão representada pelas teorias críticas que vêem a educação como uma atividade mediadora no seio da política social global.

Realizada uma análise comparativa entre perspectiva transformadora e as tendências pedagógicas progressista, Luckesi (1994) compreendem que genericamente elas se equivalem.

Pois, a pedagogia progressista parte da compreensão crítica acerca das realidades sociais e fundamenta as finalidades sócio - políticas da educação.

A pedagogia progressista nasce de uma necessidade histórica de transformar as profundas desigualdades entre a classe capitalista e operária do Século XX. Decorre da visão marxista do homem, da sociedade e da cultura, que acredita ser atividade de transformar a realidade natural e social a responsável pela humanização do homem. Trata-se de uma pedagogia progressista porque, fazendo a crítica da realidade social vigente, propõe sua transformação e direciona-se para o futuro, enquanto se preocupa com as diferentes formas de democratização do saber.

No entanto, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas, mas de articular o trabalho desenvolvido na escola como processo de democratização da sociedade. Conforme Prais (1996, p.37), a pedagogia progressista deve “*sistematizar uma pedagogia que abra espaço para as forças emergentes da sociedade, através de uma escola que se comprometa com a construção de uma nova ordem social*”.

Para Luckesi (1994 p.64):

A pedagogia tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire; a libertária, que reúne os defensores da autogestão pedagógica; a crítico-social dos conteúdos que, diferentemente das anteriores, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

A tendência da pedagogia crítico-social opta pela elaboração crítica do saber, enquanto prática pedagógica inserida num processo social, na qual o fundamental é a “*Articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do aluno concreto*”. Objetiva-se que através da educação os atores sociais apreendem a realidade social com suas contradições, tensões e conflitos, naturais e inerentes a sua complexidade dinâmica. E, com a aquisição de conteúdos e da socialização proporcionada pela educação, as pessoas – grupos – classes sociais possam se instrumentalizar para uma “*participação organizada e ativa na democratização da sociedade*” (LUCKESI, 1994, p. 64-70).

Esta pedagogia exige coerência entre seus princípios metodológicos de ensino-aprendizagem. Prais (1994, p. 40-41) compreende que são necessárias modificações fundamentais no trabalho docente e coloca o seguinte:

I. (...) O professor é aquele que fez um esforço para conseguir a clareza, a coerência e a síntese e convida os alunos a realizarem com ele um esforço análogo. (...) Conseguir que os alunos se elevam de uma visão sincrética para uma visão de síntese, requer a integração de dos movimentos simultâneo: transmissão do saber e assimilação ativa por parte do aluno. O que, por sua vez, pressupõe o professor como detentor de um conhecimento organizado e o aluno como sujeito ativo do conhecimento;

II. (...) O essencial no trabalho docente consiste na mediação que o professor realiza entre o aluno e o material formativo. Assim a questão chave do trabalho educativo é a prática social. Isto porque, na cotidianidade de seu trabalho, o professor depara com alunos provenientes dos mais distintos meios sócio-culturais, com valores, expectativas e experiências decorrentes de suas condições concretas de vida. Isto exige sem dúvida uma atividade direta;

III. A ação do professor leva o aluno a reconhecer-se, o que significa identificar na sua experiência a validade com relação ao saber elaborado, ainda que transformada, a posterior, por este saber. Aqui reside a dificuldade da direção pedagógica. Se não houver firmeza, a criança abandonada a si mesma corre o risco de se deixar seduzir por certas correntes de ideologia do seu ambiente. Neste aspecto, o trabalho docente apresenta-se como um duplo processo: continuidade da experiência trazida pelo aluno e ruptura dessa experiência, elevando o aluno uma visão elaborada do conhecimento.

IV. A unidade teoria e prática deverá ser o fim a que se propõe o pedagogo progressista. É necessário que a teoria seja tomada de consciência da prática. Mas, isto só é possível se realizado este movimento de reconhecimento do que foi adquirido na experiência vivida, uma explicação da experiência e uma coexistência mais ativa e eficaz que nasça destes dois momentos reunidos. O aluno constrói com a ajuda do professor e dos conteúdos ministrados a sua própria visão de mundo, de maneira concreta a partir de sua experiência.

A luta ideologia dentro da escola e, principalmente, em sala de aula são essenciais ao processo de transformação social, “*a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e de chegada*” (PRAIS, 1996 p.37)

Nesta perspectiva, a gestão participativa passa a construir-se numa condição determinada e determinante de uma teoria e prática progressista de educação, visto que será mediatizadora de condições coletivas da comunidade escolar.

E, como toda prática social, a gestão participativa surge de uma necessidade histórica, que provoca mudanças de poder em todas as áreas um reordenamento na prática de gerenciar a escola.

1.2 Os movimentos sociais de renovação educacional

A democracia enquanto fundamento para uma educação transformadora, em todos os níveis, constitui uma luta histórica dos movimentos sociais de renovação educacional do Brasil. Inicialmente, para Piletti (1996), a Revolução de 30 proporcionou um clima de discussão e agitação de idéias em todos os campos. A educação brasileira transformou seu sistema educacional com a criação do Ministério e das Secretarias de Educação dos Estados, que proporcionaram uma melhor articulação entre os sistemas estadual e federal aproximando as diretrizes nacionais aos problemas relacionados à educação popular. Em 1931, professores e educadores que lutavam por reformas participaram da formulação de uma Política Nacional de Educação.

Posteriormente, a educação foi defendida como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil com a integração de todos os grupos sociais através do manifesto: A Reconstrução Educacional do Brasil – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Os movimentos sociais organizados que lutavam pela democratização do país conquistaram, pela primeira vez, a inclusão na Constituição Brasileira de 1934, do princípio da democracia na educação, como em alguns outros setores da vida pública nacional. Já a Constituição de 1946, reintroduziu o princípio da educação como direito de todos que havia sido suprimida pela Carta Ditatorial de 1937.

Outro marco histórico, a chegada do Projeto de Lei ao Congresso Nacional em 1948, discutida durante 13 anos, a Lei nº 4024/61 foi a primeira lei brasileira a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Paralelamente, desenvolve-se intensa campanha pela escola pública, educadores e outros setores da sociedade, como órgãos de imprensa, sindicatos

e outras categorias profissionais empenham-se para tornar a realidade o preceito constitucional: a educação é um direito de todos.(BRASIL, 1988).

Após 21 anos de governos militares, em 1987, foram intensos os debates no campo educacional. A Assembléia Constituinte provocou intensa articulação de entidades representativas dos diversos setores sociais para participarem da elaboração do novo texto constitucional. No Fórum de Educação na Constituinte, foi subscrito o Manifesto à Nação que garantia entre seus princípios básicos a democratização da escola em todos os níveis.

O I Congresso Mineiro de Educação (1993), num cenário de reativação da classe trabalhadora, também, mobilizou a reconquista da democracia no interior das escolas. Junto à proposta de eleição direta de diretores como forma de acabar com os poderes ilegítimos de alguns deles, uma parcela dos educadores reivindica a administração participativa com a participação de todos os membros da comunidade escolar e que efetivasse decisões estruturadoras da coletividade. Desta forma a organização dos trabalhadores de ensino e o congresso, no Estado de Minas Gerais, podem ser considerados os precursores do processo de democratização das instituições escolares que a exemplo do que ocorria no contexto social mais amplo, reproduzia o autoritarismo e vivia uma crise de legitimidade do poder.

Para Piletti (1996 p.136):

Tal fato, independente mesmo do conteúdo dos manifestos, é por si só significativo, pois parece apontar na direção de uma crescente organização da sociedade, resultante de uma consciência cada vez mais clara, e de um número sempre maior de cidadãos, a respeito da necessidade de sua participação na defesa dos interesses que são de todos.

Os princípios propostos no Fórum da Educação foram incluídos na Constituição de 1988. Os segmentos democráticos e progressistas defendiam a formulação democrática do ensino, com a participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade, ficando o preceito constitucional para a educação definido como “*gestão democrática do ensino público, na forma de lei*” (Art. 206, VI) (BRASIL, 1988).

A XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), aprovou um documento final com 32 pontos a serem incluídos na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, que voltaria a compreender todos os graus de modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, seria em razão da falta de clareza do texto constitucional na delimitação de tarefas a cada instancia Federal e da inexistência de uma política efetiva de descentralização em âmbito nacional, que o sistema educacional brasileiro só começaria, realmente, a ser impulsionado para um processo mais ordenado de reestruturação de sua política de gestão da Lei de diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, que em seus nove títulos e noventa e dois artigos, define as diretrizes e bases da educação nacional.

A nova LDB (BRASIL, 1996) previu a gestão democrática do ensino por meio da descentralização administrativa do sistema e da autonomia da escola e da universidade. Ela determinou a redistribuição e o compartilhamento de responsabilidades das três esferas de governo em relação ao sistema de ensino: à União caberia a manutenção do ensino superior; aos Estados e Municípios, caberia a gestão da educação básica, educação infantil, ensino fundamental e médio.

Incumbidas desses princípios, as entidades nacionais de trabalhadores da educação, de estudantes, de pais de alunos, de pesquisa e divulgação e entidades educacionais diversas – articuladas através do Fórum Nacional em Defesa da escola Pública – buscavam a organização e a participação da comunidade e da sociedade civil nas decisões da política educacional, nos níveis municipal, estadual e federal. A defesa do principio implicava, também, a escolha de dirigentes escolares e educacionais de forma democrática e coletiva, por meio de eleições.

No Plano Nacional de Educação (BRASIL,) recuperam-se duas instâncias de organização e gestão democrática da educação brasileira: o Fórum Nacional de educação, definido como instância deliberativa do Sistema Nacional de Educação, e os Conselhos Escolares enquanto instrumentos de gestão democrática da educação básica. As propostas

consolidadas neste PNE resgatam todo esse esforço pela democratização da educação, colocando-a, inclusive, na luta pela construção de um Estado democrático.

