

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Brasil. Secretaria de Educação Básica
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante
Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

INFOP

CENTRO INTERDISCIPLINAR DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Ângelo Ricardo de Souza
Andréa Barbosa Gouveia
Monica Ribeiro da Silva
Sônia Fátima Schwendler

*Coleção
Gestão e Avaliação da Escola Pública*

Curitiba
2005

Caderno de Hipertextos



Os textos que compõem estes cursos, não podem ser reproduzidos sem autorização dos editores

© Copyright by 2005 - EDITORA/UFPR - SEB/MEC

Universidade Federal do Paraná

Praça Santos Andrade, 50 - Centro - CEP 80060300 - Curitiba - PR - Brasil

Telefone: 55 (41) 3310-2838/Fax: (41) 3310-2759 - email: cinfop@ufpr.br

http://www.cinfop.ufpr.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica

Francisco das Chagas Fernandes

Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental

Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação

Lydia Bechara

Reitor da Universidade Federal do Paraná

Carlos Augusto Moreira Júnior

Vice-Reitor da Universidade Federal do Paraná

Maria Tarcisa Silva Bega

Pró-Reitor de Administração da Universidade Federal do Paraná

Hamilton Costa Júnior

Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná

Rita de Cassia Lopes

Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Paraná

Valdo José Cavallet

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

da Universidade Federal do Paraná

Nivaldo Rizzi

Pró-Reitor de Planejamento da Universidade Federal do Paraná

Zaki Akel Sobrinho

Pró-Reitor de Recursos Humanos da Universidade Federal do Paraná

Vilson Kachel

Diretor da Editora UFPR

Luis Gonçalves Bueno de Camargo

CINFOP

Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores

Coordenador Geral - **Valdo José Cavallet**

Coordenadora Pedagógica - **Ettiène Guérios**

Secretaria

Gloria Lucia Perine

Jorge Luiz Lipski

Nara Angela dos Anjos

Diagramação

Arvin Milanez Junior - CD-ROM

Clodomiro M. do Nascimento Jr

Everson Vieira Machado

Leonardo Bettinelli - Design - CD-ROM

Priscilla Meyer Proença - CD-ROM

Rafael Pitarch Forcadell - CD-ROM

Equipe Operacional

Neusa Rosa Nery de Lima Moro

Sandramara S. K. de Paula Soares

Silvia Teresa Sparano Reich

Revisão

Maria Simone Utida dos Santos Amadeu

Revisão de Linguagem

Cleuza Cecato

Professores, autores, pesquisadores, colaboradores

Alcione Luis Pereira Carvalho

Altair Pivovar

Ana Maria Petraitis Liblik

Andréa Barbosa Gouveia

Angelo Ricardo de Souza

Christiane Gioppo

Cleusa Maria Fuckner

Dilvo Ilvo Ristoff

Ettiène Guérios

Flávia Dias Ribeiro

Gilberto de Castro

Gloria Lucia Perine

Irapuru Haruo Flórido

Jean Carlos Moreno

Joana Paulin Romanowski

José Chotguis

Laura Ceretta Moreira

Lilian Anna Wachowicz

Lucia Helena Vendrusculo Possari

Márcia Helena Mendonça

Maria Augusta Bolsanello

Maria Julia Fernandes

Mariluci Alves Maftum

Marina Isabel Mateus de Almeida

Mario de Paula Soares Filho

Mônica Ribeiro da Silva

Onilza Borges Martins

Paulo Ross

Pura Lúcia Oliver Martins

Roberto Filizola

Roberto J. Medeiros Jr.

Sandramara S. K. de Paula Soares

Serlei F. Ranzi

Sônia Fátima Schwendler

Tania T. B. Zimer

Verônica de Azevedo Mazza

Vilma M. M. Barra

Wanirley Pedroso Guelfi

Técnicos em Educação Especial

Dinéia Urbanek

Jane Sberge

Maria Augusta de Oliveira

Monica Cecília G. Granke

Sueli de Fátima Fernandez

Consultoria Pedagógica e Análise dos Materiais Didáticos em EAD

Leda Maria Rangearo Fiorentini

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS - BIBLIOTECA CENTRAL
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Caderno de hipertextos / Ângelo Ricardo de Souza...[et al.]; Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba : Ed. da UFPR. 2005.

64 p. - (Gestão e avaliação da escola pública; 5)

ISBN 85-7335-166-7

Inclui bibliografia

1. Escolas públicas. I. Souza, Ângelo Ricardo de. II. Universidade Federal do Paraná. Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores. III. Brasil. Secretaria de Educação Básica. III. Título. Série.

CDD 371.01

COLEÇÃO GESTÃO E AVALIAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA:

1 - Gestão Democrática da Escola Pública

2 - Planejamento e Trabalho Coletivo

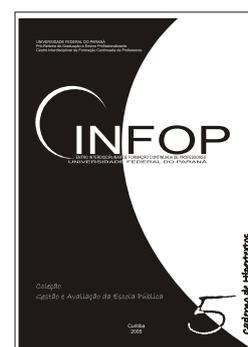
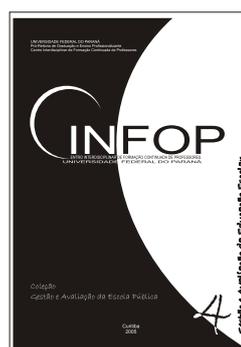
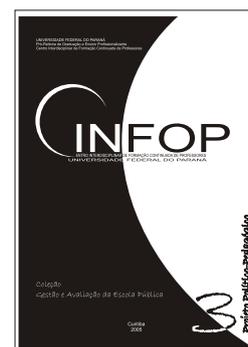
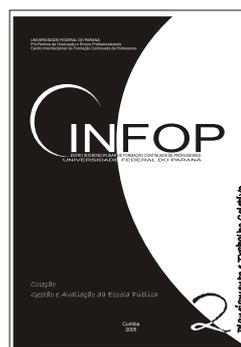
3 - Projeto Político-pedagógico

4 - Gestão e Avaliação da Educação Escolar

5 - Caderno de Hipertextos

AUTORES E COLABORADORES

Andréa Barbosa Gouveia
Angelo Ricardo de Souza (org.)
Mônica Ribeiro da Silva
Sônia Fátima Schwendler



CD da Coleção
Gestão e Avaliação da Escola Pública.

Mensagem da Coordenação

Caro(a) cursista,

Ao desejar-lhe boas-vindas, apresentamos a seguir alguns caminhos para a leitura compreensiva deste material, especialmente elaborado para os cursos do CINFOP.

Ao se apropriar dos conteúdos dos cursos, você deverá fazê-lo de maneira progressiva, com postura interativa. Você deve proceder à leitura compreensiva dos textos, ou seja, refletindo sobre as possibilidades de aplicação dos conhecimentos adquiridos na sua própria realidade. Aproveite ao máximo esta oportunidade: observe os símbolos e as ilustrações, consulte as fontes complementares indicadas, elabore sínteses e esquemas, realize as atividades propostas.

Tão logo seja iniciado o seu estudo, você deve elaborar uma programação pessoal, baseada no tempo disponível. Deve estabelecer uma previsão em relação aos conteúdos a serem estudados, os prazos para realização das atividades e as datas de entrega.

