

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

**PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE GESTÃO
ESCOLAR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

MONOGRAFIA FINAL DE ESPECIALIZAÇÃO

Irinês Anversa Bisognin Cervo

São João do Polêsine, RS, Brasil

2009

PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

por

Irinês Anversa Bisognin Cervo

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional.**

Orientadora: Prof. Liliana Soares Ferreira

São João do Polêsine, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia

**PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

elaborada por
Irinês Anversa Bisognin Cervo

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

COMISSÃO EXAMINADORA:

Liliana Soares Ferreira, Dr^a.
(Presidente/Orientador)

Myrian Cunha Krum, Ms. (UFSM)

Leonardo Germano Krüger, Ms. (UFSM)

São João do Polêsine, 27 de novembro de 2009.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação
Especialização *Latu-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

AUTORA: IRINÊS ANVERSA BISOGNIN CERVO
ORIENTADORA: PROF. DR^a LILIANA SOARES FERREIRA
São João do Polêsine/ RS, 27 de novembro de 2009.

O estudo trata de questões relacionadas à produção do conhecimento no contexto da gestão escolar percebidas, sobretudo por alguns pedagogos uma vez que na escola, por maior que seja o empenho para que aconteça a produção do conhecimento, segundo a avaliação da escola e do sistema educacional, alguns estudantes não apresentam bom rendimento. Diante dessa realidade investiga-se quais os sentidos evidenciados nos discursos desses profissionais sobre o baixo rendimento de alguns estudantes, quais fatores evidenciam nesses discursos aspectos relativos à produção do conhecimento e as relações que os pedagogos estabelecem entre estes aspectos e gestão educacional e escolar. A presente pesquisa caracteriza-se fundamentalmente por um estudo bibliográfico que situa o contexto da pesquisa. No entanto, também traz dados empíricos coletados com a aplicação de uma entrevista semi-estruturada junto a alguns pedagogos que complementam esse estudo. Por último faz-se uma análise relacionando as percepções desses profissionais e os conceitos adotados nesse estudo. Conclui-se que as percepções dos pedagogos estão em acordo com o referencial teórico adotado, no entanto o que falta na gestão educacional e escolar são ações que tratem a buscar melhorias na produção de conhecimento por parte desses estudantes, sejam elas coletivas ou individuais.

Palavras-chave: Produção do conhecimento. Pedagogo. Gestão escolar.

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação
Especialização *Latu-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

PERCEPÇÕES DO PEDAGOGO SOBRE GESTÃO ESCOLAR E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

AUTHOR: IRINÊS ANVERSA BISOGNIN CERVO
ADVISER: PROF. DR^a LILIANA SOARES FERREIRA
São João do Polêsine/ RS, 27 de novembro de 2009.

The study addresses issues related to the production of knowledge in the context of school management perceived, especially by some educators as the school, however large a commitment for it to happen the production of knowledge, as assessed by the school and the education system some students do not have good performance. Given that reality which investigates the ways shown in the speeches of these professionals on some low-income students, which factors in these speeches reveal aspects of knowledge production and the relationship established between educators and those aspects of educational administration and school. This research is mainly characterized by a bibliographical study that is the context of the research. However, it also provides empirical data collected with the application of a semi-structured interviews with a few teachers that complement this study. Finally it is an analysis relating the perceptions of these professionals and the concepts adopted in this study. We conclude that the perceptions of teachers are in agreement with the theoretical approach, but what is lacking in educational administration and school are actions that seek to address improvements in the production of knowledge on the part of students, whether collective or individual.

Keywords: knowledge production. Pedagogue. School management.

A todos os que sonham com a universalização e democratização da educação com qualidade cognitiva nos processos de ensino e aprendizagem.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	10
3 GESTÃO EDUCACIONAL.....	13
4 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	19
5 O PEDAGOGO NA GESTÃO ESCOLAR.....	27
6 PESQUISA E ANÁLISE.....	30
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS.....	49

1 INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo passa por grandes transformações e, diante deste quadro a escola não fica alheia ao que acontece ao seu redor porque ela pertence a esse meio impregnado de relações. A escola é um espaço privilegiado de movimento; dinâmico e rico de diversidades sob os mais variados aspectos. A escola pergunta-se a si mesma sobre o seu papel como instituição numa sociedade pós-moderna e pós-industrial caracterizada pela globalização da economia, das comunicações, da cultura.

O SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) divulga ano após ano baixos índices de rendimento dos estudantes e o desempenho das escolas. Esses resultados contribuíram para uma reflexão sobre este tema, pois são um dos indicadores da baixa qualidade educacional de nosso país e leva a diversos questionamentos e reflexões.

Alguns estudantes, independentemente das suas inteligências “normais”¹, das suas adequadas acuidades sensoriais, dos seus adequados comportamentos motores apresentam baixo rendimento escolar ao longo da vida escolar. A escola não tem conseguido elevar significativamente os índices de aproveitamento desses alunos. O fracasso escolar² gerado pela insuficiência de produção de conhecimento traz consigo conseqüências negativas ao próprio estudante, à sua família e à sociedade como um todo. No mundo atual o fracasso que seria apenas escolar implica insucesso na vida pessoal e profissional de quem passou por isso.

¹ A expressão “inteligências normais” refere-se à expressão de uso popular para referir-se ao bom funcionamento da constituição cognitiva do ser humano.

² Considera-se fracasso escolar como uma resposta insuficiente do estudante a uma exigência ou demanda da escola.

A produção do conhecimento representa um dos maiores desafios educacionais e, simultaneamente, um tópico estimável da investigação científica. A prática educacional depende de análises mais detalhadas dos problemas que o corpo docente e discente sofrem e devem resolver para que a produção do conhecimento aconteça de forma prazerosa e significativa.

Na escola, por maior que seja o empenho para acontecer a produção do conhecimento, segundo a avaliação da escola e do sistema educacional, alguns estudantes não apresentam bom rendimento. Pensando sobre essa realidade, cabe investigar:

- a) quais os sentidos evidenciados nos discursos dos pedagogos sobre o baixo rendimento dos estudantes,
- b) quais fatores evidenciam nos discursos dos pedagogos da escola, aspectos relativos à produção do conhecimento dos estudantes,
- c) que relações estes profissionais estabelecem entre estes aspectos e gestão educacional e escolar.

Aprender envolve processos complexos e determinado número de condições e oportunidades. Pensando em refletir essas questões, estuda-se teoricamente etiologias referentes às produções do conhecimento, trabalhando também em perspectivas educacionais que possibilitem aos profissionais da educação, estudantes e familiares a desenvolverem estratégias que melhorem o progresso escolar.

Neste contexto, o setor pedagógico da escola, parte integrante da Gestão Escolar, tem importante papel a desempenhar principalmente no que se refere a refletir e conduzir ações no sentido de buscar soluções para um melhor aproveitamento dos trabalhos docentes e discentes. Ações estas que atendam os princípios da universalização e democratização do ensino, da inclusão, da diversidade cultural como um dos pontos de grandes discussões atuais no setor educacional, um currículo que busque qualidade do ensino.

Ao entender que a escolarização deve ser uma conquista e um desafio aos que estão envolvidos na área, deseja-se buscar a superação das dificuldades encontradas através do trabalho do pedagogo no sentido de articular ações entre os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

A presente pesquisa caracterizou-se fundamentalmente por um estudo bibliográfico. Entretanto, incorpora parte de dados empíricos coletados com a

aplicação de uma entrevista semi-estruturada junto a pedagogos, que complementam esse estudo. Foram ouvidos oito profissionais da área pedagógica que trabalham em seis escolas estaduais de Santa Maria – RS.

Num segundo momento, as respostas dadas foram organizadas em categorias para que fossem analisadas. Com base nos dados recolhidos, estabeleceu-se um paralelo com os referenciais teóricos adotados.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira teve seu início através dos colonizadores portugueses e dos padres jesuítas. Segundo Romanelli (1990), era uma educação voltada a valores e práticas religiosas do cristianismo, trazendo aspectos culturais da Europa delegada inicialmente aos missionários da Companhia de Jesus.

O primeiro sistema educacional tinha como plano de estudos a Ratio Studiorum, organizado pela igreja católica. Segundo Frölich (1987), tinha como objetivo acender e reavivar a fé católica onde fosse ministrado e a instruir o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações de seu cargo. Trazia o conteúdo a ser ministrado e impunha regras e métodos. Era um ensino elitizado e aristocratizado, excluindo os mais pobres.

Temendo o poder e a influência que a Igreja vinha exercendo sobre a colônia, o governo decidiu expulsar os jesuítas do Reino e de seus domínios. Iniciou-se então a Educação Pública no Brasil (ROMANELLI, 1990). O Estado assume a Educação através de leigos, logo após, os imigrantes europeus assumem essa função em suas colônias, embasados nas tradições pedagógicas de seus países de origem.

Após a 1ª Constituição do Brasil e o Ato Adicional (1824 e 1834, respectivamente) o governo central assumiu a promoção e legislação do ensino no município da Corte e também pela Educação Superior. Às províncias cabia a organização e legislação sobre a educação primária e média (FISCHMANN, 1987).

No final do Império, Rui Barbosa coordenou um movimento refletindo questões relacionadas à educação, pois a mesma não tinha uma pedagogia

autenticamente brasileira, não era uma educação comprometida com a formação para a cidadania e com a defesa dos interesses nacionais (SANDER, 2005).

Já Benjamin Constant, liderou uma reforma educacional embasada no positivismo francês, representada por Comte (séc. XIX). Trazia um conteúdo universalista com metodologia empírica e quantitativa. A ordem, a disciplina, o controle centralizado e a uniformização de comportamentos e práticas foram princípios norteadores das escolas, sistemas de ensino e da administração pública daquela época (SANDER, 2005).

Os ideais democráticos no nosso país já eram sonhados efetivamente no século XIX. Mas com a Revolução de 30, anularam-se todas as tentativas populares democráticas. Com o advento da Revolução Industrial o país necessitou de mão de obra. A educação passou a adotar então uma concepção científico-positivista de ciência, com o propósito de imprimir um ensino pragmático. Através da Escola Nova (1928) e da Lei Francisco Campos (1931), consagrou-se a liberdade de ensino que legitimou formalmente a iniciativa privada no campo da educação (ROMANELLI, 1990).