1.3 Contexto da Reforma do Estado

Diante de uma nova fase de internacionalização da economia da reorganização do sistema capitalista iniciada na década de 80, segundo Nobre (1999), o Estado neoliberal assume a função de tornar o país atrativo para o mercado internacional mantendo a estabilidade econômica, reformulando as leis trabalhistas, privatizando os serviços públicos e descentralizando os programas sociais. As reformas neoliberais requerem a presença de um Estado forte, enquanto um poder institucional, capaz de criar um novo consenso social.

Para a atração e manutenção do capital transnacional faz-se necessário a desregulamentação da economia através do estado, implicando um conjunto de mudanças de ordem jurídico-institucional como: o fim do monopólio estatal, o redesenho das condições de investimento externo e eliminação das barreiras alfandegárias. Outra função do estado neoliberal é reformular as leis trabalhistas incompatíveis com a flexibilização do mercado de trabalho, no entanto deve afastar-se do papel de intermediador das negociações.

Exige-se, também, uma mudança na própria estrutura burocrática do Estado, priorizando uma reforma administrativa que reduza de órgãos e funcionários do serviço público, bem como a transferência de recursos do Estado para o setor privado através das privatizações de empresas estatais. Concomitante à tendência de encaminhar as políticas sociais a partir da privatização e focalização, apresenta-se aos governos a descentralização dos diferentes programas sociais que, além de possibilitar uma maior agilidade e eficiência da máquina estatal, abre possibilidades de implementação de parcerias com diferentes elementos da sociedade civil.

Em seu conjunto, portanto, as reformas neoliberais redefinem as funções estatais mediante as novas necessidades de acumulação de capital, atribuindo-lhes responsabilidades de caráter macroeconômico e minimizando as funções microeconômicas, que caracterizam o Estado como um agente produtivo. As funções estatais devem se voltar para a garantia da estabilidade financeira e da social em um contexto de extremo conservadorismo político que é desfavorável à classe dos trabalhadores.

Em última estância, o que passa a nortear as ações poder público é a busca incessante de credibilidade junto aos mercados financeiros afim de que estes permaneçam no país com seus investimentos. O Estado passa a ser o executor de políticas de regulação decididas transnacionalmente com ou sem a sua participação, e continua funcional ao processo de acumulação capitalista.

Todavia, de acordo com Prais (1994), as décadas de 1975 – 1985 constituem um período de transição democrática, resultante da crise no modelo de desenvolvimento econômico e na hegemonia política, as contradições geradas pela superexploração do domínio grande capital e pelo autoritarismo militar proporcionaram a organização da sociedade civil, marginalizada dos processos decisórios e da definição das políticas de Estado, em movimentos de resistência política.

No seu conjunto, este período político caracteriza-se pela rearticulação e reorganização da classe trabalhadora que começa a alterar a correlação de forças político-sociais, condição que permite a retomada dos movimentos populares na reconstrução da identidade da sociedade civil. Destarte, novas iniciativas no campo da educação e especialmente no que diz respeito à democratização interna da escola, ganham espaço na política de atendimento às necessidades básicas da população assumida pelos governadores eleitos em 1982.

Segundo Oliveira (1997), na condução das políticas públicas para a educação, o Estado procura compatibilizar o atendimento das demandas dos movimentos populares pela democratização da educação com política de concentração de gastos públicos destinados à proteção social, exigida pelo processo de reforma neoliberal.

Essa ambivalência aponta para o problema de como conciliar as atuais necessidades de capacitação do capital humano, diante das inovações tecnológicas e das novas formas de organização produtiva, que requerem significativos investimentos em educação, com esse processo de restrição dos programas sociais. Para isso, na década de 90, ocorrem as maiores mudanças na estrutura (administrativa, financeira, pedagógica) da educação pública, fundamentadas no discurso de técnicas (produtividade, eficácia, excelência e eficiência) importadas das teorias administrativas.

1.4 Tendências gerais do capitalismo contemporâneo

Desde 1990, o sistema educacional brasileiro iniciou um processo de reformulação na gestão da escola influenciado, dentre outros condicionantes como os expostos acima, pela necessidade de adequação às tendências gerais do capitalismo contemporâneo que exigem uma reorganização do poder e das funções administrativas.

Conforme Bruno (1998, p.17), a reorganização do sistema capitalista se dá no internacionamento dos aspectos da globalização da economia, da transnacionalização das estruturas de poder e da reestruturação produtiva. A globalização, fruto do processo de internacionalização do capital e da integração entre os processos econômicos e expansão das empresas multinacionais, pressupõe a existência de poderes políticos nacionais (Estados-Nações) e instituições dele decorrentes (ONU, FMI, GTT, BIRD) que tinham a “*capacidade de exercer ações de regulação macroeconômica*”.

Com a transnacionalização, o princípio de inter-relacionamentos entre as nações é ignorado e ultrapassado. O controle da economia e do comércio mundial passa para os grandes conglomerados e corporações transnacionais ditando as novas formas de produção, distribuição de bens/serviços e gestão da economia mundial, sem considerar as peculiaridades de cada nação e suas condições sociais e econômicas.

A grande influência desta economia integrada mundialmente ocorre na mudança da estrutura de poder, embora não juridicamente reconhecida, além dos centros de decisões passarem a ser maiores grupos econômicos, os “*organismos internacionais estabeleceram como da esfera governamental foram inteiramente cooptados pela esfera de interesses das grandes empresas*” (BRUNO, 1998, p. 22-23).

Com a nova estrutura do Estado, esvaziada de suas atribuições e com limitada capacidade de ação, é provocada sua desagregação devido às privatizações e à cooptação de seus órgãos. As grandes decisões são tomadas fora de suas estruturas formais, sendo acionado apenas para operacionalizá-las e legitimá-las do ponto de vista jurídico.

A forma assumida por esta nova estrutura é a de uma democracia participativa, idéia que perpassa formas de controle social e de iniciativas autônomas da população trabalhadora. A comunidade é chamada a formular propostas para serem votadas e regulamentadas pelo Estado. No entanto, trata-se de uma participação controlada por toda a rede de organizações dominantes que “*controlam as informações, definem os canais de comunicação, transferem recursos e estabelecem padrões de ação para outras unidades constituídas da rede*” (MOTTA apud BRUNO, 1998, p.38).

No interior das grandes organizações são difundidas várias práticas participativas “*tendo em vista a obtenção do consenso a partir da função de aspectos da prática dos trabalhadores com a prática capitalista*” (BRUNO, 1992, p.32). O raciocínio e a subjetividade dos trabalhadores são explorados e canalizados para o seu envolvimento com os objetivos da instituição.

Nesta perspectiva, onde a esfera da ideologia assume grande importância enquanto elemento de coesão social, a escola é hoje objeto de tantas propostas de reestruturação, pois é uma das esferas da produção de capacidade de trabalho. A estrutura burocrática e centralizadora do sistema educacional tornou-se inoperante diante das tendências gerais do capitalismo contemporâneo.

Assim, de acordo com Bruno (1998 p.40):

O controle exercido pela organização focal (Ministério da Educação, por exemplo, ou Secretarias, ou ainda por empresas, no caso de parcerias) Passa a realizar-se basicamente através da distribuição de recursos, da definição e do controle dos meios de acompanhamento das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das unidades, que estabelecem os limites em elas devem operar e promover as adaptações necessárias para o funcionamento do sistema educacional como um todo.

A descentralização administrativa confere maior “autonomia” às unidades escolares, permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais, envolvendo os sujeitos através da participação em formas consensuais de tomada de decisões e prevenindo conflitos e resistências a implementação de medidas consideradas necessárias.

De acordo como esta perspectiva, cabe às unidades escolares a formação das futuras gerações da classe trabalhadora adequadas à economia predominantemente informal do Brasil e profundamente influenciada pelas tendências gerais do capitalismo. E, nesta formação técnica do trabalho já estarão incluídas em si mesmas formas de controle que são acionadas pelo próprio trabalhador na dinâmica das novas formas de exercício de poder ser reproduzidas no interior das escolas.

Em síntese, as reformas neoliberais de educação determinam um novo gerenciamento administrativo – o controle de qualidade total. Entretanto, é priorizada a qualidade e do processo (produção da capacidade de trabalho), em detrimento do produto (desenvolvimento humano), direcionada ao segmento de mercado ao qual o produto se destina. As Políticas Educacionais e as escolas passam a ser instrumentos do desenvolvimento econômico, onde os problemas sociais são solucionados de acordo com o esforço individual de cada instituição e de cada sujeito através da gestão participativa e democrática.

O papel da educação é distorcido, na luta por um posicionamento melhor na produção globalizada, os países devem apresentar alto grau de desenvolvimento científico –tecnológico e um padrão de escolarização da população, sendo assim, incorporam o discurso político nacional e internacional da super valorização da qualificação profissional em detrimento do

desenvolvimento humano e das relações sociais. As culturas da competição e do individualismo são reproduzidas e reforçadas, desvalorizando elementos, eminentemente, inerentes ao ser humano como a solidariedade e a subjetividade.

1.5. O Banco Mundial e a Educação Brasileira

O BIRD (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), criado juntamente com o FMI (Fundo Monetário Internacional) nos anos 40 no século XX, atua como órgão técnico e financiador de projetos específicos em longo prazo e nos diferentes setores econômicos e sociais.

A partir dos anos 70 do mesmo século, passa a ser principal fonte de recursos para o setor social e ter uma atuação mais política, monitorando o *“processo de ajustes estruturais junto aos países – membros, como base para a implantação do globalismo econômico e comercial”* (FONSECA, 1998, p.47).