A intenção dos cursos do CINFOP é a de que você construa o seu processo de aprendizagem. Porém, sabemos que tal empreendimento não depende somente de esforços individuais, mas da ação coletiva de todos os envolvidos. Contamos com as equipes de produção, de docência, de administração, contamos principalmente com você, pois sabemos que do esforço de todos nós depende o sucesso desta construção.

Bom trabalho!

A Coordenação

LISTA DE SÍMBOLOS

O material didático foi elaborado com a preocupação de possibilitar a sua interação com o conteúdo. Para isto utilizamos alguns recursos visuais.

Apresentamos a seguir os símbolos utilizados no material e seus significados.



Realize a pesquisa, complementando o estudo com as leituras indicadas, para aprofundamento do conteúdo.



Realize a compreensão crítica do texto, relacionando a teoria e a prática.



Realize as atividades que orientam o acompanhamento do seu próprio processo de aprendizagem.



Registre os pontos relevantes, os conceitos-chave, as perguntas, as sugestões e todas as idéias relacionadas ao estudo que achar importantes, em um caderno, bloco de anotações ou arquivo eletrônico.



Realize as atividades que fazem a síntese de todo o estudo, verificando as compreensões necessárias ao seu processo de formação.



Realize as atividades que consolidam a aprendizagem, aproximando o conhecimento adquirido ao seu cotidiano pessoal e profissional.



Informação no Caderno de Hipertextos referente aos indicadores ^{Hn}.

SUMÁRIO

REFERÊNCIA CONTEÚDO:

H1 Ética e Política	1
H2 A defesa da educação pública sob responsabilidade do Estado	1
H3 Regulamentação do princípio da gestão democrática	2
H4 DEMOS Democracia	5
H5 Participação e democracia	6
H6 Gestão Democrática no Sistema de Ensino	9
H7 O FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério	10
H8 Gestão Democrática na Escola	13
H9 Conselho de Escola	13
H10 Meritocracia	15
H11 Alteridade no cinema	16
H12 Sites na Internet sobre o SCHOOL BASED MANAGEMENT	17
H13 Burocracia	17
H14 Eleições para direção de escolas públicas	19
H15 Modelos da organização e gestão escolar	20
H16 Educação e Cultura: adaptação e emancipação	22
H17 Práxis, Gestão e Participação na Escola	26
H18 Teorias do Currículo	29
H19 Trabalho Coletivo na Escola	31
H20 “Participatio”	32
H21 Refletindo sobre a avaliação da aprendizagem	32
H22 Marco referencial, diagnóstico e programação	34

H23 Programação: formas de organização da prática em “ações concretas”, “linhas de ação”, “atividades permanentes” e “normas”	35
H24 A organização e função social da escola em um filme para ver e refletir	36
H25 Projeto Político-Pedagógico: uma reflexão dos pressupostos que o sustentam	39
H26 A qualidade política e técnica na construção do projeto político-pedagógico	42
H27 Roteiro para elaboração do projeto político-pedagógico	43
H28 Exclusão/Inclusão	45
H29 Currículo turístico	52
H30 Demanda na educação infantil.	54
H31 Distribuição da oferta de vagas públicas	54
H32 Distribuição alunos por turma no Brasil	55
H33 Avaliação e meritocracia	56
H34 O SAEB.	57
H35 Indicadores de qualidade.	60
H36 Indicadores para a avaliação institucional	60
H37 Efeito escola	61
REFERÊNCIAS	63



Ética e Política

A Secretaria de Cultura de São Paulo produziu na gestão da professora Marilena CHAÚÍ uma série de vídeos acerca de problemas contemporâneos. Ética, políticas, arte.

Num destes vídeos a própria Chauí (2005) discute a questão da relação entre ética e políticas como dois campos que precisam ser reaproximados. Para isto ela lembra que Ética e Política são CAMPOS DA LIBERDADE e que a forma Política que melhor expressa a necessidade humana de liberdade é a DEMOCRACIA, enquanto a forma ética da liberdade exige a AFIRMAÇÃO DE DIREITOS (à vida digna, ao trabalho, à educação, à saúde). Deste modo, afirma Chauí: A compatibilidade entre ética e política só pode ocorrer quando o campo da política permite o tratamento dos conflitos e quando o campo da ética permite a divulgação de seus conflitos.

As discussões presentes nos vídeos compuseram, inicialmente, parte de um ciclo de palestras promovidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Fundação Nacional de Arte FUNARTE. O curso foi realizado no Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador, Brasília e Curitiba, com o apoio de secretarias de culturas e universidades. A integra das palestras foram posteriormente publicadas em livros pela Companhia das Letras, numa série intitulada “Os Sentidos”: Os sentidos da paixão; O Olhar; O desejo; Ética.



A defesa da educação pública sob responsabilidade do Estado

A defesa da educação pública como direito de todos e como condição para uma sociedade democrática, não é recente. No caso brasileiro, já nos anos 30, Teixeira (1996) expressa a necessária relação entre gestão democrática e educação. Seu pensamento expressa a defesa da educação pública a partir do liberalismo político. Entre seus argumentos em favor da educação pública sob a responsabilidade do Estado encontramos a idéia da necessidade da educação como direito:

“(...) a educação escolar se faz necessária em grau nunca antes visado por esse processo de formação voluntária do homem. E, por isto mesmo, se constitui um problema público, um interesse público, um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada. Não se trata de vantagem,

nem de sucesso individual, mas da condição mesma de funcionamento da sociedade, segundo o tipo político que adotar”.(TEIXEIRA, 1996, p. 43).

Este direito é pautado na necessidade de que a educação prepare os jovens para uma nova sociedade. Lembre que Teixeira escreve na primeira metade do século XX quando as condições de desenvolvimento capitalista brasileiro eram ainda mais precárias:

“A sociedade democrática só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais (...). Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo que a ciência a cada momento lhe traz com um largo e generoso sentido humano.” (TEIXEIRA, 1996, p.43).

Apesar dos limites do liberalismo político impedir a discussão substantiva da democracia, pois não questiona a natureza desigual das condições sociais impostas pelo capitalismo, o liberalismo político tem grande contribuição na defesa da escola pública pautada em procedimentos democráticos.



Regulamentação do princípio da gestão democrática

Como indicado no texto a partir do princípio constitucional da gestão democrática e da breve regulamentação da LDB, cabe aos sistemas de ensino instituir normas de efetivação da democracia no âmbito das redes e das escolas. Abaixo segue um exemplo de regulamentação, vigente no sistema estadual de ensino do Estado do Paraná.

PROCESSO N.º 675/99

DELIBERAÇÃO N.º 016/99

APROVADA EM 12/11/99

CÂMARA DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

INTERESSADO: SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

ESTADO DO PARANÁ

ASSUNTO: Regimento Escolar.

RELATOR: TEOFILO BACHAFILHO

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas por Lei, e tendo em vista a Indicação n.º 007/99, da Câmara de Legislação e Normas,

DELIBERA:

Capítulo I

DOS PRINCÍPIOS E DA CONSTITUIÇÃO

Art.º - A organização administrativa, didática e disciplinar dos estabelecimentos do Sistema Estadual de Ensino do Paraná será regulada pelos respectivos regimentos escolares, observados os princípios constitucionais, a legislação geral e as normas específicas, particularmente as fixadas nesta Deliberação.