No século XX, mais concretamente no que se refere à educação, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, promulgado em 1932, defendia ideais de democracia e gratuidade do ensino. Mas, no Estado Novo, num regime autoritário de Getúlio Vargas isso pouco se desenvolveu. Nesse período foram criadas leis direcionadas à Educação Básica e Superior voltadas ao processo industrial. Em 1945, com sua deposição, renascem novamente os ideais de liberdade e democratização da educação (ROMANELLI, 1990).

Após grandes discussões, conflitos ideológicos entre correntes progressistas oriundas da Escola Nova e os conservadores da escola tradicional é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4024/61. Esses conflitos traziam reflexões principalmente a duas questões:

- escola pública x escola particular
- centralização ministerial x descentralização federativa

Segundo Romanelli (1990), em 1964, assume o governo militar trazendo à educação uma pedagogia tecnicista, disciplinas curriculares obrigatórias como mecanismos de controle, trazendo conteúdos ideológicos. Foi uma educação com aspectos restritos de democracia; as decisões eram tomadas nos altos escalões e,

simplesmente executadas por cada um no seu segmento e função. Às escolas cabia a execução do que já vinha proposto.

Os anos 60 podem ser identificados como um marco no tocante às reformas sociais que começam, a partir de então, ser pautadas nas agendas dos países da América Latina. Só a partir dessa década no Brasil é possível falar em planejamento educacional propriamente dito, com a LDBEN 4024/61 (OLIVEIRA, 2001, p. 67).

Percebe-se nesta trajetória histórica, grandes conflitos de toda ordem em busca da democracia... entraves, progressos, retrocessos... O Estado democrático em que nos encontramos hoje é fruto de um longo processo que se desenrolou na nossa história, fruto de grandes lutas e de grandes debates.

Conforme Oliveira (2001, p.9), “[...] a gestão democrática da educação figura como norma jurídica desde a Constituição Federal de 1988 [...]” e pauta-se muito pela universalização do ensino básico a toda população.

A educação brasileira tem uma história de centralização sob todos os aspectos. A política educacional, o saber e o poder eram reservados aos dirigentes e às instituições às quais pertenciam. Os conhecimentos que eram transmitidos passavam por um grande controle e se davam através de habilidades de repetição e memorização. Inicialmente deu-se pelos jesuítas trazendo moralidade, costumes e religiosidade europeia ao povo brasileiro através da Ratio Studiorum. Logo após a educação deu-se através de aulas régias com objetivos de servir aos interesses do Estado. O acesso à educação era bastante restrito. Primeiramente era destinada ao sexo masculino e aos nobres. O que determinava eram basicamente as condições financeiras das famílias; somente estudavam os filhos daquelas famílias que tinham melhor poder aquisitivo e os que faziam parte da elite social. Após o período imperial o mundo capitalista de produção orientou os novos rumos educacionais sugerindo a preparação de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado. No período de regime militar a educação brasileira atendeu os princípios da hierarquia através da submissão; qualquer expressão divergente dos interesses do governo era abafada. Após esse período, surgiu a Constituição Federal de 1988 trazendo a gestão democrática na educação - início legal da busca da participação efetiva de todos, da descentralização do poder e dos saberes. A produção do conhecimento pode passar agora pelos saberes populares, pela cultura regional, pela história de vida dos seus estudantes.

3 GESTÃO EDUCACIONAL

A gestão educacional brasileira atual se dá em acordo com a dinâmica mundial que aponta a educação básica como indispensável à inserção das populações mais carentes a uma melhor qualidade de vida o que há tempos mais remotos isso não acontecia. No século XX, instaurou-se a escolaridade obrigatória; a sociedade sofreu mudanças no caminho à modernidade. Com isso, houve necessidades de mudanças no ser humano, aquisição de novos valores, êxito social passando pelo bom desempenho escolar. Não cumprindo estes paradigmas impostos pela modernidade, o sujeito seria excluído ou desvalorizado. Cordié (1996), relacionando os tempos passados aos de hoje, afirma que o analfabetismo não era visto obrigatoriamente como uma deficiência. Os que “não tinham instrução” trabalhavam desempenhando funções que permitiam a eles e suas famílias viverem com dignidade, sendo respeitados pela sociedade; a modéstia de seus proventos não os tornava excluídos. A sociedade atual, dita “desenvolvida” (e cada vez mais busca-se o desenvolvimento), valoriza o poder do dinheiro e o sucesso social. Deve-se produzir com métodos modernos, acompanhar a economia de mercado, informatizar para administrar melhor, etc. Esta corrida desenfreada em busca do acompanhamento da economia e do desenvolvimento da tecnologia aumentou ainda mais a distância entre o poder aquisitivo e o padrão de vida das classes, dificultando mais o sucesso escolar das classes menos favorecidas, uma vez que as exigências continuaram sendo as mesmas que eram cobradas quando somente a classe dominante freqüentava os bancos escolares.

A partir da década de 1990, as reformas educacionais são, conforme Oliveira (2001, p.90),

na sua grande maioria, congruentes com os compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jontiem, na Tailândia, e na Declaração de Nova Delhi de dezembro de 1993 de atendimento à demanda de universalização de ensino básico. São proposições que convergem para novos modelos de gestão do ensino público, calcados em formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades.

Dessa forma, então, busca-se que toda a população de crianças e jovens brasileiros, independente da situação socioeconômica das suas famílias tenham acesso à educação formal, numa ação contrária quando do início da educação brasileira que era para poucos. Neste momento, amplia-se a demanda educacional através de leis, movimentos, decretos, no entanto, não se amplia a escola (sob todos os aspectos)...

Ocorre, entretanto que a população atendida na escola pública mudou no decorrer da história da educação brasileira. Camadas excluídas socialmente estão, aos poucos, tendo a possibilidade de ingressar no mundo escolar e de melhorar sua situação socioeconômica. No entanto, a escola continuou a mesma de quando atendia a média e alta sociedade, grupos sociais que tinham poder de pressão sobre o Estado, e de certa forma, direitos já assegurados. Com a democratização do acesso e a não-ampliação dos recursos para a educação básica, as condições de funcionamento das escolas tornaram-se precárias. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p.177)

Hoje temos a redução de investidas governamentais, dando abertura às iniciativas do capitalismo. As questões sociais ficam à mercê do paternalismo, de medidas compensatórias, de medidas paliativas, resultantes de interesses exploratórios. Os vários empreendimentos, estudos, publicações das organizações internacionais estabelecem uma agenda de prioridades, assim como delineiam as formas como os problemas se apresentam e se equacionam nas diversas comunidades.

Os desafios para a construção desta sociedade são imensos. Opõe-se a ela toda a lógica dos governos que em nosso país têm implantado as políticas públicas subservientes às idéias neoliberais que sustentam a atual fase de reorganização do sistema capitalista (PIMENTA, 2002, p. 185).

Desta forma, a escola como instituição inserida e pertencente à sociedade excludente, muitas vezes tem propagado a competitividade, dando ênfase ao aspecto cognitivo, onde se valoriza mais o aluno com melhores rendimentos, aquele que “sabe” mais, numa maior quantidade de conteúdo, com o objetivo de que esteja

preparado às rápidas mudanças do contexto mundial. A escola tornou-se um espaço muito valorizado por todos, em que o desenvolvimento do país depende dos rendimentos individuais de cada um. O êxito social passa pelo bom desempenho escolar. A vida da criança que está inserida na nossa cultura gira em torno da escola, independente dela frequentar ou não. Oliveira (2001, p. 91) reflete que “[...] a educação continua a ser invocada como “tábua de salvação” para o progresso e equilíbrio social.”

Outro ponto a ser considerado é que a escola, muitas vezes, assume e valoriza a cultura das classes dominantes, considerando-a superior e a única legítima. Os padrões culturais das classes dominadas são considerados como uma “subcultura”, e é assim que a diferença se transforma em deficiência, em privação, em carência; o educando então tem seus padrões ignorados ou desprezados como “errados”. Esse estudante sofre, dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, mas porque traz uma história de vida diferente, não valorizada pela classe dominante. Os saberes, os interesses locais, regionais, não são contemplados, pois atende-se a interesses universais, conservando as desigualdades sociais que sustentam o mundo capitalista.

A educação é assim concebida como um instrumento econômico indispensável ao desenvolvimento, ao progresso. Investir em educação equivale a investir em “capital humano”, já que o planejamento educacional considera o analfabetismo como responsável pelo atraso, pelo subdesenvolvimento (OLIVEIRA, 2001, p.66).

A escola, diante disso, não se vê com possibilidades para iniciar uma mudança que contemple a cultura e os saberes locais para a construção do conhecimento até porque ainda se vê diante de uma estrutura centralizada que não propicia a construção de alternativas contra-hegemônicas. Ela está preocupada em atender o que a sociedade (capitalista) espera dela, ou seja, rendimentos e desenvolvimentos individuais que estarão atendendo aos interesses capitalistas.

Nesse sentido, hoje, nos deparamos com várias avaliações externas à escola, tanto da esfera federal quanto estadual.

No Brasil, foram adotadas, desde o início dos anos 90 do século passado, várias modalidades desse tipo de avaliação: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio

(Enem), o Exame Nacional de Cursos – Provão (ENC) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 392).

As ações utilizadas para o controle de qualidade do ensino tomam como um dos indicadores o desempenho dos alunos em testes de rendimento escolar. Dessa forma, percebe-se que atualmente, há uma ausência de sentido para a prática educativa, ou melhor dizendo, o sentido está em atender interesses políticos e econômicos. Dá-se ênfase à preparação para o trabalho e não no desenvolvimento integral e social do sujeito.