De acordo com Fonseca (1997), O Banco incorpora o discurso da assistência econômica no combate a pobreza financiando os projetos sociais, como parte da estratégia de implantar seu novo modelo de desenvolvimentista, causando a dependência dos países sócios através do endividamento externo no que se confere ao monitoramento dito de fiscalização, mas que passa a ser de controle e determinações internacionais.

No Brasil, *“os créditos oriundos do BIRD constituem pouco mais de 10% da dívida externa do País”* (FONSECA, 1997, p.46). A partir dos anos 90, enquanto articulador e estrategista da reorganização do sistema capitalista em seu modelo neoliberal e de globalização, o Banco passa a ser principal financiador de projetos para o setor público e privado do país, exercendo forte influência no âmbito das políticas públicas brasileiras e na negociação de sua dívida externa.

A Conferência Mundial de Educação para Todos e a Conferência de Nova Delhi, colocam o Banco Mundial como o coordenador da cooperação técnica internacional e da educação. As recomendações da fixação de metas humanitárias provenientes das Conferências, como a universalização e a qualidade da educação, foram incorporadas no Plano Decenal Brasileiro para Educação, desde que o ensino primário e a escolarização da mulher (direcionados ao mercado de trabalho) não deixassem de ser enfatizados, bem como a preparação escolar rápida e de baixo custo na qual o retorno econômico constitui o principal indicador da qualidade.

De acordo com Fonseca (1998 p.54):

A negociação dos acordos para o ensino primário durante os anos 80 não ocorreu de forma consensual no âmbito do Ministério e das Secretarias Estaduais de Educação. Ao contrário, os conflitos internos gerados nas fases de identificação e preparação dos projetos, especialmente em face da orientação técnico - política do Banco, alongaram o período de negociações entre BIRD e MEC.

Mesmo assim, dos quatro projetos executados em comum acordo com a evolução das políticas do Banco, três foram destinados ao ensino primário, no período dos anos 80 a meados da década de 90.

Segundo o autor em sua análise dos resultados educacionais / institucionais / financeiros decorrentes da cooperação técnica do BIRD à educação brasileira, nestes últimos 20 anos: observa-se que as ações do Banco “*constituíram mais um reforço ao funcionamento rotineiro do processo escolar do que uma mudança qualitativa da estrutura educacional*”; os recursos concedidos foram insuficientes tendo o Brasil investido pelo menos o dobro, o que caracteriza a imposição das condicionalidades do BIRD sobre o próprio investimento nacional; e, por fim, “*Os princípios de equidade e justiça social, no que tange ao acesso aos benefícios públicos, são submetidos à moldura da recuperação de custos*” onde é proposta a convivência de dois princípios antagônicos de educação de qualidade para todos e seletividade (FONSECA, 1998, p. 60-61).

Deve-se considerar a influência destas intervenções para que a participação da comunidade local não seja desconsiderada ou canalizada em favor de um falso discurso de

assistência econômica no combate à pobreza e de um setor educacional dependente das tendências gerais do capitalismo contemporâneo e das determinações de bancos internacionais com suas visões economicistas.

1.6. Políticas das Organizações Internacionais

A influência das políticas das organizações internacionais, enquanto componente determinante da política educacional brasileira, tem despertado reflexões acerca do tema.

Nos anos 90, a educação é redescoberta como um campo final de investimento e, com isso, vários acordos internacionais são realizados articulando-se três variáveis primeiramente, o Brasil torna-se sócio de uma agenda de eventos internacionais, como: a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (1990), a Conferência de Nova Delhi (1993), e as reuniões do Projeto Principal de Educação na América Latina e do Caribe; nas quais são “elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários dos diferentes acordos firmados” (VIEIRA, 2001, p.45).

No panorama da discussão mundial sobre educação, a Conferência Mundial de Educação para Todos representou o marco da aproximação entre países para a globalização das agendas educacionais. A partir da Conferência, o Brasil passa a pertencer a um grupo de nove países em desenvolvimento com problemas de universalização básica e de analfabetismo (EFA – 9).

Pela declaração Mundial sobre Educação para Todos forma-se o compromisso de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, expansão do enfoque sobre educação, universalização do acesso à educação e promoção da equidade. A Declaração de Nova Delhi reitera os compromissos com uma retomada agressiva da questão de acesso e ênfase na melhoria qualitativa dos sistemas educacionais.

Segundo Vieira (2001):

Algumas reuniões do Comitê Internacional do Projeto Principal trouxeram contribuições especialmente importantes para a definição das políticas, a exemplo daquelas realizadas na Guatemala (1989), em Quito (1991) onde se ‘determinou a necessidade de mudar a organização dos sistemas educativos através de novos estilos de gestão’; e, em Santiago (1993), quando se destaca ‘a necessidade de fortalecer o papel da escola e nela efetuar as mudanças nos modelos pedagógicos e de gestão’ (Vieira apud UNESCO, 1996:29).

O compromisso de fortalecer e acelerar o progresso de educação para todo, é confirmado na Conferência de Kingsnton (1996) e no Encontro de Dakar (2000), tendo entre suas recomendações a melhoria da capacidade de gestão com maior protagonismo da comunidade como a democratização da educação.

A segunda variável, dos acordos internacionais, diz respeito à relação entre as definições da política educacional e do desenvolvimento do capital humano, já analisada neste estudo. E, finalmente, a terceira variável expressa a influência de organismos internacionais no desenvolvimento de projeto na área de educação, a exemplo do Banco Mundial.

No que se refere ao contexto delineado, seria simplista supor que um organismo internacional dita as regras do jogo de fora e o país simplesmente a elas aceite, sem restrições. As coisas não se passam exatamente assim. Mais oportuno será, talvez observar que sintonia entre esses organismos e os governos, acentua pela ‘globalização das agendas internacionais’ (VIEIRA, 2001, p.69).

Para Vieira (2001 p.71):

Este processo, por mais contraditório que possa parecer, representa uma relação mútua entre cooperação e intervenção, cabendo aos educadores e demais profissionais interessados na defesa da educação, como um direito universal de todos, estarem. Pois, é através da educação que esta realidade apresentada, com suas contradições, é apresentada pelos atores que se instrumentalizaram passando a participar da democratização da sociedade.

Precisa-se considerar que uma efetiva democratização da educação depende fundamentalmente que a mesma também se realize na sociedade. No entanto, esta não é uma relação universal, mas um movimento dialético. O ponto central é juntamente como compreender este movimento, sem superdimensionar um em detrimento do outro.

A influência social, política e econômica na educação devem ser consideradas. No entanto, destaca-se nestas considerações a contribuição que pode ser dada pela gestão democrática na luta por uma sociedade digna, justa e igualitária. Isto porque é importante compreender que a educação pode se construir num dos instrumentos, que ao lado de outras práticas sociais, pode contribuir para a suspensão das desigualdades sociais.

A democratização da gestão escolar é um caminho possível de ser perseguido, por sujeitos concretos que lutam e constroem a história. É preciso considerar, no entanto, que esta é uma tarefa complexa, pois existem sérios entraves que dificultam o estabelecimento de uma gestão efetivamente democrática, a medida em que vários são os aspetos que reforçam o centralismo burocrático através do qual a classe dominante impõe suas idéias, deixando à margem e até mesmo camuflando a descentralização, autonomia e a participação, mecanismos que a democracia exige.

Ao pensar em gestão democrática, visualiza-se um sistema descentralizado, no qual a instituição tenha autonomia de decisão financeira, pedagógica e administrativa e conte com a participação de seus membros para tomar decisões coletivamente, sem eximir o Estado de seu papel.

A descentralização e a participação constituem-se instrumentos de êxito no processo para se concretizar uma gestão democrática. Para isso, é preciso fazer uma análise crítica destes termos, visto que eles podem encobrir os propósitos da ofensa neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado.

A escola pública não pode ceder, jamais, aos disparates e erros crassos das políticas educacionais da atualidade. Será a legitimação do analfabetismo escolarizado se a escola não

assumir uma postura mais definida sobre sua autonomia como produtora do conhecimento. A idéia de democracia se utiliza quando o educando, ao sair da escola, perde-se no tempo e descobre que perdeu o tempo.

Não seria programas urgentes de alfabetização se, no momento certo, a escola tivesse desempenhado o seu papel social, formando como um todo a consciência transformadora do educando.

CAPÍTULO 2 - A IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A REESTRUTURAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

O projeto político – pedagógico estabelece um rumo, uma direção, um sentido explícito, onde o compromisso é assumido pela comunidade como um todo. O projeto político descentraliza o poder e se constitui em um processo participativo de decisões, preocupando-se em instaurar uma forma organizada de trabalho pedagógico que desmistifique os conflitos e as contradições.

Pretende-se, portanto, por meio do projeto político pedagógico a democratização do processo educativo, melhorando a qualidade da escolarização a implantação de metodologias e técnicas educativas que propiciam a educação continuada, tornando-se, portanto, um incentivo para que o corpo docente busque a formação necessária para a promoção do homem como sujeito na sociedade e protagonista do seu tempo.

2.1 O Projeto Educativo e a Questão do Planejamento

Para que uma proposta pedagógica seja elaborada e alcance os objetivos a que se propõe torna-se necessário o processo de planejamento, afinal, as instituições, como a escola, existem para atuar no mundo, na sociedade e na história.

Segundo Gondin (1999, p. 21): “Na prática escolar existe grande dificuldade em compreender a necessidade de um processo de planejamento e, mais ainda, de torná-lo real”.