Parágrafo único A elaboração do regimento escolar, por expressar a organização da forma jurídica e político-pedagógica da unidade escolar, é atribuição específica de cada estabelecimento de ensino, vedada a elaboração de regimento único para um conjunto de estabelecimentos.

Art. 2.º - A estrutura e o funcionamento do ensino, cuja expressão é o regimento escolar, fundamentar-se-ão nos princípios constitucionais que regem o ensino, observando ainda os seguintes :

- I a especificidade da natureza pedagógica da instituição escolar e do seu interesse público;
- II a autonomia da escola como unidade coletiva de trabalho ;
- III a unidade pedagógica e administrativa da escola como instituição orgânica ;
- IV a representatividade como critério para a gestão da escola.

Art. 3.º - O regimento escolar obedecerá à forma legislativa apropriada, devendo ter uma ordem lógica e coerente, ordenada por assuntos, do geral para o particular, sendo desenvolvido por títulos, capítulos e seções, compostos por artigos.

Parágrafo único A forma adotada para o regimento escolar deverá conter :

I um Preâmbulo, no qual figure :

- a) identificação do estabelecimento, com a indicação dos atos que autorizam seu funcionamento;
- b) a localização e histórico do estabelecimento;
- c) fins e objetivos.

II os elementos constitutivos da organização escolar, a saber :

- a) gestão;
- b) organização pedagógica;
- c) organização administrativa;

d) organização didática.

III a descrição dos direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

IV o elenco das disposições gerais e das disposições transitórias, quando houver.

Capítulo II

DA ORGANIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

Art. 4.º - A comunidade escolar é o conjunto constituído pelos corpos docente e discente, pais de alunos, funcionários e especialistas, todos protagonistas da ação educativa em cada estabelecimento de ensino.

Parágrafo único A organização institucional de cada um desses segmentos terá seu espaço de atuação reconhecido pelo regimento escolar.

Art. 5.º - A direção escolar tem como principal atribuição coordenar a elaboração e a execução da proposta pedagógica, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida pelo estabelecimento.

Parágrafo único É recomendável a adoção de órgão colegiado de direção, em atenção ao princípio da democratização da gestão escolar.

Ar. 6.º - A gestão escolar da escola pública, como decorrência do princípio constitucional da democracia e colegialidade, terá como órgão máximo de direção um colegiado.

§ 1.º - O órgão colegiado de direção será deliberativo, consultivo e fiscal, tendo como principal atribuição estabelecer a proposta pedagógica da escola, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino.

§ 2.º O órgão colegiado de direção será constituído de acordo com o princípio da representatividade, devendo abranger toda a comunidade escolar, cujos representantes nele terão, necessariamente, voz e voto.

§ 3.º Poderão participar do órgão colegiado de direção representantes dos movimentos sociais organizados, comprometidos com a escola pública, assegurando-se que sua representação não ultrapasse 1/5 (um quinto) do colegiado.

§ 4.º - O órgão colegiado de direção será presidido pelo diretor do estabelecimento, na qualidade de dirigente do projeto político-pedagógico.

Art. 7.º - A organização pedagógica será constituída pelo corpo docente, pelos profissionais atuantes nas áreas de supervisão e de orientação educacional e na biblioteca, pelas coordenações de áreas ou de disciplinas e pelo conselho de classe.

Art. 8.º - A organização administrativa será instituída de forma a atender às finalidades da escola, expressas em sua proposta pedagógica, e a ela se subordinará.

Art. 9.º - A organização didática será constituída dos seguintes componentes :

- a) níveis e modalidades de ensino ;
- b) fins, objetivos, duração e carga horária dos cursos ;
- c) critérios de organização curricular ;
- d) verificação do rendimento escolar, formas de avaliação, classificação e reclassificação, aproveitamento de estudos recuperação e promoção ;
- e) controle de frequência ;
- f) matrícula e transferência ;
- g) estágios ;
- h) expedição de históricos escolares, declarações, certificados e diplomas, guarda da documentação escolar.(...)



DEMOS - Democracia

Do grego *demokratia*: governo pelo povo. No pensamento grego, é o governo pelo povo em geral (excluindo, no entanto, as mulheres e os escravos que não eram reconhecidos como cidadãos na sociedade grega), que contrasta com governo dos ricos e aristocratas. Na sociedade moderna a democracia é a soberania do povo em geral que não se exprime diretamente através do voto sobre questões particulares, mas através de representantes. (BLACKBURN, 1997, 92).

Na teoria política contemporânea, mais em prevalência nos países de tradição democrático-liberal, as definições de democracia tendem a resolver-se e a esgotar-se num elenco mais ou

menos amplo, segundo os autores, de regras de jogo, ou, como também se diz, de procedimentos universais. Entre estas:

- 1- O órgão político máximo, a quem é assinalada a função legislativa, deve ser composto de membros direta ou indiretamente eleitos pelo povo, em eleições de primeiro ou de segundo grau;
- 2- Junto do supremo órgão legislativo deverá haver outras instituições com dirigentes leitos, como os órgãos da administração local ou o chefe de Estado (tal como acontece nas republicas);
- 3- Todos os cidadãos que tenham atingido a maioridade, sem distinção de raça, de religião, de censo e possivelmente de sexo, devem ser eleitores;
- 4- Todos os eleitores devem ter voto igual;
- 5- Todos os eleitores devem ser livres em votar segundo a própria opinião formada o mais livremente possível;
- 6- Devem ser livres também no sentido em que devem ser postos em condições de ter reais alternativas (o que exclui como democrática qualquer eleição de lista única ou bloqueada);
- 7- Tanto para as eleições dos representantes como para as decisões do órgão político supremo vale o princípio da maioria numérica;
- 8- Nenhuma decisão tomada por maioria deve limitar o direito da minoria, de um modo especial o direito de tornar-se maioria;
- 9- O órgão de governo deve gozar de confiança do parlamento ou chefe do executivo, por sua vez, eleito pelo povo.

Como se vê todas estas regras estabelecem como se deve chegar a decisão políticas (...) Certamente nenhum regime histórico jamais observou inteiramente o ditado de todas estas regras; e por isso é lícito falar de regimes mais ou menos democráticos. Não é possível estabelecer quantas regras devem ser observadas para que um regime seja democrático. Pode-se afirmar somente que um regime que não observa nenhuma destas regras não é certamente democratizo (BOBBIO, 1992, p.327).



Participação e Democracia

Abaixo estão alguns trechos da palestra proferida pela professora Maria Vitória Benevides, durante a Sessão do Fórum Social Mundial, no Rio Grande do Norte. Nesta palestra, a

referida professora, amplia o debate sobre a questão da soberania popular e os desafios para a sociedade brasileira:

“Para mim, os fundamentos da democracia - seus dois grandes pilares - são o regime da soberania popular ativa e o respeito integral aos direitos humanos. Direitos humanos entendidos não só como aqueles de origem liberal, como os direitos individuais e as liberdades individuais, mas também, e essencialmente, como direitos econômicos e direitos sociais.”