Ainda, a reforma educacional brasileira traz como proposta para a gestão da escola o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que visa aumentar o seu desempenho por meio de um planejamento eficaz. Esse planejamento inclui metas de qualidade para a educação básica fazendo com que as escolas e Secretarias de Educação se organizem no atendimento aos estudantes. O Plano de Metas estabelece um conjunto de diretrizes e ações e foi criado a fim de mobilizar e impulsionar a sociedade para efetivar o PDE (BRASIL, 2009).

Os grandes princípios que regem a gestão educacional são a democratização e universalização do ensino. A questão da repetência e evasão escolar têm sido grandes problemas no que se refere a atender esses propósitos. Ainda, ultimamente têm-se falado muito no rendimento escolar dos estudantes e nos índices de aproveitamento, divulgados pelo Saeb. As políticas públicas da gestão educacional têm se intensificado muito nos últimos tempos no sentido de buscar melhores resultados de aproveitamento por parte do estudante e das escolas, muito através do PDE. Assim sendo, o debate está aberto na sociedade e nas unidades escolares. Está em tempo de, com vista nestas questões, abrir espaços e momentos de discussões no sentido de estudar como se dá a construção e produção do conhecimento, como isso poderá ser mais bem trabalhado nas escolas e de buscar qual seria o papel da Gestão Educacional nesta questão.

Entende-se Gestão Educacional como o resultado do processo de articulação das esferas federal, estadual e municipal no que diz respeito à educação e está relacionada ao campo de normatizações das leis que gestam a Educação Brasileira. A Gestão Educacional depende da Política Educacional adotada pelos dirigentes como política de Estado e, que de certa forma, neste momento, está atrelada a interesses políticos e econômicos que perpassam pela globalização e neoliberalismo.

Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LÜCK, 2007, p. 111).

A década de 1990 do século passado tem se apresentado como momento ímpar nas formulações de propostas no campo educacional, mais especificamente, da gestão da educação. Segundo Cury (apud Oliveira, 2001, p.202), possui uma intencionalidade: a de incluir a participação de todos envolvidos na educação escolar. Percebe-se que há uma demanda de ação conjunta dos diversos segmentos sob a ótica de que aconteça a participação e, ao mesmo tempo, uma autonomia competente. A realidade não pode ser vista num enfoque linear e nem fragmentada, com ações localizadas, mecanicistas e excludentes.

Entende-se, a partir dessa compreensão, que a educação e a questão do desenvolvimento da qualidade de ensino, em decorrência da sua complexidade, e pela multiplicidade de fatores e processos nelas intercorrentes, demandam uma orientação global, abrangente e interativa, [...] (LÜCK, 2007, p. 40).

As práticas ao longo da história atendem algumas partes do todo, questões pontuais... A melhoria da prática educacional demanda acima de tudo uma visualização abrangente principalmente nas relações entre os diversos componentes envolvidos, particularmente entre aqueles que são diretamente responsáveis. Essas relações demandam serem integradas e uníssonas. Nesse sentido os dirigentes das instituições têm um importante papel a cumprir no que se refere a promover essas articulações e interações, seja dentro do espaço de sua abrangência, seja na busca aos seus arredores, bem como na sociedade como um todo. Há que se buscar relações mais horizontais entre sistemas de ensino e escola, entre esta e a sociedade, entre pais e professores, entre corpo docente e discente pautadas sempre por princípios democráticos e de descentralização. A gestão requer superar a limitação da fragmentação, da descontextualização, da imposição. Cada um na sua função tem um significativo papel a cumprir nessa caminhada. E todos são importantes, todos podem e têm o direito de participar. Para tanto, há que se buscar

um novo modelo de relacionamento. Um modelo de respeito e de valorização dos saberes de todos que participam. Em conjunto, ações mais articuladas e mais consistentes irão surgindo.

Nesse contexto o modelo de Gestão Escolar que seus dirigentes adotam é fator determinante para o alcance dessas conquistas. Por Gestão Escolar entende-se o resultado de orientações de instâncias superiores integradas com a comunidade escolar. Ela se dá no âmbito da própria escola como uma instituição que tem certa autonomia e responsabilidade na construção de sua própria gestão e está embasada na articulação de competências administrativa, financeira e pedagógica aliadas à participação da comunidade escolar.

4 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Sabe-se que o conhecimento é dado através da perpetuação da espécie, de geração em geração, numa produção social histórica. Ele constitui, desde os tempos mais remotos, uma condição humana de sobrevivência, de adaptação, de desenvolvimento, de inserção no mundo. Conforme isso vai se ampliando, conforme o progresso e as interações de todas as experiências vão acontecendo, foram-se criando novas crenças e necessidades, para que mais e mais a humanidade se desenvolvesse e se conhecesse. Percebeu-se a importância de sistematizar e passar os conhecimentos adquiridos às gerações vindouras para a perpetuação da espécie e desenvolvimento da mesma. No entanto, o processo da produção do conhecimento foi e continua sendo o objeto de estudo de vários estudiosos no sentido de melhor compreensão da questão.

Piaget (1987) fala do processo do pensamento, nos estágios de desenvolvimento cognitivo onde todos nós passaríamos por fases evolutivas. Assim sendo, certas formas de pensamento que são bastante simples para um adulto não o são para uma criança. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo é muito mais do que a soma de novos fatos e idéias a um repertório existente de informações. Conforme Piaget (1987), nossos processos de pensamento mudam desde o momento em que nascemos até a maturidade através de quatro fatores: maturação biológica, atividades, experiências sociais e a equilibração. A maturação se dá pelo biológico, onde as pessoas têm pouca influência, senão a de suprir a nutrição e os cuidados de que a criança precisa para ser saudável. Com a maturação física vem a capacidade crescente de agir sobre o ambiente e aprender com ele. Nesse caso os objetos e as pessoas do convívio têm uma importância fundamental. Nosso

desenvolvimento cognitivo é influenciado pela transmissão social. Sem isso, precisaríamos reinventar todo o conhecimento já oferecido por nossa cultura. Ele entendia que a “transmissão social” seria um dos três fatores clássicos do desenvolvimento, juntamente com a hereditariedade e o meio físico; a esses três fatores deveria ser acrescentado um quarto fator, o processo de equilíbrio por autorregulações (PIAGET, 1994, p. 89).

Aquilo que as pessoas podem aprender com a transmissão social varia segundo seu estágio de desenvolvimento cognitivo. A noção piagetiana de estágio desempenha papel fundamental em toda análise do processo de formação das estruturas intelectuais. O estágio foi definido por Piaget como forma de organização da atividade mental e, por conseguinte, as possibilidades de produção do conhecimento por parte dos indivíduos de acordo com a evolução do seu crescimento. Piaget acreditava que todas as pessoas passam pelos mesmos quatro estágios exatamente na mesma ordem que são sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e operacional formal que diferenciam-se por apresentarem estruturas diferentes de pensamento. No primeiro estágio, que vai desde o nascimento da criança aos dois anos de idade, aproximadamente, temos os comportamentos globais que estão inicialmente determinados hereditariamente e que apresentam-se sob a forma de esquemas reflexos que são o ponto de partida para os esquemas de ação da inteligência. Nesse mesmo estágio aparecem as repetições de ações que modificam-se gradualmente através dos esquemas primários (sucção, visão, audição, preensão). A criança organiza sequência de esquemas para chegar a uma ação. A cada nova repetição procura as novidades, desloca para novas situações modificando os esquemas sempre na dimensão da descoberta. O que caracteriza esse estágio é a ausência da representação. Isso acontece a partir do segundo estágio (aproximadamente entre 2 e 7 anos). Neste novo período, aparece o faz-de-conta, a linguagem, o desenho, a imagem mental, a imitação diferida (imitação na ausência do modelo), as primeiras representações simbólicas. A criança usa um significante para representar um significado (quando a mãe pega uma chave, ela sabe que a mãe vai sair). Através de combinações mentais inventa e não mais só experimenta. Mentalmente opera. Na troca de lugares de objeto ela supõe que foi trocado de lugar e passa a procurá-lo. No estágio seguinte (dos 7 aos 12 anos, aproximadamente), a operação mental da criança ainda é limitada por ela se apoiar muito na percepção visual. A dedução está

no que se vê e não no que pode ser ou estar acontecendo. É o período das operações concretas. As representações vão se tornando mais flexíveis, móveis e coordenadas entre si. Aparece a reversibilidade do pensamento, as conservações de quantidade, volume e massa, as classificações e seriações. O pensamento parte do real para a hipótese. Na operação formal, a partir dos 12 anos aproximadamente, pode ocorrer o inverso: partir do hipotético dedutivo para o real. Neste período derivam-se conceitos a partir de conceitos. O que caracteriza este estágio é a abstração. O pensamento lógico alcança seu nível de maior equilíbrio, ou seja, de operatividade. A operatividade marca a possibilidade de a criança agir, consistente e logicamente, em função das implicações de suas idéias, de modo a prever as situações necessárias para provar uma hipótese. Essa é, precisamente, a característica do método experimental na produção do conhecimento.

No entanto, no plano educacional considera-se que saber a idade de um estudante não é garantia de que se sabe como ele vai pensar. As pessoas podem usar um nível de pensamento para resolver um tipo de problema e um nível diferente para resolver outro. Uma pessoa pode demonstrar características de um estágio em uma situação, mas características de um estágio superior ou inferior em outras. Os indivíduos podem passar por longos períodos de transição entre os estágios.

Ainda, segundo Piaget (1987), as estruturas da inteligência mudam através da adaptação a situações novas e tem dois componentes: a assimilação e a acomodação. Para que aconteça a adaptação é preciso que ocorram esses dois mecanismos.

Piaget (1987) entende o termo assimilação com a acepção ampla de uma integração de elementos novos em estruturas ou esquemas já existentes. Conhecer para Piaget (1987) consiste em operar sobre o real e transformá-lo, a fim de compreendê-lo, em função do sistema de transformação a que estão ligadas todas as ações. Através da assimilação o indivíduo incorpora saberes diferentes aos esquemas já construídos, incorpora conforme suas estruturas; significa de acordo com seus esquemas.