Não é possível entrar num processo de reordenamento das práticas políticas e pedagógicas da escola sem acender para uma visão do planejamento participativo mais complexa, pois, atualmente, não é mais aceitável restringir o planejamento apenas ao mundo da docência, afinal de contas, a escola não age de maneira isolada no mundo e necessita da

cooperação de outras instituições, que realizam trabalho de cunho social, para combater as desigualdades sociais. Portanto, o planejamento é o instrumento seguro que direciona a escola para um objetivo, evitando a realização de atividades a esmo, sem nenhuma direção definida. (GANDIN 1994, p.28-29) reforça este pensamento quando afirma:

O planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo no qual é fundamental a idéia que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. [...] por isto, o planejamento participativo, enquanto instrumentos e metodologia, isto é, enquanto processo técnico, abre espaços especiais para a questão política. As questões da qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas, mais do que isto, assumem um caráter de proposta de futuro para a instituição que se planeja, onde está contido um ideal do campo de ação da instituição.

Planejar, de acordo com as novas tendências para a educação, é tornar as ações mais claras para que seja possível entranhar-se num processo de ação – reflexão, no qual todos entendem que o núcleo gestor tem transparência nas suas decisões, precisas para que atinjam as deficiências no seu centro sendo, então, evitadas a tempo para que não provoquem o acúmulo, deixando que o tempo se encarregue de corrigi-las, eficientes, pois a eficiência na construção de um plano tem como consequência a sua realização com eficácia, orgânicas onde cada um daqueles atores envolvidos no processo de ensino assuma a sua função e atue em conjunto com outras funções, direcionadas para que apontem para o alcance dos objetivos antes discutidos e determinados. Após tudo isto podemos ver a necessidade de haver uma reavaliação sobre o que se conhece de gestão e planejamento, para que, a escola escolha o rumo certo no desempenho de sua maior função: a transmissão de conhecimento na sua forma mais coerente e integrada com a sociedade.

A gestão participativa tem como principal vertente o planejamento participativo e, planejar de forma participativa é definir como poderão ser atingidos os três domínios básicos da educação: a cognição, a afetividade e o técnico conseguem-se, de maneira concreta, alcançar a realização desse objetivo quando são definidos alguns pontos de grande relevância no cenário social tais como: que tipo de sociedade se está inserida a escola, que tipo de pessoa humana pretende-se formar e que tipo de educação está nos discursos do dia a dia dos profissionais do magistério, principalmente, da escola pública.

2.2 Ética e Cidadania no Âmbito da Elaboração do Projeto Político Pedagógico

Moral e ética são usados como sinônimos. Significados o conjunto de princípios e padrões de conduta. As etimologias dos termos (*mos*, no latim, e *ethos*, no grego) são indicativos de um significado comum: ambos retêm a idéia de costumes. Os costumes são o primeiro conteúdo da cultura e acompanham o ser humano por toda a sua vida. A maneira de viver homens surge desde o seu nascimento. A escola, no caso, tem a função de estimular os valores (*bons costumes*) e de mostrar a nocividade dos contravalores (*maus costumes*). Com a análise das diferenças existentes entre os povos por causa da diversidade da cultura, manifesta-se, no entanto, um aspecto fundamental da existência do homem, o poder que tem para se adaptar as situações adversas a sua realidade.

As sociedades criam formas próprias de viver e elaboram princípios e regras que regulam seu comportamento. Esse conjunto de regras indica direitos, obrigações e deveres, valores semeados na família e fortalecido na educação escolar.

Embora as palavras que designam tenham a mesma origem etimológica, os conceitos de ética e moral incorporam, em seu percurso histórico, significações diferenciadas. No âmbito da filosofia, hoje, faz-se uma distinção entre eles, definindo a moral como conjunto de princípios, crenças, regras que orientam o comportamento dos indivíduos nas diversas sociedades, e a ética como a reflexão crítica sobre a moral. Ressaltando que com essa distinção, procura-se mostrar a estreita articulação que mantém e que diz respeito exatamente ao terreno dos valores, presentes na prática e na reflexão teórica de homens e mulheres nas sociedades.

A ética é a reflexão crítica sobre a moralidade. Há uma multiplicidade de doutrinas morais que, pelo fato de serem históricas, refletem a circunstâncias em que são criadas ou em que ganham prestígio. Assim, as doutrinas morais cujos princípios procuram fundamentar-se na natureza, na religião, na ciência, na utilidade prática. Por que devemos agir de determinada

maneira? As respostas são imediatas, como “porque está escrito nos mandamentos”, “porque está demonstrado pela teoria X”, “porque traz vantagens” etc. Quando incentivamos a criticidade em nossos alunos eles pensam e indagam “que valores sustentam os mandamentos?”, “qual o suporte da teoria X”, “para que tal ação traga vantagens”. Portanto, a ética favorece para que possamos averiguar coerência entre as praticas e os princípios, e questionar, reformulando ou fundamentando os valores e as normas competentes de uma mora, sem ser em si mesma normativa.

A cidadania é também uma condição construída historicamente. Diversas compreensões acerca do conceito de cidadania são encontradas em contextos e situações diferentes. Seu pleno sentido indica uma participação efetiva na produção e usufruto de valores e bens de um determinado contexto, na configuração desse contexto, e para o reconhecimento do direito de falar e ser ouvido pelos outros. Envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse em termos direitos e deveres.

Segundo a visão de (DAGNIMO, 1994, p. 107):

(...) a nova cidadania trabalha com uma redefinição da idéia de direitos, cujo ponto de partida é a concepção de um direito a ter direitos(...) concepção que não se limita a conquistas legais ou ao acesso de direitos previamente definidos, ou a implementação efetiva de direitos abstratos e formais, e inclui fortemente a invenção/criação de novos direitos que emergem de lutas específicas e da sua prática concreta(...) Nesse sentido ela é uma estratégia dos não-cidadãos, dos excluídos, de baixo para cima.

A escola é o lugar de execução do projeto educacional. Deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social mediadora de dois projetos: o projeto da sociedade envolvente e o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação. Considerar a formação da cidadania como fundamental para a consolidação da democracia subentende que as instituições escolares sejam democráticas, que ali haja tolerância para com os que pensam e agem diferentes.

Segundo (BALESTRERI 1992, p.15): “A gestão democrática supõe práticas escolares democráticas sem as quais, preparar para a cidadania torna-se um discurso vazio”.

A vida política é a forma da existência humana em comum e diz respeito tanto às vivências de caráter privado, na instância da intimidade dos indivíduos ou dos grupos, quanto ao poder de participação na esfera pública. Ser cidadão é participar criticamente de uma sociedade, tendo direito a ter direitos, bem como construir novos direitos a rever os já existentes.

Se a escola tem como tarefa a formação da cidadania e se esta ganha seu sentido pleno num contexto democrático, é fundamental verificar que a situação existe hoje no Brasil. A educação que se oferece nas escolas capacita de fato os indivíduos para atuar crítica e construtivamente no meio em que vive?

Na busca de respostas, tomamos como referência – novamente – a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), promulgada em 1988, na qual encontram princípios éticos que devem reger a sociedade brasileira.

São diversos os trechos da Constituição que remetem a questões morais. No artigo 3º. Lê-se que constituem fundamentalmente:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária, “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”, “promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação.

Valores e regras são transmitidos pela família, pela igreja, pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização internacional, pela forma de avaliar, pelos comportamentos dos próprios alunos, mas essa transmissão surtirá o efeito desejado quando todas as questões referentes a vida em sociedade partirem da reflexão coletiva, e não apenas da idéia individual das instituições. Daí surge, então, a necessidade da proposta da presença da Ética na organização curricular.

Configura-se, assim, a proposta de realização de uma educação moral que proporcione às crianças e adolescentes condições para o desenvolvimento de sua autonomia, entendida como a capacidade de se posicionar diante da realidade, realizando suas próprias escolhas, estabelecendo seus próprios critérios, mas também sendo consciente das conseqüências que viram após cada escolha errada que fizeram.

A realização de qualquer trabalho educativo tendo como finalidade a contribuição para construção da cidadania, é necessário ao professor, como pré-requisito essencial à participação efetiva na construção do projeto político pedagógico da escola. Sendo implicados nessa participação os conhecimentos críticos da realidade na qual se desenvolve o trabalho, do grupo com qual se vai diretamente estabelecer uma relação de aprendizagem, do conjunto de profissionais da instituição, e de si próprio - dos limites e possibilidades que se criam para o exercício de uma prática pedagógica competente e cidadã.

2.3 Os Organismos Colegiados e o Projeto Pedagógico

A educação escolar tem como fundamentos promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização, gestão escolar e a os organismos colegiados. O encargo das escolas, hoje, é necessário assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho da dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. Fazendo-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, e assim, adotar formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias compatíveis de organização e gestão.

A construção do projeto político pedagógico requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação da comunidade nos trabalhos desenvolvidos na escola deve ser estimulada, pois possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos aos seus filhos facilitando, no caso, uma maior integração com os professores e demais funcionários.

De acordo com (GADOTTI e ROMÃO, 1997, p.17), a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino quando afirmam:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

A escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sócio – políticos e pedagógicos), interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceitos) e a coordenação do esforço humano coletivo. Por ser um trabalho complexo, a organização da escola pela gestão participativa requer o conhecimento e a adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve estar subordinada às condições concretas de cada escola. Esses princípios são os seguintes:

- a) A Autonomia das escolas e da comunidade educativa;
- b) Relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar;
- c) Envolvimento da comunidade no processo escolar;
- d) Planejamento de tarefas;
- e) Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar;
- f) O processo de tomada de decisões deve basear-se em informações concretas, analisando cada problema em seus múltiplos aspectos e na ampla democratização das informações;
- g) Avaliação compartilhada;
- h) Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetos comuns.

Todos estes princípios funcionam como os alicerces para o desenvolvimento da educação mais voltada para o trabalho coletivo. É fundamental, para a gestão da escola pública, assumir uma postura de liderança e não de isolamento provocado pelo autoritarismo do passado.