“É preciso ter claro, no entanto, que essa associação entre os dois grandes princípios a soberania popular ativa e o respeito integral aos direitos humanos como fundamentos da democracia, implica afirmar uma exigência de que ambos atuem conjuntamente. Isto é, não podemos ter democracia sem soberania popular, assim como não podemos ter democracia sem respeito aos direitos humanos. Embora a democracia signifique governo do povo, a soberania popular sem freios e sem regras não garante a democracia.”

“Ao enfatizar esse princípio fundamental da soberania popular, estou pressupondo a defesa de institutos de democracia direta. E no caso brasileiro, uma vez que eles já existem, garantidos pela Constituição, defendo a sua efetiva implementação e ampliação. Isso não significa, é evidente, descartar a democracia representativa, certamente indispensável e insubstituível nas democracias contemporâneas. A oposição tradicional entre democracia direta e democracia representativa está hoje francamente superada e falseia a realidade. As formas de democracia direta podem servir de corretivos aos vícios e deturpações da democracia representativa, tão bem conhecidos entre nós, mas não substituem as eleições para cargos executivos e cargos legislativos. Além do mais, é evidente que a soberania popular não significa a participação integral do povo na vida pública.”

“Cabe ao povo, de forma soberana, participar dos processos decisórios sobre questões fundamentais de interesse público. E essas questões fundamentais se referem à organização do Estado (dos seus poderes, das suas competências e das suas limitações), e aos objetivos prioritários da ação do Estado. A forma pela qual o Estado se organiza abrange as questões já mencionadas acerca dos poderes, das suas competências e limitações; da independência entre os poderes; do sistema de governo; e do sistema eleitoral. Nesse campo a soberania popular é exercida pelo poder constituinte, na feitura e na aprovação de uma nova Constituição, mas também - o que é muito importante, sobretudo no caso brasileiro

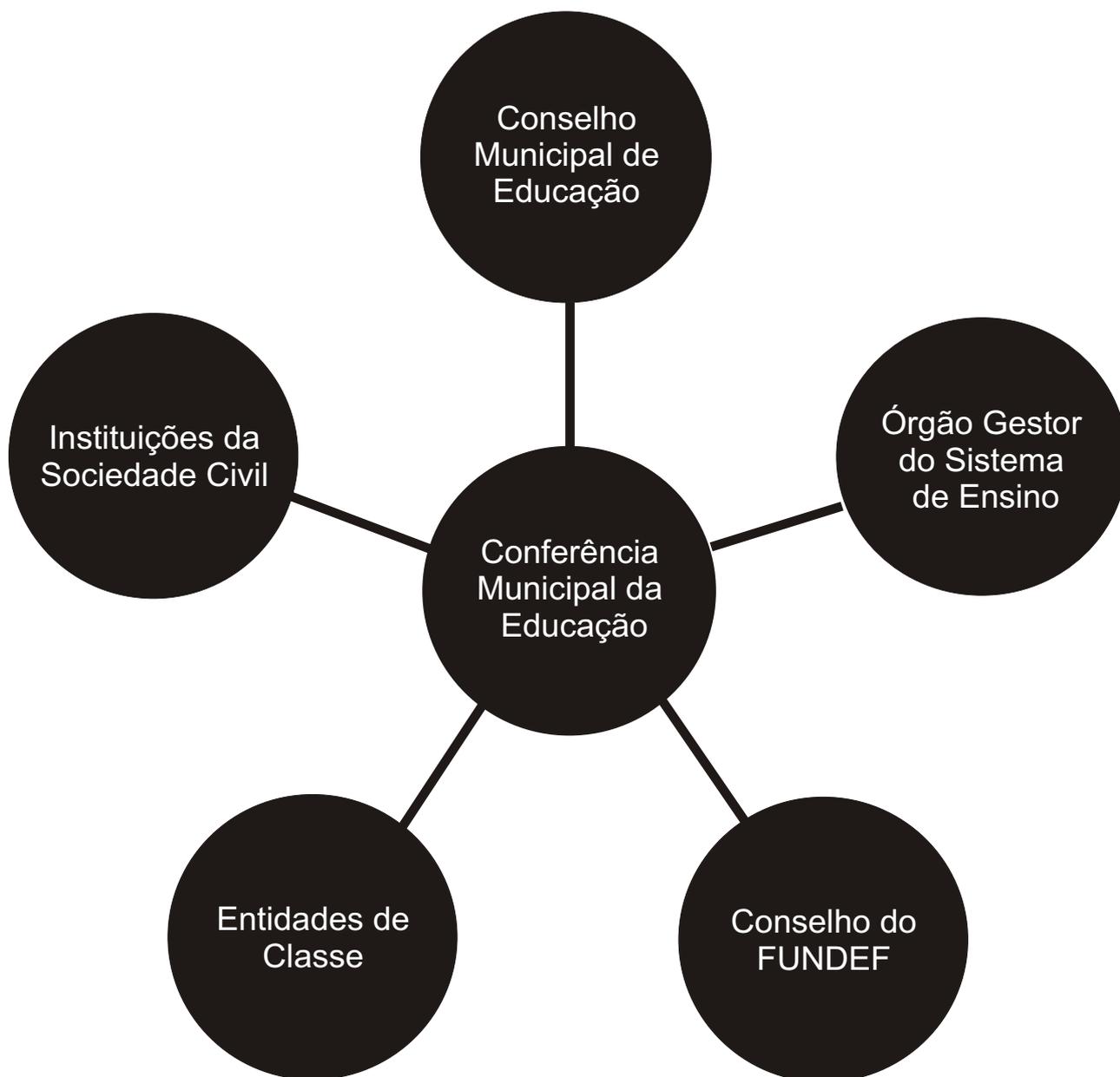
e na atual conjuntura brasileira - o povo deve ter o direito de participar de mudanças constitucionais, de emendas constitucionais, juntamente com os outros órgãos pertinentes. Esses mecanismos de intervenção direta do povo, já acolhidos na nossa Constituição, são, em relação aos poderes do Estado, o referendium, o plebiscito, a iniciativa popular legislativa. Eis um breve exemplo: as mudanças no nosso sistema eleitoral, que terão certamente um impacto muito grande em termos da participação e da representação democrática, não podem ser decididas só pelos parlamentares, que estariam legislando em causa própria.”

Para ler o texto na íntegra, acesse:

<<http://www.dhnet.org.br/fsmrn/fsm2002/paineis/benevides.html>>, [acessado em março de 2005].



Gestão Democrática no Sistema de Ensino



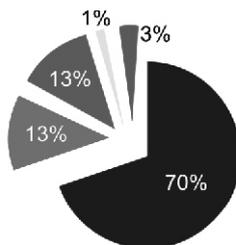


O FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Regulamentado pela Lei 9424/96.

Mecanismo financeiro de natureza contábil

Subvinculação dos seguintes impostos:



Composição do FUNDEF

■ ICMS ■ FPE ■ FPM ■ IPI - exportação ■ Lei Kandir

* A complementação da União representa 2,6% dos recursos do FUNDEF.

Na transferência dos recursos do Fundef para as redes de ensino será considerado:

- Número de alunos matriculados no ensino fundamental presencial.
- A União complementar os recursos do Fundef quando o valor anual mínimo por aluno não for atingido.