A acomodação define-se como toda modificação dos esquemas de assimilação, por influência de situações exteriores. Toda vez que um esquema não for suficiente para responder a uma situação e resolver um problema, surge a necessidade de o esquema modificar-se em função da situação. Para o bebê

aprender a chupar um canudinho diferente da mamadeira, deve haver uma acomodação do esquema de chupar. A acomodação modifica os esquemas construídos para incorporar os novos conhecimentos.

Assimilação e acomodação são, portanto, componentes complementares, não havendo assimilação sem acomodação, e vice-versa. A adaptação do conhecimento ocorre através da equilibração ativa e dinâmica entre esses dois mecanismos. São sucessões de equilibração cada vez mais amplas, que possibilitam as modificações dos esquemas existentes, a fim de atender à ruptura de equilíbrio, representada pelas situações novas, para as quais não exista um esquema próprio (PIAGET, 1987).

A grande contribuição de Piaget (1994) no campo educacional foi de que os indivíduos constroem seu próprio entendimento; a aprendizagem é um processo construtivo. Em todos os níveis do desenvolvimento cognitivo observa-se que os estudantes estão ativamente engajados no processo de aprendizagem. Eles devem incorporar em seus esquemas de ação as novas informações apresentadas. Para tanto, eles devem agir sobre as informações de algum modo. Por isso diz-se que o conhecimento é construído pelo aluno. O desenvolvimento cognitivo baseia-se nas ações e pensamentos selecionados pelo próprio estudante e não somente na ação do professor. Se tentarmos ensinar algo que ele não está preparado para aprender, ele pode aprender a dar uma resposta “correta”, mas isso não vai realmente afetar o modo como ele pensa sobre o problema.

Seguindo o pensamento, reconhece-se hoje que o meio cultural onde a criança está inserida é um determinante sobre o que e como a criança vai aprender sobre o mundo. Os estágios observados por Piaget (1987) não são necessariamente “naturais” para todas as crianças porque, em certo grau, eles refletem as expectativas e as atividades da cultura vivenciada.

Vygotsky é um dos mais importantes porta-vozes da teoria sociocultural. Para ele, de uma forma ampla, o conhecimento se dá a partir das necessidades de um dado momento histórico, no qual o homem passa a produzir seus modos de sobrevivência por meio do trabalho e do uso de instrumentos. Constrói, dessa forma, uma nova realidade sócio-histórica, permeada pelo conhecimento e pela cultura. (OLIVEIRA, 1997).

O desenvolvimento sócio-cultural de um indivíduo se dá pela sua inserção na história social humana. Para que isso ocorra é necessário que ele se aproprie dos

produtos culturais. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças. Essa interação é a principal força impulsionadora de todo o desenvolvimento. A transmissão pelo adulto à criança, da cultura construída na história social humana é considerada o fator determinante, principal, do desenvolvimento. Vygotsky (1991) ressalta a importância da interação entre o ser em desenvolvimento, isto é, o ser menos desenvolvido, e o ser adulto, o ser mais desenvolvido.

Duarte (1999) diz que Vygotsky postulou que o desenvolvimento cognitivo depende muito das interações estabelecidas entre a criança e as pessoas que convivem com ela e das ferramentas que a cultura proporciona para promover o pensamento. O desenvolvimento para ele é o processo através do qual o indivíduo constrói suas características ativamente nas relações com o mundo físico e social. A formação das habilidades ocorre ao longo das interações do indivíduo com o meio. Indo mais além, Vygotsky destaca em sua obra, a importância dos processos de aprendizado.

Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento. [...] Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

O desenvolvimento do indivíduo se dá, de acordo com Vygotsky (1991), do entrelaçamento das funções psicológicas elementares, de origem biológica, e das funções psicológicas superiores, que são geneticamente sócio-históricas. As funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos) são vistas como relações externas entre indivíduos, num processo que ocorre ao longo da história do indivíduo, numa sucessão de eventos, permeada sempre por aspectos cognitivos, motores e afetivos.

Assim sendo, o conhecimento, as idéias, as atitudes e os valores das crianças se desenvolvem pela interação com os outros. As crianças aprendem não por meio da exploração solitária do mundo, mas se apropriando ou “tomando para si” os modos de agir oferecidos por sua cultura. A aprendizagem tem a função de

impulsionar os “vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1991, p.101). Somente o processo de aprendizagem impulsiona os processos de desenvolvimento e permite a construção das funções psicológicas superiores tipicamente humanas e históricas. Oliveira (1997, p. 63) fala que “Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a idéia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural.” E, enfatiza-se, em específico, pelo grupo familiar. A família não fica fora dessa. É o primeiro meio, primeiro grupo social em que a criança convive desde o seu nascimento. Ali estarão inscritos os significantes por toda a sua vida, inclusive os que se referem ao conhecimento e à aprendizagem.

Vygotsky (1991) postula também que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos genética e funcionalmente distintos, mas que mantêm relações entre si. A aprendizagem, por criar processos internos, impulsiona o desenvolvimento, formando uma zona de desenvolvimento proximal. O autor parte do pressuposto de que há, no indivíduo, dois níveis diferentes de desenvolvimento: um efetivo (real) que se refere ao que a criança sabe fazer sozinha, sem nenhum tipo de acompanhamento de outra pessoa; e um proximal, que se caracteriza por aquilo que a criança não consegue, ainda, fazer sozinha, mas obtém êxito se contar com o auxílio de pessoa ou de outros tipos de recursos.

Assim sendo, a escola, pertencente a uma gestão educacional que busca alcançar o princípio da universalização do ensino e do acesso e permanência do mesmo, deve estar atenta a essa questão. Oliveira (1997, p. 62) fala que “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Ainda deve atentar, segundo a mesma autora, pela ênfase dada por Vygotsky nos processos sócio-históricos, “a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo... incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas” (1997, p. 57). A aprendizagem entendida por Vygotsky tem um significado que envolve sempre interação social. No entanto, a forma como estão organizadas as salas de aula inviabilizam a interação e a mediação na aprendizagem por parte do professor ou até mesmo por seus pares, seja pelo número excessivo de alunos, em prédios imensos, seja pela carga horária cumprida, muitas vezes em duas ou mais escolas pelo corpo docente. As palavras

de Pinto (2006) traduzem bem essa questão quando ele diz que a prática docente, nessas condições, se dá de forma automatizada e repetitiva, interagindo exclusivamente com o coletivo dos estudantes.

A linguagem que também é dada através do social e que sintetiza toda a experiência humana ao longo da história é também um ponto fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo e, em específico, o desenvolvimento cognitivo. Vygotsky (1999) fez relações importantes entre pensamento e linguagem. Em determinado momento do desenvolvimento infantil, a linguagem e o pensamento se cruzam e mudam, radicalmente, tanto uma como o outro: “A linguagem se intelectualiza, se une ao pensamento e o pensamento se verbaliza, se une à linguagem”. Conforme a linguagem se desenvolve, modifica-se o pensamento que, uma vez modificado, também interfere no desenvolvimento da linguagem. No decorrer do processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, a atividade da criança se torna simbolizada, possibilitando dessa forma a apropriação de conceitos. Através da linguagem a criança acumula conhecimento e pode, dessa forma construir conceitos.

Ainda, Vygotsky (1999) define conceito como um “autêntico e complexo ato do pensamento” e dividiu-os em dois grupos pelas formas diferentes de aprendizado que se dão: os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Os primeiros podem se dar pela convivência com o outro, com a manipulação de objetos e sua apropriação ocorre naturalmente, sem a presença de nenhuma sistematização em seu aprendizado onde ocorrem apenas generalizações elementares. Diferentemente acontece com a apropriação dos conceitos científicos que são aprendidos a partir de sistematizações, por serem mais complexos que os cotidianos. Com a apropriação dos conceitos científicos, as generalizações deixam de ser elementares e ganham complexidade; o próprio pensamento adquire outro caráter, mais denso, por exigir o desenvolvimento de uma série de funções psicológicas, como a abstração, memória lógica, atenção voluntária, entre outras. Os conceitos científicos, ao serem ensinados à criança através da educação escolar, superam por incorporação os conceitos cotidianos, ao mesmo tempo em que a aprendizagem daqueles ocorre sobre a base da formação destes. A importância do aprendizado dos conceitos científicos está no fato de estes permitirem ao indivíduo um modo mais sofisticado de pensar, e, portanto, de ampliar sua consciência, levando-o a apropriar-se da produção humana e de produzir novos conhecimentos. No que se refere à relação

entre conceitos cotidianos e conceitos científicos, Vygotsky (1999) era explícito quanto ao que considerava superior, mais desenvolvido. Essa é uma questão fundamental para os educadores pois ela toca nas questões do que ensinar, a quem ensinar, quando ensinar, como ensinar e por que ensinar. Especialmente no campo educacional, isto implica a elaboração não só de estratégias pedagógicas, mas de um projeto político.

Como Vygotsky (1991) trabalhou sempre com a idéia de que a relação do indivíduo com o meio é sempre mediada por um terceiro e que sempre é possível operar mentalmente sobre as questões desse mundo, supõe-se para tal um processo de representação mental que é construído pelas interações com esse meio, e entende-se particularmente construído primeiramente, pelas funções parentais.

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções... as representações mentais da realidade exterior são, na verdade, os principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo (OLIVEIRA, 1997, p. 35).

A gestão educacional que considera essas questões busca que nas unidades escolares existam olhares direcionados a essas representações mentais que os estudantes trazem consigo e que são particulares a cada um. A produção do conhecimento passa pelo domínio de conceitos e habilidades, competência na aplicação de conceitos básicos e desenvolvimento de habilidades de pensamento. Para tanto se fazem necessárias representações do real no nosso imaginário, se fazem necessárias operações e relações mentais. O que se tem nas instituições educacionais é uma reprodução passiva do que foi produzido historicamente pela cultura dominante, cheia de atividades de repetição e memorização. Há que se ter uma dinamicidade diferente, um movimento mais fluido, um espírito criativo, de inventabilidade, com possibilidades de acertos e erros por parte dos estudantes.

5 O PEDAGOGO NA GESTÃO ESCOLAR

Nesse processo todo, o pedagogo tem um trabalho fundamental a desempenhar, pois dele espera-se o suporte pedagógico tão necessário principalmente quando o estudante não apresenta produções muito significativas referentes às aprendizagens escolares.