2.4. Organização do Projeto Educativo e a Participação do Professor

O projeto político pedagógico parte da situação atual da escola e de uma visão do nosso mundo, na qual é fundamental a idéia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve a falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. O projeto pedagógico é o modelo e a metodologia para que a instauração da justiça social aconteça. Enquanto processo técnico abre espaços especiais para a discussão da questão política e o papel social da instituição escolar.

Ao fazermos, minuciosamente, uma reflexão sobre o projeto político pedagógico percebemos que esse instrumento de reformulação das praticas escolares, passa por todo um processo, desde a sua elaboração até a sua execução, sempre se repensando as praticas de todos os segmentos envolvidos e não apenas da docência.

Para Veiga (1997 p.23): “O projeto político pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico escolar”.

Numa visão participativa o projeto político pedagógico deve estar sintonizado com a nova visão de mundo, expressa através da realidade vivida pela sociedade contemporânea. Isto porque a educação deverá garantir a formação global e a critica aos envolvidos no processo, como forma de capacita-los para o pleno exercício da cidadania e como sujeitos de transformação da realidade na qual vivem dando as respostas certas para os grandes problemas contemporâneos. Assim, o projeto político pedagógico, como instrumento de ação política, deve propiciar condições para que o cidadão envolvido, ao desenvolver suas atividades acadêmicas e profissionais, tenha o seu referencial na competência, na democracia, na cooperação, formulando suas opiniões próprias, só assim, poderá questionar o processo que se desenrola a sua volta.

Todo o sistema de ensino e todas as políticas educacionais têm seu centro no ambiente escolar e na importância e na competência do trabalho do professor como unidade básica e espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo. A escola tem função não apenas na importância cultural e repasse de conhecimentos, mas, também, por estratégias de modernização e de busca de eficácia do sistema educativo. Não se concebe e é inadmissível uma escola que não se apóia com firmeza e confiança no seu corpo docente e que não responde aos anseios de quem nela deposita confiança.

Todas as vezes que existe o envolvimento do docente em todas as atividades escolares acontece, naturalmente, o aprendizado. O projeto educativo compartilhado propicia ao professor a oportunidade de descobrir que seu talento ultrapassa o ensino puramente técnico, fazendo-lhe refletir sobre a possibilidade de serem desenvolvidas novas metodologias, as quais sejam produtivas e que ao educando envolver-se nas atividades planejadas pela escola.

Libâneo (2001, p.24) coloca que:

O sentido de saberes e competências profissionais não pode ser reduzido a habilidades e destrezas técnicas, isto é, ao saber fazer. Não se quer um professor – técnico cujo conhecimento se restrinja ao domínio das aplicações do conhecimento científico e as regras de atuação.

O projeto político pedagógico delinea de forma coletiva a competência que é esperada do professor e de sua atuação na escola. Ao rever, nas reuniões de elaboração do projeto, o professor percorre o caminho das habilidades para lidar com situações que desafiavam a sua técnica. Ser bom em determinada disciplina é apenas saber como ensinar, porém ser bom e habilidoso é, além de ensinar bem, fazer com que o aluno aprenda e dê opiniões que, com certeza, servirão de subsídios para tornar a aula mais dinâmica e menos cansativa.

Ao delinear essa competência, o Projeto Educativo confirma a escola como o centro da educação básica numa visão descentralizada do sistema. Ao ser, exaustivamente, discutido, elaborado e assumido de forma coletiva, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada do processo educativo e, assim, como não poderia deixar de ser, sinaliza o processo educativo como uma construção coletiva dos professores envolvidos. E, ao se construir como um processo indica e reforça a função precípua da direção da escola e da

equipe de coordenação que é de cuidar da ‘política diretiva’, do alcance e da globalidade do processo que se desenrola no interior da instituição escolar e de lidera-lo, organizando administrativamente a consecução dos objetivos.

A organização do projeto educativo representa, para a escola e para os participantes do processo, um grande desafio e traz consigo a exigência de entender e, mais do que isso, de considerar o projeto como processo sempre em construção, cujos resultados são gradativos e mediatos. Por isso é tão importante o estabelecimento de condições que favoreçam a discussão criativa e crítica em torno do assunto.

Esta habilidade, a da discussão em conjunto, é específica de cada escola, pois cada escola tem sua realidade e fugir dessa realidade é um ato irresponsável.

Não é aconselhável a participação de profissionais estranhos ao contexto na elaboração do projeto. Não tem nenhum sentido, pois, mesmo que sejam educadores e experientes na profissão de professor, estão alheios aos acontecimentos, por esse motivo o mais correto é que haja, de forma comprometida, o envolvimento dos profissionais que estão inseridos nos fracassos e sucesso da escola.

2.5. O Projeto Político Pedagógico e a Avaliação Institucional

Como já foi visto o projeto político pedagógico pode ser definido como um conjunto de ações, que buscam a melhoria da qualidade da escola. No projeto político pedagógico, encontramos os valores, metas e objetivos da escola. Nele percebemos em que concepção de homem e sociedade a escola acredita. Em que princípios filosóficos e pedagógicos esta formulada a missão da escola.

O projeto político pedagógico deve ser elaborado coletivamente com a participação de toda comunidade escolar, com o intuito de buscar um rumo melhor para a escola, através de constantes reflexões e discussões na procura de alternativas viáveis à efetivação de suas intenções.

Baseado em um compromisso definido coletivamente, o projeto político pedagógico, busca detectar os problemas existentes na escola e possíveis soluções, sempre buscando o crescimento da comunidade escolar.

Entretanto para que o projeto político pedagógico aconteça é necessário estar em constante discussão de suas ações, sendo avaliadas e repensadas, cada etapa de sua elaboração deve ser avaliada assim como cada etapa desenvolvida para que coletivamente a escola encontre saídas para suas dificuldades e ocorra o crescimento da comunidade escolar.

De acordo com o programa de capacitação a distancia para gestores escolares Progestão (2001): para que o projeto pedagógico se estabeleça na escola, é fundamental que haja processos de avaliação. Inseridas nas ações desenvolvidas na escola, a avaliação se coloca como mediadora no crescimento da comunidade escolar, sobre a avaliação o próximo capítulo deste trabalho científico abordará tal temática.

Segundo Veiga (1991), o projeto político pedagógico tem cinco princípios norteadores. São eles:

- Igualdade de condições;
- Qualidade;
- Gestão democrática;
- Liberdade e
- Valorização do magistério.

No princípio da igualdade fala-se das condições para acesso à escola e permanência nela. Saviani (1992) chama a atenção para o fato de que existe uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade na chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor afirma que: só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob condições de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de chegada.

A igualdade de oportunidade exige, portanto, mais que a expressão quantitativa de ofertas. Exige aumento do atendimento com manutenção de qualidade, princípio que não deve ser de minorias econômicas e sociais.

O princípio da gestão democrática é consagrado pela Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) em vigor e envolve dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras. Para que ela aconteça é preciso existir uma quebra histórica na prática administrativa da escola, com a resolução das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do estudante na sala de aula.

A liberdade é também outro princípio presente na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) e está ligado à idéia de autonomia. Para isso é necessário fazer o resgate do sentido da palavra autonomia e liberdade. Elas duas fazem parte da natureza do seu ato pedagógico. O próprio significado de autonomia remete-nos para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos a ação educativa, sem imposições externas.

Para Heller (1982, p.155):

A liberdade é sempre liberdade para algo e não apenas liberdade de algo. Se interpretarmos a liberdade apenas como o fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimos-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento, de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não são.

A discussão central do projeto político pedagógico é a valorização do magistério. A boa qualidade do ensino na escola e seu sucesso na formação de cidadãos capazes de integrarem a vida sócio econômica, política e cultural do país tem relação direta com a formação, as condições de trabalho e a remuneração dos profissionais do magistério.

É importante a criação de condições para que a formação inicial e a continuada dos professores aconteçam sempre. (A melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem as articulações entre as instituições formadoras Universidades) e as agências empregadoras.

CAPITULO 3 - A GESTÃO DEMOCRÁTICA, OS ORGANISMOS COLEGIADOS E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação Institucional é o conhecimento crítico da organização com a finalidade de averiguarmos se os rumos no planejamento da instituição estão sendo realizados conforme o plano estabelecido do projeto político pedagógico, as expectativas sociais e as exigências da sociedade. Tem o objetivo de traçar o perfil da instituição desde os seus aspectos políticos e filosóficos, até seu sistema organizacional. Visa conhecer a eficiência e a eficácia, as dinâmicas institucional, a fim de proporcionar aos gestores e organismos colegiados da instituição educacional um instrumento de apoio para tomada de decisões mais coerentes e objetivas com a realidade.

O trabalho avaliativo deve ser baseado no enfoque de processo, ou melhor, deverá ser voltado para o cotidiano escolar, como construção de uma autoconscientização que possa servir de subsídios para decisões tomadas como um todo.

Bordignon (1995, p.402) diz que avaliação institucional deve ser um processo:

- Diálogo (envolvendo a negociação e participação de todos);
- Crítico (Constituindo-se na crítica da realidade institucional);
- Valorativo (Baseando-se em valores – paradigma da qualidade);
- Diagnostico (aferido a eficácia de meios e processos no alcance dos objetos – dimensão da missão e sua efetividade e congruência – dimensão dos resultados);
- Construtivo (induzindo mudanças na organização e desenvolvendo a cultura do sucesso institucional).

A avaliação institucional, enquanto processo dialógico, para Bordignon (1995), deve ter início com uma negociação entre as pessoas do grupo escolar sobre o que, para que, quando e como avaliar. Todos devem colocar de lado a sua ação individual porque esse processo é uma construção coletiva e do interesse dos que dela participam. A avaliação deve ser a representação do diálogo da pluralidade das vozes institucionais. Percebida como crítica da realidade, a avaliação se forma no processo de conhecimento, de pesquisa, de discussão e

análise crítica pede uma referencia para a confrontação dessas informações. O projeto pedagógico é construído por essa referencia que sintetiza o projeto de qualidade, que sustenta em valores.