O valor anual mínimo por aluno é fixado pelo Presidente da República e nunca será inferior a: previsão da receita total para o fundo/matrícula total do ensino fundamental:

Per capita nacional do FUNDEF 1997- 2005

Ano	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
1ª a 4ª	300,00	315,00	315,00	333,00	363,00	418,00	446	537,71**	620,56
1ª a 4ª rural**									632,97
5ª a 8ª	300,00	315,00	315,00	349,65	381,15	438,90	468,30	564,60**	651,59
5ª a 8ª rural**									664,00
Educ. especial	300,00	315,00	315,00	349,65	381,15	438,90	468,30	564,60	664,00

*Diferenciação criada a partir de 2005. **Em dezembro, estes valores foram alterados respectivamente para R\$564,63 e R\$592,89. Fonte: Decretos disponíveis no site do MEC: <<http://www.mec.gov.br>>

Pelo menos 60% dos recursos do Fundef serão utilizados para a remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício.

Estabelece a necessidade de controle social sobre o funcionamento do Fundef em Estados, DF, Municípios e União. Este controle será exercido por Conselhos de Acompanhamento e Controle Social - CACS.

Quando ao funcionamento dos CACS vale a pena observar as seguintes questões:

“Quando o país optou pela constituição de Conselhos para a ampliação da população na vida política da sociedade, tese esta consagrada na constituição de 1988, não estava, como vimos parágrafos atrás, vislumbrando a possibilidade desses conselhos se transformarem ou assumirem o papel de instituições gestoras das políticas sociais. Declaradamente são mecanismos de avaliação, acompanhamento e controle das ações governamentais. E, neste sentido, o CACS-FUNDEF tem algo a contar, pelo fato de se constituírem como espaços de discussão pública, mesmo com todos os limites que se apresentam na sua constituição, na sua composição, na sua organização, no seu funcionamento.

Vimos, neste texto, alguns problemas muito sérios nos CACS. O primeiro deles está relacionado aos segmentos representados nos Conselhos. Via de regra, a determinação da lei 9.424/96 é cumprida, mas não há ampliação significativa para além dos termos da lei. Há poucos conselhos nos quais outros segmentos estão presentes. Some-se a isto, o problema da paridade, ou da falta de paridade na composição do CACS. Por ser um instrumento de controle social das ações governamentais, parece adequado que pelo menos a metade da vagas de conselheiros do CACS deveria ficar nas mãos de representantes da sociedade civil e/ou de representantes dos trabalhadores da educação. Aprofundar esta questão exigiria que pudéssemos discutir além de que segmentos estão representados nos CACS, quantos representantes de cada segmento estão previstos. Visto que a paridade pode se realizar ou não entre os segmentos, mas também pelo número de lugares que cada segmento tem no conselho.

Outro aspecto complicado na organização dos CACS diz respeito aos processos de escolha dos representantes daqueles diferentes segmentos. Com a ampliação de segmentos representados ou não, com paridade entre esses segmentos ou não, vimos que a forma de indicação desses conselheiros pode viciar o processo democrático de controle social. Pois, em muitos casos, os municípios determinam que, ao executivo municipal, cumpre indicar quem serão os sujeitos que farão o acompanhamento e o controle da aplicação dos recursos do FUNDEF, definindo assim os seus próprios fiscalizadores. Essa prática compromete a independência e a transparência, princípios básicos da gestão pública.

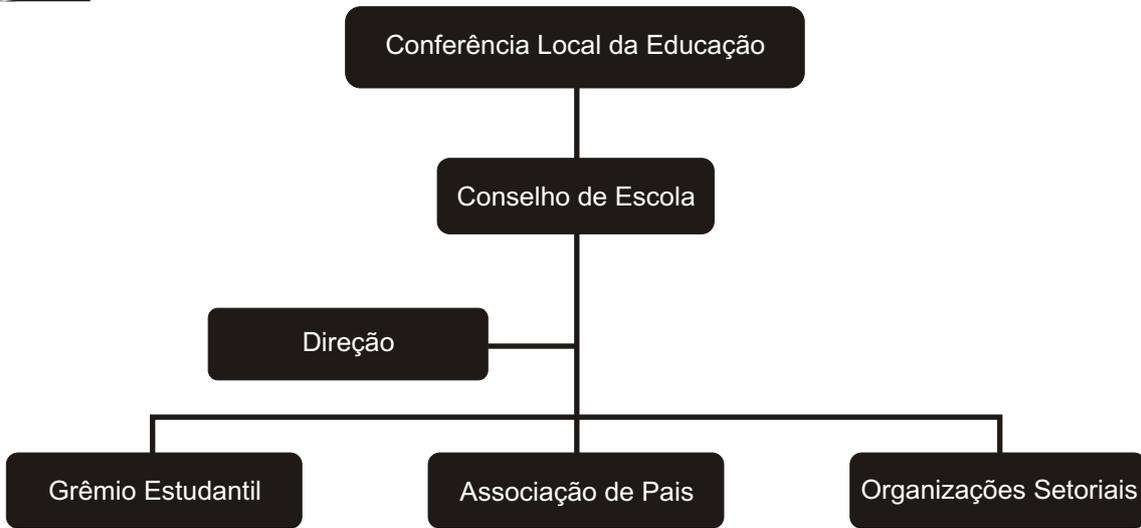
Há, ainda, a grave constatação de que em vários casos, o presidente do CACS é o representante do executivo municipal na educação. Tal situação agrava o quadro anteriormente criticado, criando a estranha situação de colocar o secretário municipal da educação (ou equivalente) na posição de auto-avaliador, pois preside a instituição que tem por tarefa avaliar, acompanhar e controlar, justamente, as ações do órgão público que ele próprio dirige. Por fim, também fizemos destaque quanto às dificuldades dos municípios fornecerem os dados contábeis ao Conselho e da dificuldade dos conselheiros compreenderem tais dados devido à linguagem técnica da contabilidade pública. A análise dos dados que a pesquisa teve acesso sugere a seguinte situação: em muitos municípios, a prática de funcionamento do Conselho tem se reduzido a uma apresentação, em vários casos, um tanto atrasada sobre a aplicação dos recursos do Fundo e uma votação formal sobre a aprovação deste demonstrativo, com poucos debates sobre esta aplicação de recursos e menos ainda sobre a política educacional municipal. Tal funcionamento certamente compromete a efetividade do controle social.

Para concluir, mesmo com todas essas dificuldades, não se pode desconsiderar os Conselhos como mecanismos de ampliação dos debates, do acompanhamento, da avaliação, do controle na educação pública e, portanto, como ferramentas potencialmente de transformação social, posto que colocam em questão o modelo de democracia adotado no país, sustentado na tese, minimalista, de que há regras que definem quem tem de tomar as decisões em nome de todos e com quais procedimentos (BOBBIO, 2000). A possibilidade de ruptura com este modelo é reforçada pela criação do CACS-FUNDEF, que se apresenta como espaço possível e significativo de construção de uma democracia mais participativa.”

Fonte: SOUZA, GOUVEIA e SOARES. 2005.

H8

Gestão Democrática na Escola



H9

Conselho de Escola





Fonte: WELBER, 2002.