Uma gestão escolar que se diz e quer ser democrática³ requer a participação dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar, demonstrando uma atitude descentralizadora por parte de seus dirigentes. Esse trabalho em conjunto pode acolher os mais variados pensamentos relacionados à educação e estará em contrapartida atendendo o movimento Todos pela Educação. Entende-se que no coletivo e no compromisso de todos encontrar-se-á melhores soluções para as questões educacionais. As experiências acumuladas de pais, professores e estudantes precisam ser mais bem compartilhadas, ouvidas e aproveitadas.

Os pedagogos têm nesse sentido importantes contribuições a fazer, seja coordenando os momentos e os espaços de encontros, seja abrindo pontos de debates e discussões, seja pelo apoio pedagógico e organizacional às atividades dos professores e estudantes que buscam melhorias.

O cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico, por sua vez, é o núcleo das atividades escolares. Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não-docentes. Entretanto, a referência central do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula (PINTO, 2006, p. 147).

³ Gestão escolar democrática: respeita e valoriza os saberes da comunidade escolar; cria e oportuniza espaços e momentos de várias formas de participação.

Nesse sentido também é pertinente a discussão que poderá partir do pedagogo escolar referente ao processo da produção do conhecimento e, indo mais além, o trabalho com questões relacionadas às dificuldades encontradas nesse processo, sejam elas advindas da gestão educacional, da sua estrutura, da formação profissional do corpo docente, das histórias de vida dos alunos, enfim, sejam elas de onde vierem. Há que se buscar dentro do espaço escolar e educacional oportunidades de reflexões a respeito dessas questões uma vez que a tendência dos movimentos relacionados à educação, como o Compromisso todos pela Educação e das políticas públicas, é buscar um desempenho e rendimento melhor dos alunos, isto é, buscar melhorias na aprendizagem. Isto equivale a dizer também, buscar níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de aprendizagem.

Na busca de melhorias nesse processo, há que se considerar o trabalho do professor frente ao estudante que apresenta dificuldades. E nessa questão, o pedagogo poderá articular estratégias de superação dessas dificuldades com a comunidade escolar, ou seja, com o coletivo e, em específico com os professores “... auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos” (LIBANEO, 2004, p. 219). Aliás, o fim último do trabalho do pedagogo é justamente esse, no seu espaço de atuação, melhorar a aprendizagem dos estudantes. Há que se grifar, “de todos os estudantes”. Independentemente de PDE, Ideb, Saers, Compromisso Todos pela Educação e outras ações, há que se buscar sempre mais e mais, melhorias na qualidade educacional e esta também passa pelo rendimento escolar dos estudantes. Para tanto, é importante que se tenha no espaço escolar um olhar individual em cada um, respeitando sempre o seu ritmo, sua cultura, sua história de vida, seu desenvolvimento. Isso não significa, porém, que a partir da realidade do estudante e do que ele traz consigo, não se possa buscar melhor aproveitamento.

A produção do conhecimento passa, como afirmam os pensadores interacionistas, como Piaget (1987) e Vygotsky (1991) pela manipulação do objeto de conhecimento e pelas ações de interação com as pessoas de seu convívio, de sua cultura.

O conhecimento passa por um processo construído pelo indivíduo durante sua vida. Não está pronto ao nascer, nem será adquirido passivamente pela pressão do meio. O organismo e o meio exercem ações recíprocas, se implicam e se

estruturam mutuamente. É através das interações da criança com as outras pessoas do ambiente que ela vai construindo suas características (agir, pensar, sentir) e sua visão de mundo (conhecimento). Nesse sentido o pedagogo escolar poderá buscar na sua comunidade, com a participação de todos, qual a melhor forma de manipulação desses objetos de conhecimento. Dessa forma o estudante também estará interagindo com seus pares, sua comunidade, no sentido de melhor construir e se apropriar desse conhecimento.

6 PESQUISA E ANÁLISE

Neste estudo foram ouvidos oito pedagogos em seis unidades escolares estaduais de Santa Maria–RS, numa entrevista semi-estruturada que continha cinco questões, todos eles escolhidos pela proximidade do local onde trabalho ou residio. A escolha desses profissionais deu-se conforme a disponibilidade que estes tinham em poder contribuir neste estudo.

As questões respondidas foram as seguintes:

- 1) No seu entendimento, que características definem uma “boa gestão escolar?”

- 2) Como você vê a participação dos diversos segmentos que compõem a escola, no que se refere a contribuir no sentido de facilitar processo de produção de conhecimento por parte de alguns estudantes?

- 3) Você entende que o sistema educacional interfere no aprender dos estudantes? Que fatores evidenciam isso?

- 4) Existem ações, projetos específicos gerais e individuais na escola no sentido de melhorar a produção do conhecimento? Caso afirmativo, como são essas ações?

- 5) Que fatores contribuem para que a produção do conhecimento dos estudantes quando esta não acontece em acordo com o esperado pela avaliação da escola e do sistema educacional ?

Na questão 1 sobre o entendimento de gestão escolar, as respostas abrangeram os seguintes aspectos:

- deve se dar em função do perfil da comunidade e dos educandos,
- acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas
- desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe escolar
- acompanhamento individual
- produção do conhecimento
- atender, acolher, ética
- participação
- qualidade
- trabalho em equipe
- comprometimento de todos
- afinidade de intenções
- democrática
- que tenha uma prática dialógica

Está no entendimento desses profissionais de que a gestão escolar deve estar voltada a atender a comunidade escolar; seja nas suas expectativas, na sua cultura, na sua singularidade... e que a participação e o compromisso deve ser de todos os segmentos. Entende-se que as melhorias educacionais serão alcançadas mediante práticas democráticas, dialógicas, de trabalho coletivo, descentralizadas. No entanto, também se entende que esta é uma longa caminhada, cheia de grandes desafios, porém, não impossível.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação, incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Não é tarefa simples nem para poucos. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que (através da retenção e da evasão) acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola – professores, funcionários, diretores e pais de alunos – dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados (PIMENTA, 2002, p. 40-41).

Para tanto a comunidade escolar precisa se mobilizar no sentido de buscar reforços em toda sociedade. Isso não é tarefa exclusiva da escola (precisa ser enfrentada também no campo das políticas públicas) - embora possa partir dela e implica ações que envolvem a unidade escolar e suas relações externas. Os objetivos dessas atividades seriam de buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, que contribuam para o aprimoramento do trabalho educacional. Tais relações são necessárias e desejáveis, no entanto, precisam ser bem conduzidas e avaliadas. Elas podem trazer interesses que não estão em acordo com os objetivos da escola. Conforme Libâneo (2007, p.373), a participação e colaboração externa “podem provocar influências políticas, culturais e partidárias no funcionamento interno da escola em grau bem maior do que o desejado ou do que é sentido como correto, ao serem considerados os objetivos que a instituição busca.”

Também se faz importante nessa caminhada, na fala dos entrevistados, o acompanhamento da produção do conhecimento, o desempenho dos estudantes, professores e equipe diretiva.

A avaliação é função primordial do sistema de organização e de gestão. Ela supõe acompanhamento e controle que comprovam os resultados do trabalho, evidenciam os erros, as dificuldades, os êxitos e os fracassos relativos ao que foi planejado e esperado, verifica o estado real do trabalho desenvolvido. Segundo Libâneo (2007, p. 351), “a avaliação das atividades implica a análise coletiva dos resultados alcançados e a tomada de decisões sobre as medidas necessárias para solucionar as deficiências encontradas.”

Os trabalhos de Piaget e Vygotsky são relevantes no que se refere à produção do conhecimento. Levá-los a seminários, discussões, debates enriqueceriam e ampliariam o entendimento de como se dá o conhecimento nas mais diversas faixas etárias que constituem o corpo discente das escolas. Acompanhar a produção do conhecimento é tarefa de uma boa gestão educacional e disso depende de um acompanhamento muito bem embasado teoricamente.

Outra questão importante mencionada na entrevista é o trabalho em equipe. Por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e de modos de agir, favorece-se a convivência possibilitando mudanças necessárias e rompendo-se práticas individualistas. Por conseguinte espera-se melhorias na qualidade cognitiva das aprendizagens, ou seja, espera-se produzir melhores resultados na produção do conhecimento.

A seguinte questão que foi respondida pelos pedagogos foi a de que como eles vêem “a participação dos diversos segmentos que compõem a escola, no que se refere a contribuir no sentido de facilitar o processo de produção de conhecimento por parte de alguns estudantes”. As respostas foram:

- Há um sistema de co-responsabilidade
- Precisam articular ligação entre escola e família
- Realizam projetos
- Definem prioridades e metas
- Disponibilidade e envolvimento do aluno
- Harmonia
- Trabalho em conjunto
- Mais cobram resultados do que encontram formas de participação e colaboração nesse processo
- Um empurra para o outro
- Ajuda mútua
- Coletividade
- Respeito ao ritmo de comprometimento de cada segmento (pais, professores, alunos).

A participação de todos os segmentos que compõem a escola de forma responsável e articulada é algo muito desejável e esperado principalmente pelo corpo docente. Porém, Lück (2008, p.87) diz que a participação seja ela onde for “tem sido extremamente limitada em seu contexto. Justificar-se-ia tal condição pela natureza autoritária e centralizadora de nossa cultura, associada a uma fraca consciência de cidadania...”

Já que se tem na política educacional a democratização do espaço escolar espera-se que as unidades escolares busquem formas e estratégias de envolvimento e participação de todos os segmentos da comunidade. Nesse sentido a gestão escolar precisa assumir o papel de coordenação de ações voltadas para objetivos coletivamente estabelecidos e, em especial nesse caso, nos objetivos relacionados à produção do conhecimento. Por vezes, o trabalho que a escola ou o professor desenvolve não desencadeia no aluno o interesse e/ou a motivação necessária para o estudante aprender. Há casos também em que o professor tem

dificuldade em planejar formas alternativas de ensino para aqueles que não aprendem daquela forma que o currículo estipulou. Por isso faz-se necessário um trabalho em conjunto na busca da superação dessas dificuldades. E nesse sentido, todos têm um importante papel a desempenhar. Cada um na sua função, mas todos articulados em busca de atingir os objetivos.