De acordo com Bordignon (1995), no cenário da avaliação, o valor recebe a conotação de grau de desejo em termos de resultados e da eficácia dos processos no alcance dos objetivos. Quando se faz uso de valores não significa que um prejulgamento definitivo ou um tribunal a decidir o certo e o errado, mas sim que um processo que dá juízo de valor acerca da eficácia das ações e da afetividade dos resultados, momento lento de ajustes e modificações no caminho desejado. É uma análise crítica de eficácia dos meios e processos, da congruência e efetividade. O que passa por uma avaliação são os processos e as circunstâncias institucionais e pessoais determinantes dos desempenhos e do alcance dos objetivos. O ponto para crítica da realidade é o modelo da qualidade que se deseja para a instituição, tendo como sustento referencial à missão institucional.

Esse modelo tem sua fundamentação em valores que determinam a concepção de educação, ainda em Bordignon (1995), adotada e os objetivos a serem seguidos. É alto o grau de relatividade a crítica porque a qualidade diz respeito à concepção e aos valores que temos de educação. O que se tem em comum são as conformidades mínimas acerca da necessidade do saber e desacordos metodológicos, filosóficos e políticos sobre como aprender e para saber. A referencia de qualidade nos determina o valor que atribuímos aos processos e resultados.

Por fim em Bordignon (1995), a função diagnóstica da avaliação é o recolhimento de informações a respeito dos fatores e condicionamentos que movem a vida institucional. Ela se sustenta na análise crítica de meios, processos, condicionantes sócio – culturais e objetivos frente à missão institucional, para realizar ou consolidar caminhos na busca do rumo desejado.

3.1. Correntes de Pensamento Sobre a Avaliação Institucional

De acordo com Programa de capacitação à Distância para gestores escolares – Progestão (2201, p.21), existem duas correntes de pensamento sobre a avaliação institucional em educação são elas:

- Avaliação meritória ou para controle;
- Avaliação para transformação e aperfeiçoamento.

A avaliação meritória ou para o controle é a mais usada, difundida e apresenta as seguintes características:

- É utilizada para identificar mérito, ou seja, quem sabe mais, desempenha melhor ou tem melhores resultados;
- É usada para hierarquizar, classificar e acirrar a disputa entre as instituições;
- É utilizada também, para o credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior, pelos Conselhos Estaduais e Nacional de Educação.

O EXAME NACIONAL DE CURSO (Provão) atualmente o ENADE – EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO onde os estudantes de ensino superior fazem ao concluírem a graduação e o EXAME NACIONAL DO ENSINO MEDIO (Enem), que atualmente é usado como requisito para ingresso no ensino superior por algumas universidades, faculdades, são exemplos de avaliação meritória.

Vale ressaltar que, se nas escolas o projeto de avaliação institucional objetiva classificar, comparar e destacar o mérito temos como pensamento predominante o da avaliação distinta da primeira corrente, apresenta as características:

- Considera a avaliação institucional um instrumento para melhorar a educação;
- É utilizada para identificar dificuldades e sucessos;

- Objetiva formular ações para a transformação e aperfeiçoamento da escola e do sistema educacional;
- É usada para construir a qualidade e democratização da escola, com impacto positivo no processo de transformação social.

Percebe-se, assim, que a avaliação institucional para a transformação e aperfeiçoamento é um processo da escola e do sistema educacional com vistas à melhoria da qualidade.

3.2. Princípios Norteadores da Avaliação Institucional

De acordo com o Progestão (2001, p.23) Os princípios básicos que orientam a avaliação institucional estão contidos em sua definição:

Avaliação institucional é um processo global, contínuo, sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos na formulação de subsídios para a melhoria da qualidade da instituição escolar (PROGESTÃO, 2001, p.23).

Com base no Progestão (2001), a avaliação institucional é um processo, uma vez que é através da mesma que a escola se conhece indo as raízes dos fenômenos e das situações, alcançando uma compreensão contextualizada e fundamentada daquilo que está acontecendo, ou ainda pela elaboração e implantação das decisões, que não ocorrem de modo instantâneo; demandam tempo para o seu desenvolvimento. A avaliação é global em dois sentidos: de um lado porque envolve todas as atividades da instituição (escola) ou do conjunto das instituições do sistema de ensino; de outro, por que envolve todos os sujeitos que participam da instituição (alunos, pais, professores). A avaliação institucional tem ainda entre seus princípios competências e legitimidade, ou seja, é indispensável que a comunidade interna a instituição e as instancias externas reconheçam que a estratégia da instituição esteja correta, seja adequada, seja aceita, reconhecida por todos.

Segundo Fernandes (2001, p.43) os princípios que norteiam a avaliação institucional, são cinco:

1. Adesão Voluntária: A participação de todos é de extrema importância para a execução da avaliação institucional, mas o fundamental é que as pessoas se interessem naturalmente. Isto pode ser alcançado através de reuniões explicativas de sensibilização, com todos os setores da comunidade educativa, essas reuniões acontecem para explicar os objetivos do projeto, para estimular a participação de todos os que fazem a escola e poderão ser feitas por segmentos (pais, alunos, professores, funcionários, gestores e representantes da comunidade local);
2. Avaliação total e coletiva da escola: a escola deve ser avaliada em todos os seus setores e por todos os que fazem a comunidade escolar. Todos serão avaliados e *avaliadores*. Deve ser uma ação conjunta das pessoas com a participação da maioria. Não é necessária a unanimidade de participação, mas é preciso que se *tenha representação de todos os* segmentos da escola: pais, alunos, funcionários, gestores, professores e comunidade do bairro. O princípio da avaliação coletiva da escola se consegue com a utilização de pontos básicos de análise envolvendo todos os aspectos da escola. É um instrumento que coleta informações respondidas por todos;
3. Respeito à identidade da escola: é fundamental que se considere a história da escola e suas especificidades. Por isso o processo avaliativo deve ser construído pelas escolas e a auto – avaliação é a metodologia básica, embora possa se integrar com a avaliação externa. A percepção das famílias, das entidades sociais de empregadores e trabalhadores – os que recebem os “resultados” do processo educacional – é um contraponto fundamental à compreensão da escola sobre si mesma e para a melhoria de suas atividades. A avaliação envolve sujeitos internos (alunos, professores, funcionários, gestores) e externos (pais, entidades sociais, parceiros, comunidade do bairro, etc.). O importante é analisar as informações dentro do contexto da escola para encontrar explicações reais e especificidades das situações constatadas;.
4. Unidade de linguagem: é a compreensão comum dos conceitos, princípios e finalidades do projeto, já que há muitas concepções de avaliação.

Para Ristoff (1995 p.38):

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

E importantes estudos e discussões acerca – do que atendemos sobre avaliação institucional com todos os envolvidos no processo (pais, alunos, professores, funcionários, gestores e representantes da comunidade do bairro) porque só assim conseguimos alcançar esse princípio.

5. Competência Técnico Metodológica: o projeto deve ter uma base científica que direcione e que proporcione legitimidade aos dados coletados. O acompanhamento

seguro de cada etapa do processo garantirá que esse princípio possa ser alcançado. No caso da escola não ter pessoas preparadas para isso, é com que se contrate uma assessoria da Secretaria Municipal ou Estadual de Educação ou das Universidades. Se essa possibilidade não existir, será importante traçar com segurança a linha metodológica, analisar bem os dados e acompanhar todos os passos para garantir sua fidedignidade.

A avaliação institucional, seguindo esses princípios, se apresenta como um processo que dá a chance à escola, com a participação de todos, refletir sua prática, usando uma metodologia que garantirá fidedignidade, unidade de informações e respeito às individualidades. Deverá evitar premiação e/ou punição, pois representará uma auto – avaliação, um olhar para dentro de si mesma.

3.3. Processos Metodológicos da Avaliação Institucional

A metodologia da avaliação institucional, para Fernandes (2001, p.45) se baseia em três critérios:

- Visão de totalidade;
- Participação coletiva;
- Planejamento e acompanhamento.

Na visão da totalidade temos a escola avaliada no seu todo, englobando serviços, desempenhos e inter-relações. O projeto político pedagógico será o maior referencial. É através da avaliação que se constrói o projeto. Como o projeto é referência da identidade da escola, a avaliação também dará sua colaboração com a reflexão e a construção dessa identidade. Isso quer dizer que a escola deve ter claro o seu perfil: o que deseja e como conseguir o que almeja. Os debates e instrumentos devem ter sempre como sustento o todo da escola.

A visão de todo escolar apresenta vantagens, como a possibilidade de relações entre cada ação específica e o projeto pedagógico da escola. As visões isoladas e limitadas facilitam a fragmentação do todo e a perda do sentido geral da ação educativa. As dificuldades surgem em decorrência da estrutura fragmentada da instituição, da pouca relação entre as pessoas e também por falta de um projeto que unifique a escola.

Dentro do processo avaliativo a participação coletiva é o segundo critério. A participação dos pais, alunos, professores, funcionários, gestores e representantes da comunidade local é de grande importância. O envolvimento acontece, primeiramente, de forma individual, através de questionamentos e entrevistas. Depois, temos o envolvimento coletivo através de debates, reuniões e assembleias. Desde o início, o processo avaliativo deve ser discutido por todos os segmentos. A participação acontece de forma diferenciada e em vários momentos, ou melhor, em determinado momento convocam-se, apenas, os representantes dos segmentos, em outro, no caso de reunião ampla, todos são convidados a participar. O grupo gestor e professores têm uma participação mais direta do que os pais e a comunidade local.