Meritocracia

Ideologia do mérito ou Meritocracia:

- 1- Em geral, por meritocracia se entende o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. De acordo com esta definição, os méritos dos indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectuais justificam a desigualdade entre os sujeitos, seja na escola, no trabalho ou na sociedade em geral. Apesar de parecer justo a avaliação baseada no mérito individual, o resultado deste tipo de avaliação desconsidera as condições sociais em que as próprias capacidades são construídas;
- 2- Predomínio numa sociedade, organização, grupo, ocupação etc. daqueles que têm mais méritos (os mais trabalhadores, mais dedicados, mais bem dotados intelectualmente etc.);
- 3- Sistema de recompensa e/ou promoção (p.ex., num emprego) fundamentado no mérito pessoal.

Pensando na escola....

É importante considerar que no cotidiano escolar, muitas vezes, situações de meritocracia são criadas intencionalmente ou não. No âmbito da avaliação escolar, por exemplo, a criação de rankings entre alunos ou entre turmas; as famosas e antigas “filas dos atrasados” já foram formas de justificar diferenças criadas socialmente, e muitas vezes aprofundadas pela própria prática escolar, como se estas fossem naturais.

Mais recentemente, isto apareceu no âmbito da gestão sob a forma de substituição do debate político sobre a função do dirigente escolar, por formas meritocráticas de escolha de dirigentes. Explicando melhor, nos referimos às práticas de escolha de dirigentes escolares entre os professores, já concursados e lotados nas escolas, via prova de conhecimentos e não discussão com a comunidade. O procedimento usado em alguns sistemas de ensino pode ser caracterizado como meritocracia, pois pressupõem que “governa melhor os que têm aptidões intelectuais melhores” e estas são comprovadas mediante uma prova. Como acontece em São Paulo, por exemplo, em que a direção é entendida como um cargo técnico e é o Conselho de Escola o espaço de discussão da política escolar.

Fontes: BOBBIO, 1992. HOUAISS, 2001.



Alteridade no cinema

Refletir sobre a dificuldade de pensar a partir do argumento do outro e de reconhecer um ponto de vista oposto como válido é importante para construir uma cultura democrática na escola e na sociedade.

Um bom começo pode ser assistir o belíssimo filme intitulado 11'09"01 sobre os atentados de onze de setembro nos Estados Unidos. São onze curta-metragens, de onze minutos cada um, abordando diversos aspectos dos ataques terroristas aos Estados Unidos.



Diretores de diferentes países discutem o problema de variadas e muitas vezes inusitadas: Danis Tanovic e Ken Loach relacionam a data do atentado a outros acontecimentos. Tanovic lembra-se do dia 11 de julho de 1995, quando ocorreu o massacre em Srebrnica e Loach rememora que Salvador Allende foi deposto do governo chileno em 11 de setembro de 1973. Idrissa Ouedraogo realizou uma comédia reflexiva sobre Burkina Faso. Samira Makhmalbaf mostra uma professora que tenta explicar o ataque a um grupo de crianças. Sean Penn evoca a vida de uma viúva que morava à sombra das duas torres desabadas. Claude Lelouch descreve as reações de vários surdos ao evento ou que testemunharam o evento. Shonei Imamura recorre às memórias japonesas da Segunda Guerra Mundial e Mira Nair mostra os problemas das minorias étnicas. Amos Gitai dá a sua interpretação sobre o papel da mídia em uma informação de significado internacional. Alejandro González Iñárritu apresenta 11 minutos de preces na escuridão, enquanto Youssef Chahine reflete a perspectiva do Oriente Médio.

Veja fotos dos filmes e outras informações na página:

< <http://adorocinema.cidadeinternet.com.br/filmes/11-09-01/11-09-01.htm#Sinopse>>



Sites na Internet sobre o SCHOOL BASED MANAGEMENT

<<http://members.tripod.com/rmoura/nmg.htm>>

<<http://www.ed.gov/pubs/OR/ConsumerGuides/baseman.html>>

<<http://www.ecs.org/clearinghouse/26/58/2658.htm>>

<<http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/go/93-1site.htm>>



Burocracia

Interessa diferenciar dois tipos de sujeitos que compõem as equipes no interior das Secretarias de Educação: os funcionários de carreira entendida aqui como a burocracia propriamente dita e os assessores indicados em cada mandato. Os últimos podem ser do próprio quadro de funcionários das escolas como podem ser externos ao serviço público. Os primeiros seguem, de modo geral as características indicadas por WEBER (1994) sobre a composição do quadro administrativo:

1. São pessoalmente livres; obedecem somente às obrigações objetivas de seu cargo;
2. São nomeados (e não eleitos) numa hierarquia rigorosa de cargos;
3. Têm competências funcionais fixas;
4. Em virtude de um contrato, (em princípio) sobre a base de livre seleção segundo;
5. A qualificação profissional - no caso mais racional: qualificação verificada mediante prova e certificada apor diploma;
6. São remunerados com salários fixos em dinheiro (...) seu salário está escalonado, em primeiro lugar, segundo a posição na hierarquia e, além disso, segundo a responsabilidade do cargo e o princípio da correspondência à posição social;
7. Exercem si cargo como profissão única ou principal. (WEBER, 1994, p. 144).

Estes funcionários de carreira, de certa forma, garantem a continuidade dos procedimentos técnicos no sistema de ensino e como permanecem ao longo das gestões serão orientados, do ponto de vista da concepção da gestão, pelo corpo mais propriamente político, digamos, os assessores. Mesmo que tal diferenciação seja mais formal do real, posto que, na prática é possível encontrar tais postos mesclados, ela delimita o foco sobre o qual se pretende

discutir, qual seja, o papel desempenhado pelo funcionário de carreira no interior do aparelho de Estado, da burocracia em sentido estrito.

A diferença do foco da ação do funcionário de carreira e do Secretário de Educação e seus assessores de mandato, pode ser compreendida à luz da distinção de Weber (1999) acerca da ética da convicção e da ética da responsabilidade. Para Weber (1999), a ética da convicção é adequada para definir a ação do funcionário de carreira que subordina sua ação à convicção de que os procedimentos, tradicionalmente instituídos, são mais importantes que os interesses sociais, ou melhor, são de fato a expressão de interesses sociais. A segunda perspectiva, do sujeito que age sob a ética da responsabilidade, é mais adequada para se caracterizar a ação do governante detentor de um mandato, este se centra no fato de precisar justificar sua ação frente aos efeitos sociais, políticos, econômicos, etc, que ela possa desencadear.

Para Weber o perigo para a política está no predomínio da primeira sobre a segunda, o que leva à burocratização. A saída para o autor está em “assegurar o controle político da burocracia e não o inverso” (WEBER, 1999, p. 16). É interessante destacar que o referido autor não está contrapondo estas duas formas de ação para concluir qual delas é melhor, o que ele faz é construir uma categoria que permita analisar formas diferentes dos sujeitos atuarem no espaço político.

Entretanto, parece possível ir com Weber só até aí. Concordando com ele que é preciso instituir um controle político sobre a burocracia para que a racionalidade legal não converta os meios em fins, coloca-se o problema de quem deve exercer este controle. Para Weber este controle deve ser feito por uma elite política posto que: Weber opunha-se ao reacionarismo junker e à dominação da burocracia prussiana; opunha-se às organizações socialistas nas quais via o perigo da burocratização e a um marxismo economista e determinista que criticara duramente. Confia para a mudança social na emergência de uma elite ilustrada, mas não confia na massa como elemento da práxis política. (TRAGTENBERG, 1974, p.202)

Parece-nos que o controle da burocracia implica o controle do próprio Estado, o que não se resolve por uma coalizão da elite mas, ao contrário, pela conversão da política numa prática do cidadão comum. De certa forma, a questão é de exercer o controle da burocracia a partir da democracia compreendida como soberania popular.