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. (LÜCK, 2007, p. 36)

Muitas vezes, há queixas de que a família não comparece na escola e não participa da vida escolar de seu filho. Lück (2008, p. 84) relata em seus estudos sobre gestão escolar em que os dirigentes das escolas com muita frequência indicaram que a falta de integração entre a escola e a família era muito acentuada, dificultando muito a busca de melhorias no processo de aprendizagem por parte de alguns estudantes. Por outro lado exemplifica ações de um município em que toma a decisão de mudar essa realidade e conclui: “[...] os pais quando aceitos, compreendidos e estimulados, participam da vida escolar e muito podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino”.

Algumas famílias manifestam sua decepção, sua desaprovação em vista dos maus resultados escolares. Outras apresentam total indiferença, completa ausência de interesse pelas dificuldades do filho. Entretanto, o que se apresenta em comum a essas duas atitudes opostas é que ambas afetam o sujeito em sua totalidade, ambas imobilizam o desenvolvimento desse estudante. Cada família tem uma modalidade de aprendizagem, que é a maneira pela qual cada grupo familiar se aproxima (ou se afasta) do saber. Esta modalidade é passada de pai para filho determinando assim, como as gerações mais novas vão se relacionar com o conhecimento. A modalidade de aprendizagem faz parte da história pessoal de cada sujeito e é na família que ela vai se constituir, obedecendo a dinâmica imposta pelo grupo. O aprender transcorre no seio de um vínculo humano cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão, pois a condição humana impõe a outro semelhante adulto para que a criança, aprendendo e crescendo, possa viver.

É nesse sentido então que se alimenta a idéia e a necessidade da participação ativa da família, principalmente no que se refere a agilizar os processos de produção do conhecimento por parte dos estudantes, seja de uma forma individual ou coletiva. Este segmento trará narrativas, histórias de vida, observações, relatos dos estágios evolutivos (PIAGET, 1987), percepções sobre seu filho e sua comunidade importantes para esse processo. Assim sendo, há possibilidades maiores de tratar questões referentes ao sujeito único. Um ser com nome e sobrenome. Um ser com identidade, com singularidade, com potenciais e dificuldades, que traz desenvolvimento e que tem relações diferenciadas com o meio (VYGOTSKY, 1991)... Ao processo de produção de conhecimento coincide um momento histórico, um organismo, uma etapa evolutiva, um indivíduo.

Atendendo o movimento Todos pela Educação surge a idéia da construção de uma comunidade democrática de aprendizagem em todas as escolas onde todos os segmentos da comunidade estariam participando por meio de debates, reuniões, conferências, por exemplo, estimulados pela gestão educacional e com o apoio de políticas públicas educacionais e de Secretarias de Educação.

Essa comunidade democrática de aprendizagem teria como objetivo ser um espaço público em que se discutiriam o conhecimento, a organização curricular, as relações sociais, enfim, tudo o que está relacionado ao processo ensino-aprendizagem e, em especial, à produção do conhecimento. Conforme Libâneo, proponente da comunidade democrática de aprendizagem, essa ação traria grandes benefícios.

Esse caráter de diálogo e de compartilhamento de significados entre as pessoas da comunidade escolar possibilita à escola como um todo adquirir experiência, acumular recursos cognitivos e operacionais, construir competências coletivas. Ou seja, a instituição torna-se uma organização aprendiz, um espaço de aprendizagem contínua, em que a organização aprende com seus membros e vice-versa (LIBÂNEO, 2007, p. 387).

Dessa forma, também há boas possibilidades de criação no espaço escolar de um clima harmonioso entre as pessoas. No entanto, Libâneo (2007, p. 384) nos diz que “a escola é espaço de convivência de diferentes personalidades, diferentes visões de mundo, diferentes culturas; não há, pois, que esperar relações sempre harmoniosas.” É bem verdade que é preciso buscar essas relações, mas sem, contudo, omitir-se em posições diferentes que se julguem relevantes, numa atitude

de aceitação e acomodação em nome da harmonia. Ainda segundo Libâneo (2007, p. 384), “uma equipe madura, na verdade, estimula a divergência, de modo que possa ser alcançada a melhor solução, cooperativamente.” É isso que muitas vezes faz com que as pessoas cresçam tanto pessoal como profissionalmente. Numa atitude de escuta, olhares diferentes, reflexão... pode-se criar alternativas inovadoras e bem sucedidas, e o que é melhor, coletivamente.

Foi dito também nessa entrevista que há um sistema de co-responsabilidade entre os segmentos, articulação entre escola e família, que realizam projetos, definem prioridades e metas, procuram um trabalho em conjunto, respeitam o ritmo de comprometimento de cada segmento, no entanto, na fala de uma das entrevistadas: “mais cobram resultados do que encontram formas de participação e colaboração nesse processo”, se referindo aos segmentos envolvidos. Um “empurra” para o outro a questão e os resultados continuam os mesmos. Isto é, não “senta-se” especificamente para trabalhar a questão pontual do estudante em dificuldades. Entende-se que não se estabelecem ações a cada segmento em específico para buscarem melhorias. Um olha para o que o outro está fazendo e não o que cabe a si, ou então, dizem “respeitamos o ritmo de comprometimento de cada segmento”.

Também através da comunidade democrática de aprendizagem tem-se a possibilidade de redução dos segmentos envolvidos apenas cobrarem resultados dos outros segmentos, numa atitude de passividade e não de busca em formas de participação e alternativas conjuntas de melhorias. Quanto a isso Lück (2007, p. 69) nos fala que “problemas globais e complexos demandam uma visão abrangente e articuladora de todos os seus segmentos e ações”. O que se tem visto nas escolas sugere uma leitura parcial e fechada por parte dos envolvidos. Cada um visualiza dentro dos limites do seu espaço, faltando uma compreensão da interação de ações. Ainda, conforme Lück (2007, P. 76), “o processo educacional só se transforma e se torna mais competente na medida em que seus participantes tenham consciência de que são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento e seus resultados.”

Outra questão a ser respondida era do entendimento do pedagogo quanto à interferência do sistema educacional no aprender dos estudantes e que fatores evidenciavam. As respostas se deram em torno de:

- Políticas que seguidamente mudam
- Não estimula e não valoriza o estudante em suas ações
- Necessitam de outros espaços

- Todos estudantes numa mesma realidade, mesmo conteúdo, mesmos objetivos, metodologias, mesmo tempo de aprendizagem
- Burocracia
- Não atende as necessidades individuais
- Dificuldade em planejar formas alternativas de ensino

Questões pedagógicas sempre fizeram parte do cotidiano da escola. Atendendo os princípios da democratização e universalização do ensino, surgiram especificadamente outras questões. Com o processo da universalização do ensino diz-se que a escola é para todos. Na história da educação brasileira vimos inicialmente uma educação voltada unicamente para uma classe social: a elite. No mundo contemporâneo, abriram-se as portas da escola para todos, inclusive exigindo-se obrigatoriedade. No entanto, a gestão educacional ainda continua buscando formas de atender a toda essa população nas suas diferentes realidades, sejam elas regionais, locais e/ou individuais. Ainda está muito enraizada nos modelos em que atendia somente a elite brasileira, num modelo pragmático e positivista, numa estrutura de promoções, seriação, dando um tempo limite a cada estudante.

Assim, ao se manter a estrutura e a cultura tradicionais da escola, pautadas em uma organização burocratizada, que impede aos seus profissionais instaurarem novas práticas, a escola quantitativamente ampliada permanece excludente. Ao desenvolver um ensino aligeirado, impossibilita uma inserção social das crianças e dos jovens em igualdade de condições com aqueles dos segmentos economicamente favorecidos, acentua a exclusão social (PIMENTA, 2002, p. 43).

A escola continua com o mesmo sistema e estruturação de sempre e neste contexto, atendendo a demanda de uma sociedade produtiva, inclui e exclui os seus alunos. Assim sendo, a escola serve à sociedade como um meio de produção, de preparação para o trabalho produtivo e técnico e, dessa forma, classifica, seleciona, segrega, inclui e exclui. Como afirma Fonseca (1995, p.241), “esta sociedade impõe à instituição escolar uma dimensão produtiva, onde a matéria-prima é a criança e o instrumento de produção, o professor”.

A constelação dos problemas pedagógicos advém do desenvolvimento da industrialização e das suas contradições sociais, que geram a necessidade do aumento do nível de instrução para se adaptar à mobilidade de novos

empregos que se refletem como pressões sobre a escola... contribuindo nos objetivos educacionais da escola que com seus métodos estrutura um serviço dos processos de seleção social, supervalorizando o “aluno perfeito”, o “gênio”, etc. e segregando o “aluno com dificuldades”, o “aluno com problema de aprendizagem”. FONSECA (1995, p. 343)

Ainda, Condemarin e Blomquist (1986, p.19) assinalam que a metodologia utilizada pelo educador pode ser inadequada “porque não está adaptada àquela criança individualmente, ou não é sistemática, ou o professor não enfatiza as habilidades básicas, ou então não utiliza um método apropriado.” Dentre as inúmeras condições metodológicas inadequadas algumas são muito significativas, tais como: demasiada ênfase em algum aspecto do processo onde não há a necessidade, métodos sobrecarregados, monótonos, difíceis, fora da faixa etária onde está sendo aplicado, rigidez ou falta de flexibilidade por parte do professor.

Assim sendo, vive-se no século das inaptações escolares, reflexo também da premissa da universalização educacional formal. Só que da forma como está estruturado o sistema educacional brasileiro, esta expansão e democratização nos levam a grandes problemas educacionais. Essa estrutura nos tem trazido inúmeros fracassos, tanto individuais quanto coletivos. O fracasso escolar é visto como um sintoma social da contemporaneidade (BOSSA, 2002). Estamos num país em que a distribuição do conhecimento como fonte de poder social é feita privilegiando alguns e discriminando outros.