A participação de todos proporciona uma visão multidimensional. Sem dúvida alguma é uma visão rica. Não se pode esquecer as dificuldades que aparecem, como a falta de disponibilidade das pessoas para o tempo da reunião e a boa vontade. Algumas estratégias são usadas para estimular uma maior participação, por exemplo, sensibilizar os pais de seus filhos, exposição de trabalhos dos alunos, considerar suas sugestões e responde-las. Quando todos percebem que sua participação é levada a sério, acabam colaborando.

O terceiro critério é o planejamento e o acompanhamento. Este é fundamental para garantir a continuidade do processo a fim de que ele não acabe só obtendo informações. Assim, se manterá o caráter analítico e construtivo da avaliação, isto é, que sejam submetidos a análise das causas de dificuldades e se apresentam alternativas para sua superação. Através do acompanhamento poderão ser conseguidas articulações entre os segmentos e também entre as escolas, o que acabará assegurando uma boa unidade do projeto avaliativo. O acompanhamento poderá acontecer, a critério das Secretarias de Educação e da escola. Se a escola já possui um Conselho Escolar ou outro representante de todos os segmentos, o acompanhamento pode ser feito por um deles. Caso contrário, a constituição de uma equipe ou grupo se torna indispensável.

A continuidade e unidade do processo são as principais vantagens do planejamento. É preciso entender que o grupo de planejamento e acompanhamento não é o único responsável pelo processo de avaliação institucional. Suas funções são:

- Planejamento;
- Articulação;
- Estabelecimento de Diretrizes básicas;
- Organização;
- Coordenação do processo avaliativo.

3.4. Estratégias De Ação Para Aplicação Da Avaliação Institucional

Não existe um modelo único de operacionalização do processo avaliativo para todas as instituições escolares. Cada escola, seguindo sua realidade, deve determinar suas estratégias de ação. Fernandes (2001, p.48) Sugere três etapas:

- Preparação;
- Implementação;
- Síntese.

Na etapa de preparação acontece primeiramente a constituição do grupo de trabalho da escola e depois vem a preparação da proposta de avaliação institucional. Dando seqüência, é importante discutir e estudar a proposta com grupos de todos os segmentos (pais, alunos, professores, gestores, funcionários, e representantes da comunidade local). Por ultimo, temos a definição do projeto de avaliação institucional, com a justificativa, os princípios, a problematização, a contextualização, os objetivos (geral e específicos), as etapas, os procedimentos metodológicos e o cronograma.

Vale ressaltar que, nessa etapa de preparação, devem aparecer todas as ações que antecedem a execução do processo avaliativo. Esse processo deve ser organizado e conseqüente e, se isso acontecer, é preciso ter clareza do que e quer, o que só será possível

através da elaboração do projeto avaliativo. Não se pode esquecer que a avaliação institucional é um processo coletivo e, por isso mesmo, deve ter a participação de todos. Neste caso, é boa a idéia de criar um grupo de trabalho para discutir as fases do processo.

Na segunda etapa de implementação acontece a elaboração, a discussão, a testagem e a ampliação dos instrumentos de coleta de informações. Deve acontecer, também, a apuração e a organização dos dados coletados e, por último, a discussão dos mesmos nos vários grupos dos segmentos.

Nessa etapa constam as ações de elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de informações e de organização e análise dessas informações. É hora de escutar a comunidade interna e externa da instituição e de entender o que querem mostrar, as informações acerca das necessidades dos vários segmentos.

Na etapa de síntese temos a revisão do processo e os ajustes, a elaboração de relatórios com as conclusões, a discussão a cerca do uso dos resultados (com encaminhamentos de ação) e, por fim, a publicação e a divulgação do relatório.

Nessa terceira etapa encontramos as informações, já organizadas, que servem de orientação para as futuras ações da escola. É bem interessante fazer a divulgação dos resultados da avaliação para toda a comunidade escolar, para tomar conhecimento da realidade da escola.

3.5. Modalidades da Avaliação Institucional

De acordo com Belloni (2001) avaliação institucional em educação compreende duas modalidades – a avaliação de uma instituição do sistema. A avaliação da instituição é aquela voltada para uma escola, envolve seus agentes internos e externos. Têm como objeto a instituição em sua individualidade, enquanto a avaliação do sistema é aquela voltada para o sistema educacional como um todo, portanto envolvendo todas as instituições integrantes. Baseia-se na avaliação de cada instituição. Têm como objeto o sistema, isto é, o conjunto de

instituições e gestão do sistema. Busca identificar seus acertos e sucessos, suas mazelas e dificuldades.

Para Belloni (2001), a finalidade da avaliação, é a melhoria da qualidade e da eficiência do funcionamento do sistema como um todo, bem como o de cada instituição que o integra.

Os resultados da avaliação permitem a formação dos subsídios relevantes a várias instâncias ou dimensões.

- A sociedade (aos estudantes e às famílias), faz uma prestação de contas dos resultados do investimento público;
- Ao Governo, sistematiza as informações para elaboração de políticas, principalmente as de educação;
- As entidades organizadas oferecem orientação para suas estratégias de desenvolvimento e articulação interinstitucional e com a sociedade.

A avaliação do sistema de educação não deve ter como meta oferecer ranking ou classificações, como é o caso da avaliação meritocrática, deve servir para o crescimento da instituição.

Segundo o programa de capacitação a distancia para gestores – Progestão (2001), a avaliação institucional tem três modalidades. A primeira, chamada de avaliação diagnóstica inicial, tem o objetivo de fornecer informações necessárias á escola a respeito da situação social e econômica dos alunos, pais, professores e funcionários. A segunda é chamada de avaliação de processo, a tônica dessa avaliação é o cotidiano escolar. Por meio dela, os envolvidos na escola têm a oportunidade de fazer sua autoconscientização e tomar decisões para a instituição, a terceira modalidade é conhecida como avaliação de resultados, onde se analisa o resultado do processo de aprendizagem dos alunos.

Entretanto conforme o Progestão (2001), as três modalidades são complementares, com dados que se enriquecem mutuamente. (Não podemos, nos limitar somente ao levantamento das informações e à constatação de situações; é preciso analisa-los e traçar novos caminhos de superação de situações de dificuldades Progestão (2001, p. 41)).

3.6. O Processo Avaliativo da Instituição e o Planejamento Participativo

A imperiosa necessidade de planejamento em todos os setores da atividade humana é uma decorrência das condições da sociedade complexa. Vivemos em uma época de mudanças contínuas e rápidas, devida ao progresso das ciências e conseqüentemente revolução tecnológica e industrial.

A ação educativa não foge desse esquema exigido, também, planejamento racional, como um meio para a consecução dos fins que se propõe alcançar através da escola. Todavia, os rumos dessa ação só se definem a partir de uma concentração clara do valor da existência e da realidade que se busca alcançar.

Na avaliação institucional o planejamento participativo é de grande importância, pois através da participação de todos que fazem parte da escola, a visão da escola é bem mais rica, pode-se perceber a escola por varias dimensões, na visão dos pais, professores, alunos, funcionários, gestores, enfim comunidade interna e externa. Alem do que o planejamento participativo é de extrema importância porque orienta a tomada de decisões com a participação de todos para a melhoria da qualidade educacional.

Segundo Viana (1999), o planejamento participativo apresenta os seguintes princípios:

- Construção coletiva;
- Interdisciplinaridade;
- Referencial teórico bem explícito;
- Avaliação constante e sistemática;

- Sistema de comunicação aberto e multidimensional (professores, pais, alunos, funcionários, grupo gestor e comunidade).

Viana (1999, p. 1-26) afirma:

Um planejamento implica, forçosamente, em numerosos julgamentos que não podem ser responsabilidade de uma única pessoa, mas devem resultar do esforço cooperativo de uma equipe (...), esses julgamentos refletirão a filosofia de ação de grupo.

Para Vasconcelos (1998, p.109):

Esse tipo de avaliação mais geral e sistêmica da escola deve ser articulada com outros mais processos, sendo importante a criação de dispositivos simples e exequíveis para tal; em termos de criação de oportunidades, a reunião pedagógica semanal é um espaço privilegiado para isso. Um outro espaço para estas avaliações mais periódicas é também o Conselho da escola, envolvendo a participação de todos.

Deve-se destacar que o caráter da avaliação institucional deve ser formativo e emancipatório. Vale ressaltar que nada adianta aumentar o âmbito de incidência da avaliação, se não acontecer a ruptura com sua intencionalidade seletiva e punitiva.

Surgem inúmeras dificuldades para que o planejamento participativo aconteça na proposta de avaliação institucional. As pessoas alegam falta de tempo, outras não aceitam facilmente as propostas colocadas. Teremos, assim, falta de compromisso e união para com a construção da escola que queremos.

Não há um modelo de planejamento único, pois ele não é uma receita de bolo. O que se pode fazer é trabalhar em cima da idéia de que é preciso mudar e que todos os segmentos da escola tem muito a oferecer.

Planejar é um processo contínuo na avaliação e nunca pode ser improvisado. As conseqüências positivas de uma avaliação dependem das características do seu planejamento (VIANA, 199, p. 1-26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as análises que foram apresentadas no decorrer deste estudo, acerca do processo de reorganização e reestruturação da escola pública, no seu processo de ensino e de aprendizagem, como um caminho possível para a construção de uma escola participativa, democrática e avaliadora de si mesma, evidenciaram-se vários limites e algumas contradições geradas por esta prática. Entretanto, do que ficou exposto, conclui-se que nada será possível acontecer de novo se não for ressaltado o sentido político e o sentido pedagógico da gestão escolar participativa. Sentidos que, mesmo inseparáveis, têm sua distinção pelas suas especificidade.