Eleições para direção de escolas públicas

Nas eleições para diretores de escola, quando se utiliza o critério da paridade, é necessário considerar que os eleitores são de segmentos diferentes e votam em urnas separadas, as quais podem apresentar “pesos” diferentes. Mas, o modelo mais comum em eleições paritárias é a divisão em duas urnas, uma para as pessoas que trabalham na escola e outra para os alunos e seus familiares, ambas com peso de 50% na definição do resultado da eleição.

Para visualizar o funcionamento desta eleição, vejamos o seguinte exercício:

Suponha que em uma escola pública havia dois candidatos à direção escolar. Foi uma eleição disputada, com muitos debates e apresentação de propostas. Ambos os candidatos eram profissionais qualificados e reconhecidos pela comunidade escolar como bons professores. Assim, os dois tiveram uma votação expressiva:

	Votos das pessoas que trabalham na escola	Votos de alunos e familiares	Total
Candidato 1	33	114	147
Candidato 2	29	123	152
Votos nulos	0	2	2
Votos brancos	0	2	2
Total de votos	62	241	303
Total de votos válidos	62	237	299

Como podem ver, o candidato 1 teve mais votos que o candidato 2 dentre as pessoas que trabalham na escola, mas teve menos votos dentre os alunos e seus familiares e menos votos também se considerarmos todo o universo de votantes. Desta forma, se esta eleição utilizasse o critério do “voto universal”, o candidato 2 estaria eleito com 152 votos (50,8%). Mas, tratava-se de uma eleição com critério do “voto paritário”, em que os dois segmentos teriam pesos equilibrados (50% cada) na definição do resultado. Assim, temos o seguinte quadro percentual de votos:

	% dos votos válidos das pessoas que trabalham na escola (A)	% dos votos válidos de alunos e familiares (B)
Candidato 1	53,2	48,1
Candidato 2	46,8	51,9

Mas, qual dos dois candidatos ganhou a eleição? O primeiro deles foi mais apoiado pelas pessoas que trabalham na escola e o segundo pelos alunos e familiares. A tabela seguinte mostra que, na metodologia do “voto paritário”, o candidato 1 foi o vencedor:

	Fórmula: $(A + B) / 2$	Resultado Final
Candidato 1	$(53,2 + 48,1) / 2$	50,65
Candidato 2	$(46,8 + 51,9) / 2$	49,35

Se o candidato 2 tivesse conseguido um voto a mais dentre as pessoas que trabalham na escola ou quatro votos a mais dentre os alunos e seus familiares, ele seria o eleito. De toda forma, essa metodologia é importante em um aspecto: faz com os candidatos necessitem conquistar forte apoio às suas propostas e concepções sobre a gestão da escola dentre todos os segmentos da comunidade escolar.



Modelos da Organização e Gestão Escolar

A expressão emprestada como metáfora por Licínio Lima de José Saramago, no romance **Todos os Nomes**, quando a personagem principal da trama, o Sr. José, afirma: “Em rigor, não tomamos decisões, são as decisões que nos tomam a nós” (LIMA, 2001, p. 10), se não cabe como ele demonstra, para definir os modos de organização da escola, tampouco pode ser descartada como uma afirmação infundada para a gestão escolar. Pois entre o caos ou o casuísmo e a extrema racionalidade ou organização burocrática, tem-se a escola como uma instituição que está organizada a partir desses dois amplos aspectos, que por vezes se apresentam como antagônicos, mas que por vezes também convivem no mesmo estabelecimento. A partir dos estudos no campo da teoria da administração, cotejando-os com clássicos como Max Weber, Lima apresenta um modelo teórico de investigação da organização e gestão da escola, construindo uma análise que considera os objetivos e os métodos empregados na condução das ações de direção e conclui em uma matriz que se expressa através daquilo que o autor chama de Modelo Racional/Burocrático e de Modelo Anárquico. O autor desconsidera modelos intermediários, pois destaca a importância de se reconhecer os extremos na construção de uma matriz teórica, como são os dois modelos por ele descritos. Todavia, a despeito de extremos opostos, os dois modelos de análise da gestão escolar de Lima dedicam a mesma importância à racionalidade (objetivos) e ao processo de tomada de decisões (métodos), mesmo que os caracterizem de forma antagônica (LIMA, idem, p. 21).

O modelo burocrático é assim designado por Lima, porque “embora o modelo racional não seja exclusivo da burocracia, prefiro designá-lo por modelo burocrático – um modelo que estuda as organizações como organizações burocráticas” (idem, *ibidem*)¹. Neste modelo, o autor identifica que os objetivos da organização escolar são consensuais, as normas são abstratas e as estruturas são formais.

O Modelo Anárquico caracteriza-se como aquele em que os objetivos são pouco claros, os processos são insuficientemente compreendidos e a participação das pessoas não é bem definida (LIMA, *idem*, p. 30).

Mas, como ressaltado anteriormente, a organização e gestão escolar não pode ser analisada apenas a partir de um desses modelos, tendo em vista que ela é uma instituição rígida, departamentalizada, especializada, com regras universais (LIMA, *idem*, p. 28), de um lado, mas também é debilmente articulada, com muitas normas informais, com um sistema de comunicação ineficiente, por outro lado. O autor nos chama a atenção para esse aspecto da necessidade de não nos limitarmos a analisar a escola apenas sob um modelo, ao afirmar que “uma sociologia das organizações não poderá quedar-se pelo estudo apenas da morfologia organizacional, das estruturas formais do poder, terá de considerar também a estrutura informal (...), a 'rede informal' das organizações” (LIMA, *idem*, p. 28).

Modelos de gestão escolar são definidos de formas muito distintas: “- uma forma ideal; - uma forma de estruturação; - uma hierarquia; - um conjunto articulado de preceitos legais; - um normativo; - um conjunto estruturado de princípios e regras; - uma forma de gerir racionalmente; - uma forma de alcançar a eficácia e a maximização dos recursos” (LIMA, *s/d*, p. 6-7).

Todavia, essas expressões não dão conta de apresentar a idéia de modelo como uma construção teórica, a partir da qual a análise da escola e da sua organização é possível. Para Lima, há vários tipos de modelos teóricos, sejam os de análise das organizações escolares, como as análises da escola como uma instituição burocrática, como arena política, etc. e, sejam os normativistas, nos quais encontramos as teorias organizacionais e escolas de pensamento (Teoria da Contingência, da Gestão por Objetivos, do Planejamento Estratégico) (idem, p. 8). E, para além desses há pelo menos mais um tipo de modelo teórico identificado pelo autor, trata-se dos modelos juridicamente consagrados, os quais

¹E a burocracia é o modelo mais racional, se weberianamente pensada (“A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseado no saber” (WEBER, 1978, p. 27).