Democratização do ensino não é sinônimo de democratização sócio-econômica e sócio-cultural, razão esta que constitui um dos problemas mais discrepantes e aberrantes da situação atual do processo do ensino. A escola acredita na democratização do ensino, mas não se preocupa a outro problema mais complexo, isto é, à democratização sócio-econômica, onde nascem as causas das epidemias das dificuldades escolares. Esses problemas da inflação das dificuldades escolares não se limitam a um problema pedagógico, ele é também, um problema econômico, social e político. Vivemos numa sociedade competitiva onde o diploma é sinônimo de salvo-conduto e de sobrevivência social (FONSECA, 1995, p. 343).

O fracasso escolar evidenciou-se, sobretudo, a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, em conseqüência da escolaridade obrigatória, que numa pequena análise, quis oportunizar melhores condições de vida a todos os cidadãos, mas que na verdade, marginalizou muito mais. Ainda há uma diferença muito grande entre o que se quer chegar e a realidade existente. A estrutura escolar foi organizada e preparada para atender a elite e que até hoje continua da mesma

forma, mesmo tentando atender aos princípios da democratização e universalização do ensino, isto é, escola para todos.

O sistema escolar ampliou o número de vagas, mas não desenvolveu uma ação que o tornasse eficiente e garantisse o cumprimento daquilo que se propõe, ou seja, que desse acesso à cidadania. A escola que surge com o objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna, acaba por produzir na contemporaneidade, a marginalização e o insucesso de milhares de jovens (BOSSA, 2002, p. 18).

Os pedagogos também entendem que o sistema educacional interfere no aprender dos estudantes uma vez suas ações não estimulam e não valorizam os estudantes que necessitam muitas vezes de outros espaços. Todos os alunos dividem a mesma sala; a eles é entendido o mesmo conteúdo, objetivos, metodologias, mesmo tempo de aprendizagem, não atendendo as necessidades individuais. Ainda, o sistema educacional tem dificuldade em planejar formas alternativas de ensino.

Com relação à existência de ações, projetos específicos gerais e individuais na escola no sentido de melhorar a produção do conhecimento, as respostas abrangeram:

- Hora da leitura
- Projetos a partir de uma problematização
- Temas transversais
- Interdisciplinaridade
- Recuperação paralela, intensiva
- Aulas de reforço
- Viagens e passeios de estudo
- Teatro
- PDE

A leitura, compreensão e interpretação são habilidades básicas para a formação do cidadão consciente, crítico, criativo e livre. Também, condições básicas para a produção do conhecimento. Vygotsky (1999) fez relações importantes entre linguagem e pensamento. Através de variados momentos de expressão (seja oral, gestual, de movimento), está-se trabalhando com a linguagem. Interessante é que as escolas incentivem o gosto pela leitura, a expressão através da arte do teatro,

seja com projetos, salas específicas, atrativas, coloridas, com horários pré-estabelecidos, seja no cotidiano, de um jeito informal, com materiais diversos...

Muitos projetos têm sido realizados através do Plano de Desenvolvimento da Educação. Este tem por objetivo buscar o sucesso e a permanência do estudante na escola através de várias ações. É um programa amplo e visa sobretudo, a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem.

Os temas transversais por sua vez, contemplam assuntos interessantes, questões importantes, urgentes e da vida cotidiana do estudante. Contemplam os conteúdos de ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. Também são pontos que merecem atenção para a formação integral do estudante. Geralmente esses temas são desenvolvidos interdisciplinarmente, trabalhados sem o rigor sistemático presente no desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas tradicionais, podendo acontecer mais espontaneamente nesse caso a criatividade, aspecto importante para a produção conhecimento.

A interdisciplinaridade tão bem pretendida nos últimos tempos é fundamental. Fazer relações, associações, identificações entre os diversos contextos são habilidades necessárias para tal e, portanto, precisa ser oportunizada no espaço escolar bem como as atividades artístico-culturais que muito contribuem para despertar o espírito criativo e inovador, abrindo possibilidades para a produção do conhecimento por parte dos estudantes.

Momentos de retomada de conteúdos, seja de forma coletiva ou individual, organizada pela escola ou pela família, são oportunidades que propiciam o crescimento cognitivo do estudante desde que sejam motivadoras, que tenham uma linha positiva de apoio.

Percebe-se, no entanto, que essas ações citadas estão na escola muito mais no plano do coletivo do que individual. As ações destinam-se a grupos grandes e de uma forma geral, não existem ações únicas, determinadas a um estudante. Nas escolas existe o acompanhamento individual, porém, as práticas para que as dificuldades sejam superadas são insuficientes; não atingem o ser único, singular que está passando pela dificuldade. Entende-se que nem sempre as ações coletivas atendem a demanda individual. Há a necessidade por parte da escola e da gestão educacional pensar ações que também atendam as necessidades singulares de cada um. Além da escola para todos, é preciso pensar a escola para cada um.

Por último, os fatores evidenciados pelos entrevistados e que contribuem para que a produção do conhecimento dos estudantes quando esta não acontece em acordo com o esperado pela avaliação da escola e do sistema educacional, são:

- Desatenção por parte do estudante
- Falta de estudo do estudante
- Falta de entusiasmo, interesse e responsabilidade por parte de alunos e professores
- Problemas de aprendizagem que necessitam de atendimento especializado
- Família que não ajuda
- Desenvolvimento infantil precário
- Abandonos e perdas de toda ordem
- Pouca valorização da escola e outros interesses por parte do aluno e da família
- Poucas ações da própria escola e do sistema educacional voltadas à superação das dificuldades encontradas no processo ensino-aprendizagem.
- Relação professor-aluno
- Classe social
- Sistema econômico, político e social

Na produção do conhecimento, diversos fatores cognitivos contribuem para as relações do organismo com o meio. Um deles é a atenção que é uma atividade seletiva pela qual a pessoa se concentra num estímulo ou num conjunto de estímulos, ignorando todos os demais. Ocorre que às vezes o estudante demonstra interesse em outras questões que não aquela que está sendo trabalhada. Ele tem que dar conta de outras coisas que antecedem aquele momento e que são mais importantes para ele. Isto é, o estudante precisa estar em boas condições tanto emocionalmente quanto fisicamente para que possa estar atento às propostas apresentadas pela escola.

Na proposta de Libâneo (2007), os estudantes também têm uma presença significativa na comunidade de aprendizagem. A eles também cabe envolvimento, desejo de aprender, comprometimento. A produção do conhecimento passa por um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio

assimilação-acomodação (Piaget, 1987). No entanto, muitas vezes a criança chega à instituição escolar em defasagem quanto ao seu desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo. Independentemente de um perfeito aparelho biológico, muitas crianças trazem consigo muitos entraves da ordem do desenvolvimento e conseqüentemente na produção do conhecimento. São questões relacionadas aos hábitos de vida diária, à linguagem, ao brincar, à psicomotricidade, à aprendizagem.

Coriat e Jerusalinsky (1996 apud YANEZ, 1998, p.22) trazem que o desenvolvimento humano é decorrente de aspectos estruturais e instrumentais. No aspecto estrutural estão o aparelho orgânico e o aparelho psíquico e este, tem uma estrutura subjetiva e uma estrutura cognitiva. Com relação aos aspectos instrumentais estão a linguagem e comunicação, questões psicomotoras, de aprendizagem, de organização de hábitos de vida, jogos e os processos de socialização. Os aspectos estruturais sustentam os aspectos instrumentais. Estes por sua vez têm efeitos sobre os estruturais, e também, vice-versa, no qual a criança vai utilizar-se para produzir. Os aspectos instrumentais propiciam a relação com o meio.

Assim sendo, as respostas não estão simplesmente apenas no orgânico, na maturação, na genética. O orgânico possibilita a existência, mas, por si só, não a sustenta. Necessita-se de algo mais.

A criança desde o seu nascimento necessita de cuidados físicos e psíquicos. Ela é totalmente desprovida de autonomia, tem total dependência de um outro. É nessa dependência que o bebê vai constituindo-se sujeito, se estruturando subjetiva e cognitivamente. Um sujeito se constitui desde um outro. Ele se faz a partir da relação com o outro. Segundo Vygotsky (1999), o homem é um ser social, pois se constitui nas e pelas relações sociais que estabelece com outros homens e com a natureza, sendo produto e produtor destas relações num processo histórico. Nessa estruturação, o modo como circula o conhecimento no grupo familiar e principalmente de onde ele é falado, constitui-se em um significante para o processo de aprendizagem.

No processo de produção do conhecimento a relação do sujeito e objeto está mediada por um terceiro. O ato cognitivo implica sempre pelo menos três termos: o sujeito, o objeto, o outro. A matriz do aprender está nos primeiros vínculos familiares, pois a condição humana impõe um outro semelhante adulto para que a criança possa viver; crescendo e aprendendo. As suas produções vão acontecer desde a

sua constituição, que é dada através do outro. A criança aprende pelo desejo do outro, não é automático. Isto determina a questão dos funcionamentos. O desejo do outro é que sustenta a subjetividade. Segundo Yanez (1998, p. 25), “para aprender, não é suficiente dispor de uma capacidade lógica – também está presente o desejo. É necessário que o objeto de conhecimento esteja situado numa rede simbólica que lhe outorgue uma significação”.

Alguns fatores sócio-culturais também poderão estar intimamente relacionados à redução do potencial de aprendizagem escolar tais como:

envolvimento desfavorável, zonas pobres, quer urbanas, quer rurais, malnutrição, famílias pobres desorganizadas e superlotadas, grandes grupos, baixos salários, poucos objetos à disposição, fraca interação e mediatização entre os adultos e as crianças, quer no plano lúdico, quer no plano lingüístico, podendo originar códigos restritos e pouco elaborados (FONSECA, 1995, p. 137).

Para melhorar essa realidade se faz necessário o apoio, o estímulo e a atenção da família e da escola, principalmente quando o estudante não responde conforme ao esperado na produção do conhecimento. Nesse sentido, ao contrário, muitas vezes a escola contribui para que o problema persista.