Os paradigmas, considerados como atraso da escola do passado, precisam ser quebrados para que novos conceitos surgissem e influenciassem a consciência menos alienada da docência em relação às novas políticas públicas ligadas a educação, segmento essencial para o pleno desenvolvimento da proposta pedagógica. Sendo que, são estes conceitos responsáveis pelo processo de reestruturação da escola, pois, indubitavelmente, apoia-se nestes dois alicerces é condição prioritária para a fundamentação da práxis pedagógica.

É de fundamental importância que os professores tenham atenção sobre a necessidade de distinguir o que seria o direcionamento político e o pedagógico da escola. Embora os dois projetos formem uma unidade, sendo que, um depende do sucesso do outro, mas eles são, ao mesmo tempo, distintos: no primeiro direcionamento - o político - a instituição define, claramente, que tipo de sociedade e de pessoa deseja ajudar a formar, isto é, qual a sua contribuição para a mudança social a ser realizada, no segundo - o pedagógico - a instituição firma que tipo de prática vai desenvolver para tornar realidade a ação que foi planejada, no

intuito de valorizar o educando, incluindo-o nas vantagens e nas oportunidades que o mundo globalizado oferece.

Na proposta a ser elaborada pela gestão que se propõe a ser democrática, não pode haver o distanciamento do significado pedagógico, pois é nessa significação pedagógica que reside a grande possibilidade de ser efetivada a função essencial da instituição escolar pública, isto é, promover a socialização dos desiguais e, proporcioná-los a igualdade de oportunidades na disputa por um espaço no, tão concorrido, mercado de trabalho.

Pretende-se, nos dias atuais, com visão de administração participativa, redesenhar o modo de desenvolvimento da tarefa educativa. Projetos e planos são desenvolvidos, porém, bem mais importante que isso é dar uma nova identidade à escola, isto é, se a administração participativa está se firmando como exercício participativo do processo decisório escolar, subtende-se que deva se instalar na escola uma prática de democratização institucional. Vista desse modo, a gestão participativa escolar ao se constituir em permanente processo de reflexão e análise dos problemas da escola, no intuito de rever seus antigos conceitos e de criar estratégias que venham viabilizar a concretização dos objetivos da comunidade escolar, passa a ter, certamente, um natural efeito pedagógico sobre, e sem exceção, todos os integrantes da comunidade escolar. Dado que o mesmo proporciona, sem dúvida alguma, a vivência democrática necessária para a participação social e exercício da cidadania.

Essa busca pela democracia permitiu que as decisões do processo educativo, antes centralizadas, se deslocassem, e, já não era sem tempo, da arbitrariedade das direções escolares, que de forma unilateral decidiam sobre os assuntos achando que eram proprietários da escola, para a discussão entre todos os que compõem o corpo escolar. Os alunos, a comunidade e os professores, agentes envolvidos diretamente no processo, tornaram-se atores atuantes num cenário que há pouco tempo atrás não os dava chance de manifestar seus anseios, seus projetos e sua participação na instituição que queremos como autônoma e livre.

A administração da escola, enquanto participativa, ao se concretizar uma prática democrática no processo de tomada de decisões, deve, no mínimo, oferecer garantias que

efetivem a participação de todos os membros da comunidade escolar, afim de que assumam a responsabilidade com o projeto educativo da escola e, por extensão, na comunidade social. Em contrapartida, este modelo de prática produz resultados pedagógico rápido e concreto, mais seguro do que o mero discurso sobre a necessidade democrática.

Percebemos, então, que a característica principal da gestão participativa é a ênfase dada ao trabalho cooperativo e solidário, instrumentos que dão alento à vida em sociedade. Ora, se a escola visa o desenvolvimento de ações que facilitam a integração com a comunidade, então, logicamente, sua essência é a cooperação. Nessa perspectiva, o processo de gestão participativa vincula-se intrinsecamente ao cumprimento do papel social e político da educação escolar onde o principal responsável é o professor, pois ele que tem nas mãos o poder de formar cidadãos participantes, críticos e criativos, através da transmissão e socialização da herança cultural acumulada.

Podemos, então, afirmar que sustentar a hipótese de que essa nova visão sobre a forma de condução da escola pública constitui uma possibilidade de haver uma prática pedagógica progressista permite-nos tirar a conclusão que, esta prática contribui, de maneira incontestável, para a recuperação do papel da instituição escolar, enquanto popular. Pois, ao estimular a democratização das relações que são desenvolvidas em seu interior exige-se que a comunidade escolar tenha participação efetiva na análise, discussão e deliberação no que diz respeito á proposta educativa a ser concretizada, torna-se claro, portanto, que o modo de administração participativa facilita estabelecer uma prática pedagógica qualitativa e totalmente adequada às necessidades e interesses das classes populares, clientela majoritária do ensino público.

Um dos principais objetivos da gestão participativa da escola pública é se firmar nos processos de decisão coletiva constituindo, sem dúvida, um efetivo espaço de comprometimento de todos os setores da comunidade escolar com o fortalecimento e o avanço do processo ensino-aprendizagem. Vencem-se todos os recuos na formação escolar quando é assumidas a responsabilidade com as causas sociais. Assim, a pratica pedagógica caminhará, de forma efetiva, para a prática social e o educador encontrará sempre a

possibilidade de se entender como um intelectual que utiliza a sua intelectualidade e formação para atender aos interesses das camadas populares.

É importante sabermos que tarefa do educador não se restringe à sala de aula e as exigências que ela comporta em relação ao saber sistemático, mas entende-se para muito, além disso. A sua função está em assumir o processo de forma holística, só assim, o educador irá perceber a dimensão política e pedagógica do seu trabalho e o significado social de coresponsabilizar-se pela definição da prática educativa a ser assumida pela escola. É necessário, então, que haja a conscientização do educador para a sua dupla função: cumprir o papel específico da escola e buscar o exercício da plena cidadania.

Outro fator preponderante deste trabalho é o conhecimento do projeto político pedagógico e a avaliação institucional que de maneira ampla promove uma reflexão do trabalho que está sendo realizado para uma melhoria da qualidade do processo que a escola está percorrendo.

BIBLIOGRAFIA

BALESTRERI, Ricardo Brizolla. O que é educar para a cidadania. In: **Educando para cidadania**: Os direitos humanos no currículo escolar, Porto Alegre: Centro de Assessoria e Programa de Educação para a Cidadania – CAPEC, 1992, p.15.

BELLONI, Isaura. Avaliação Institucional: Democratização e qualidade da educação – in: BELLONI et al. **coletânea de textos da 1ª Conferencia Nacional de Educação e Desporto** – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BORDIGNON, Genuíno. **Avaliação na Gestão de Organizações Educacionais**. In: BORDIGNON, et al. Coletânea de Textos. Curso de especialização em Gestão escolar. Fortaleza: UECE, 1995.

BRASIL, MEC / SEF, **Leis de Diretrizes e Bases**, Brasília, MEC / SEF, 1996.

BRUNO, Lúcia. Poder e Administração no Capitalismo Contemporâneo. in: DALILA, Andrade Oliveira (ORG). **Gestão Democrática da Educação**: desafios Contemporâneos. 2ª ed. Petrópolis RJ: Vozes, 1998.p.

_____, Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília – DF, Senado Federal, 1988.

DAGNINO, Eveline. Os Movimentos Sociais e Emergência de Uma Nova Noção de Cidadania. In: DAGNINO, Eveline (ORG). Anos 90: Política e Sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMO, Pedro. **Participação é Conquista**: Noções de política Social Participativa. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação Institucional da Escola**: base teórica e construção do projeto. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da educação Brasileira. In: DALILA, Andrade Oliveira (org). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 2 ed.. Petrópolis (Rj): Vozes, 1997, p.

GADOTTI, M. E ROMÃO, J. E. (orgs.) **Autonomia da Escola**: Princípios e Propostas. São Paulo, Cortez, 1997.

GONDIM, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. 7ª ed. Petrópolis, editora Vozes., 1999.

HELLER, Agnes. **Para Mudar a Vida**, 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____ Lei nº 4024/61.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 2 ed. Goiânia. Editora Alternativa, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 1 ed. São Paulo: Cortez. 1994.

NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. O Estado Capitalista Geral. In: NOBRE, Maria Cristina Queiroz. **O Estado na Ordem do capital**: O Significado e o Alcance das Mudanças na Era Tasso. 1999. Dissertação de Mestrado, UFC. Fortaleza.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e Planejamento: A escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org). **Gestão Democrática da Educação**: Desafios Contemporâneos. 2 ed. Petrópolis (RJ): Vozes. 1997.

PILLETI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Ática, 1996.

PRAIS, Maria de Lourdes melo. **Administração Participativa na Escola Pública**. 2 ed. Campinas, Ed. Papirus. 1996, p.37.

PROGESTÃO, **Como Desenvolver a Avaliação Institucional da Escola?**, módulo IX / Maria Estrela Araújo Fernandes, Isaura Belloni; Coordenação Geral 2001 Maria Aglaê de Madeiros Machado. Brasília: COSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: Pensando Princípios. In: BALZAM, Newton César e SOBRINHO, José Dias. **Avaliação: Teoria e Experiências**. São Paulo: Cortez 1995.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudanças**. São Paulo: Libertad,1998.

VEIGA, Ilma passos Alencastro. **Projeto Político – Pedagógico da Escola** : uma construção coletiva. In: Coletânea de Textos. Curso de Especialização em Gestão Escolar. Fortaleza: UECE, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alcântara e RESENDE Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.) . **Escola: Espaço do Projeto Político Pedagógico**. Campinas, Editora Papirus, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos** . 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VIANA, Heraldo Marilim. Implantação da Avaliação de Sistemas Educacionais: In: ALVARENGA, Geofravia Montoza. **Avaliar; um compromisso com o ensino e a aprendizagem**. Londrina, Paraná: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Institucional 1999.