Dentro dessa área, devemos igualmente assinalar os sinais de risco inerentes às instituições educacionais. Aqui vários fatores têm sido apontados, como sejam: a inexistência de uma educação pré-primária compensatória, sistema educacional rígido, expectativas negativas e atitudes pessimistas dos professores, escolas super-lotadas e mal-equipadas, professores malqualificados e inexperientes, que perdem tempo com problemas de disciplina, currículo pouco adequado às necessidades especiais das crianças, estimulação excessiva ou inadequada por exigência da avaliação, etc (FONSECA, 1995, p. 137).

Muitas vezes, no entanto, é imprescindível um olhar e uma escuta interdisciplinar direcionada à pessoa que está na nossa frente, sem generalizações. Um olhar de profissionais especializados sobre o desenvolvimento e uma escuta à sua linguagem, às suas representações, ao seu brincar. A escola, a gestão educacional, a família por elas mesmas não dão conta de questões da ordem subjetiva do estudante. Para tanto se faz necessário a ajuda de profissionais especializados da área.

A relação professor-aluno também foi comentada como uma questão importante nesse processo. Vygotsky (1999) fala da importância das interações.

Como é possível ensinar e aprender sem o laço transferencial que perpassa todo ato educativo? Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Mais uma vez, volta-se à tríade: sujeito, objeto, outro. É na tentativa de responder ao outro que se desenvolve o pensamento e, conseqüentemente, a possibilidade de produção de conhecimento.

Portanto, os sentidos evidenciados pelos pedagogos estabelecem relações pertinentes ao insucesso escolar do estudante, visto sob diversos ângulos, sejam eles atribuídos ao próprio estudante, à sua família, aos professores, escola, sistema educacional, político e econômico. Isso demonstra a clareza e as possibilidades de intervenção que poderão ser feitas por parte desses profissionais diante dessa questão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira ao longo de sua história sempre foi pensada e comandada por um grupo de pessoas. À escola cabia receber as instruções e executá-las. Com a vinda do princípio de democratização do ensino, tem-se hoje a possibilidade de participação de diversas formas e de todos os que queiram contribuir. A gestão democrática está no papel e nos discursos, no entanto na prática apenas começando. Tivemos na gestão escolar, ao longo do tempo, uma cultura de total centralização, passividade, hierarquia e submissão. Busca-se a descentralização e a autonomia para construirmos a escola que queremos. Para tanto necessita-se de comprometimento e dedicação de todos nessa caminhada.

Na busca de uma escola pública de qualidade, atendendo o princípio da universalização, do acesso e permanência e de melhor aplicação dos recursos públicos financeiros, criaram-se as avaliações externas à escola onde o desempenho dos estudantes é um dado muito significativo. Desempenho esse cognitivo, conhecimento dado através de pontuações.

Cabe à escola, num primeiro momento, buscar melhorias na produção desse conhecimento. Neste processo, os pedagogos são agentes educacionais importantes e fundamentais, pois por eles passam toda a dinâmica educacional seja ela interna ou externa à escola.

Levantou-se, neste estudo que os pedagogos escolares entendem uma boa gestão educacional quando ela se dá em função do perfil da comunidade e dos seus estudantes, quando acompanha e avalia o rendimento das propostas pedagógicas, o desempenho dos alunos, do corpo docente e da equipe diretiva escolar. Levam em consideração o trabalho em equipe, onde haja comprometimento de todos

envolvidos, que seja democrática e tenha uma prática dialógica. Os pedagogos apresentaram suas leituras e ações dentro de modelos atuais de gestão educacional, visualizando respeito à gestão democrática, propiciando espaços e momentos de reflexão a respeito do processo ensino-aprendizagem, buscando alternativas para atender os princípios da democratização e universalização do ensino, colocando em prática o diálogo com todos os segmentos na busca de melhorias educacionais. Entende-se que a gestão escolar constitui-se em uma estrutura de ação referente à dinamicidade na busca dessas melhorias e que elas também passam por quantidade e qualidade do conhecimento. Para tanto a educação deve ser prioridade sob todas as formas de recursos: humanos, financeiros, de materiais, de infra-estrutura. Há que se criar, por exemplo, no espaço escolar e na sociedade como um todo um clima de enfrentamento, de responsabilidade e de esperança de que é possível melhorar a educação nesse país com produções de conhecimento mais significativas por parte dos estudantes.

Os pedagogos também consideram que os diversos segmentos que compõem a escola devem participar e trabalhar em conjunto, num sistema de coresponsabilidade, definindo metas e prioridades na busca de superação das dificuldades encontradas pelos estudantes na produção do conhecimento. A participação e o trabalho em conjunto é algo esperado principalmente pelo corpo docente, no entanto entende-se a limitação dessas ações por parte de todos os segmentos visto que muitas vezes estão às voltas de sua sobrevivência tanto física, material, como nas relações familiares e profissionais. A hipótese é de que o cotidiano, a rotina individual toma conta dos afazeres e das preocupações da população e também pela natureza passiva em que essa mesma população recebeu sua formação. Entende-se que a educação ainda não é prioridade.

Com relação aos fatores interferentes no processo de produção do conhecimento, os pedagogos escolares apresentaram uma diversidade bastante grande nas suas respostas. No entanto, nas falas individuais, os profissionais mostraram-se unilaterais, isto é, enfatizaram apenas um lado da questão. Ou o problema está no estudante ou sua família, ou está no trabalho do professor, ou está na escola e no sistema educacional ou ainda no sistema econômico, político e social do país. Entende-se, no entanto, que os fatores são múltiplos e individuais de cada estudante. À gestão escolar e educacional cabe um olhar específico nessa área para que se produzam melhores resultados e se otimizem os potenciais de cada um.

A aprendizagem acontece, como afirma Vygotsky (1999), pela interação do sujeito com o meio. Assim, nesse contexto, a estrutura do sistema educacional, a sua organização, a cultura que perpassa pelas entrelinhas do discurso legal, a forma de interação com seus pares e o corpo docente, os conteúdos, as formas como são cobrados, são aspectos importantes a serem considerados para que haja produção de conhecimento. A teoria da zona de desenvolvimento proximal atribui à escola e ao professor, importante função no desenvolvimento do indivíduo e conseqüentemente na produção do conhecimento. Em qualquer fase do desenvolvimento a criança apresenta um potencial para resolver determinado problema. O que ela precisa muitas vezes é de pistas, lembretes, ajuda para recordar detalhes ou passos, incentivo para continuar tentando, etc. Muitos problemas, é claro, estão além da capacidade de resolução por parte da criança, mesmo que cada passo seja explicado e vivenciado claramente. A zona de desenvolvimento proximal é a área em que a criança não consegue resolver o problema sozinha, mas pode ter sucesso com a orientação de um adulto ou colaboração de um par mais avançado. Esse é um aspecto importante e requer ênfase no processo ensino-aprendizagem; a partir disso há boas possibilidades de alcançarmos sucesso. É na zona de desenvolvimento proximal que a mediação é mais eficaz e produtiva.

Admitindo que a justiça social, em termos de democratização do ensino, seja a qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem e de seus resultados, serão inúteis as práticas democráticas de gestão, a descentralização, a avaliação institucional externa, a participação dos pais, etc., se os estudantes não aprimorarem sua aprendizagem, se não aprenderem mais e melhor, isto é, se o estudante não dominar bem conceitos e habilidades, se não demonstrar competência na aplicação desses conceitos básicos, se não desenvolver habilidades de pensamento.

Percebe-se através desse estudo que os pedagogos entendem que o sistema educacional e a gestão escolar interferem na produção de conhecimento por parte dos estudantes quando submetem-os a modelos de ensino pragmático e positivista, colocando-os nos mesmos espaços e momentos de aprendizagem, onde existe promoções, seriação, tempos iguais de aprendizagem, não atendendo a demanda individual. Os estudantes precisam ser estimulados e valorizados em suas ações, o que muitas vezes isso não acontece dentro da escola; necessitam de outros

espaços e momentos além dos muros da instituição. O sistema educacional e a gestão escolar ainda não têm mecanismos que facilitem essas práticas. A produção do conhecimento se dá de uma forma subjetiva passando pela interação entre sujeito, objeto e o outro. Esse outro também pode ser o meio oferecido ao estudante; rico ou pobre em oportunidades e possibilidades. O sistema educacional e a gestão escolar ainda têm dificuldades em planejar formas alternativas de ensino.

Entende-se que os pedagogos têm uma ampla visão e conhecimento a respeito da gestão educacional, da gestão democrática e participativa, acolhem contribuições, estão abertos a mudanças, conhecem com profundidade o seu trabalho, sabem onde estão os problemas e estabelecem relações entre eles. No entanto também percebe-se nesse estudo poucas ações voltadas a melhorias específicas relacionadas à produção do conhecimento, principalmente aquelas direcionadas ao atendimento individual. O que se tem nas unidades escolares são projetos coletivos e ainda em número reduzido que pouco atendem a demanda. Mais do que para todos, se quer uma escola para cada um, que atenda as necessidades e singularidade de cada estudante.

Cabe então investigar nesse sentido os fatores interferentes para que haja essas ações, uma vez que se percebe que há conhecimento por parte dos pedagogos da dinâmica da escola e dos problemas que a mesma passa para que se atinjam níveis melhores de rendimento e de produção do conhecimento por parte dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádya A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação** – matrizes de referência, temas, tópicos e descritores. Brasília, DF, 2009.

CONDEMARIN, Mabel; BLOMQUIST, Marlys. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar** – teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 1999.

FISCHMANN, Roseli (Org.). **Temas e Estudos** – escola brasileira. São Paulo: Atlas, 1987.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FRÖLICH, R. **Curso básico da história da Igreja**. 2. ed. São Paulo: Edições Paulinas, 1987.

LIBÂNIO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar** – políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação – desafios contemporâneos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygostky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia e Pedagogos Escolares**. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.

SANDER, Benno. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

YANEZ, Zulema Garcia. A clínica frente às dificuldades de aprendizagem. **Revista Escritos da Criança**, nº 5, Porto Alegre, 1998.