“consagram princípios e orientações de fundo que juridicamente não de constituir referências essenciais, embora de tradução variável, na organização e administração do sistema escolar e das escolas” (idem, ibidem).

Sob uma outra perspectiva, Lima observa sempre a existência de planos diferentes na análise dos modelos de organização e gestão das escolas e, neste contexto, o autor compreende a existência de um plano de orientações para ação organizacional e um outro plano da ação organizacional propriamente dita. Os modelos teóricos se encontram mais relacionados ao plano de orientações para a ação. Uma outra possibilidade interessante de se analisar a organização e a gestão escolar está calcada, portanto, na ação organizacional propriamente dita, isto é, na existência ou não, no cumprimento ou não e nas formas de aceite ou não de princípios organizacionais estabelecidos pelos administradores dos sistemas de ensino, quer no plano jurídico, quer no plano político, quer no plano pedagógico, mas especialmente no desdobramento prático disto tudo no cotidiano escolar.

Em qualquer modelo de gestão, os processos de câmbio das bases organizacionais são difíceis e demorados, especialmente porque os dirigentes escolares têm constituído uma “tradição” na lida com as questões organizativas da escola que a simples substituição das estruturas, de forma externa e estranha à escola, não consegue modifica-la de forma significativa. A mudança nesta estrutura é por demais complexa, pois não é fácil “substituir uma estrutura administrativa por outra, ou reforma-la, e muito menos garantir que a segunda não venha, bem cedo, a recuperar os padrões burocráticos da primeira, weberianamente universais, não só em termos de racionalidade técnica mas, sobretudo, em termos de concentração de poder a partir da acção administrativa e gestionária” (LIMA, 2000, p. 48).



Educação e Cultura: adaptação e emancipação

Neste texto² procura-se destacar algumas das contribuições de T. W. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse para a compreensão e análise da educação na sociedade atual, pois se entende que a Teoria Crítica da Sociedade³ é, também, uma teoria da formação humana e

²Os textos a seguir foram extraídos de obras, em português, de Adorno, Horkheimer e Marcuse, aqui reproduzidas na forma de notas que se referem, direta ou indiretamente, à questão da formação humana.

³ **A Teoria Crítica da Sociedade** compreende as reflexões dos filósofos frankfurtianos T. W. Adorno, M. Horkheimer e H. Marcuse, que, “embora não se possa delinear uma única teoria crítica endossada por todos os membros do Instituto (de Pesquisa Social), é possível definir a tentativa comum daqueles autores de abordar as formas emergentes do neo-capitalismo e as decorrentes formas cambiáveis de dominação. Similarmente, houve, por parte de todos os membros da Escola de Frankfurt, uma tentativa de repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana, projeto esse que diferiu consideravelmente da bagagem teórica do marxismo ortodoxo. (GIROUX, 1983).

fornece sólida base para uma teoria crítica da escolarização. Serão destacados trechos de obras desses autores nos quais se evidenciam as relações entre cultura, educação, adaptação e emancipação.

Cultura. “Em outras palavras, cultura é mais do que uma mera ideologia. Em vista dos objetivos que a civilização ocidental declara e da pretensão de realizá-los, definiríamos Cultura como um processo de humanização (humanisierung) caracterizado pelo esforço coletivo para conservar a vida humana, para pacificar a luta pela existência ou mantê-la dentro de limites controláveis, para consolidar uma organização produtiva da sociedade, para desenvolver as capacidades intelectuais dos homens e para diminuir e sublimar a agressão, a violência e a miséria” (MARCUSE, 1998, p. 154).

O duplo caráter da cultura. “Para esta teoria, a idéia de cultura não pode ser sagrada o que a reforçaria como semiformação, pois a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a semiformação” (ADORNO, 1996, p. 389).

O duplo caráter da cultura e a adaptação. “Esse duplo caráter da cultura nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que, como simples cultura, não dispõe desse poder. Esse desejado equilíbrio é momentâneo, transitório. Na hipóstase do espírito, mediante a cultura, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito. A antiga injustiça quer justificar-se como superioridade objetiva do princípio da dominação, o que apenas demonstra que esta ação sobre os dominados é que mantém e reitera tais relações. Mas a adaptação é, de modo imediato, o esquema da dominação progressiva... Mas como resultado e justamente em virtude da submissão, a natureza volta sempre a triunfar sobre seu dominador, que não se assemelhou a ela (à natureza) por simples acaso, primeiramente pela magia e, por fim, pela rigorosa objetividade científica. No processo de assim assemelhar-se a eliminação do sujeito por meio de sua autoconservação instaura-se como o contrário do que ele mesmo se julga, ou seja, como pura e não-humana relação natural, cujos momentos, culpavelmente emaranhados, necessariamente opõem-se entre si. A adaptação não ultrapassa a sociedade, que se mantém cegamente restrita. A conformação às relações se debate com as fronteiras do poder. Todavia, na vontade de se organizar essas relações de uma maneira digna de seres humanos, sobrevive o poder como princípio que se utiliza da conciliação. Desse modo, a adaptação se reinstala e o próprio espírito se converte em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa

racionalidade vazia. Ergue-se uma redoma de cristal que, por se desconhecer, julga-se liberdade. E essa consciência falsa amalgama-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito” (ADORNO, 1996, p. 389).

Cultura e adaptação. “Por outro lado, nos casos em que a cultura foi entendida como conformar-se à vida real, ela destacou unilateralmente o momento da adaptação, e impediu assim que os homens se educassem uns aos outros. Isso se fez necessário para reforçar a unidade sempre precária da socialização e para colocar fim àquelas explosões desorganizadoras que, conforme é óbvio, se produzem às vezes justamente onde já está estabelecida uma tradição de cultura espiritual autônoma. ...Quando o campo de forças que chamamos formação se congela em categorias fixas sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação cada uma delas, isolada, coloca-se em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva” (ADORNO, 1996, p. 390).

Integração e adaptação... “Por inúmeros canais, se fornecem às massas bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados... A estrutura social e sua dinâmica impedem a esses neófitos os bens culturais que oferecem ao negar-lhes o processo real da formação, que necessariamente requer condições para uma apropriação viva desses bens.....A diferença sempre crescente entre o poder e a impotência sociais nega aos impotentes e tendencialmente também aos poderosos os pressupostos reais para a autonomia que o conceito de formação cultural ideologicamente conserva No entanto, como a integração é ideologia, é também por ser ideologia frágil, desmoronável” (ADORNO, 1996, p. 394).

Educação. “A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p. 142).

O sentido da experiência formativa: educação. “O pensamento positivista e behaviorista, hoje dominante, serve muito freqüentemente para cortar a raiz da autodeterminação no

espírito do homem uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa crítica da experiência o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em referência às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas idéias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos” (MARCUSE, 1998, p. 166).

Educação e adaptação. “A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo na da além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em conseqüência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela” (ADORNO, 1995, p. 143).

Educação e emancipação. ... “a idéia da emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. Penso sobretudo em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata da emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante. (A organização do mundo) exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. No referente ao segundo problema, deverá haver entre nós diferenças muito sutis em relação ao problema da adaptação. De um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade. Mas a realidade sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação” (ADORNO, 1995, p. 143).

Afetividade e formação humana. “Não me entendam mal. Não quero pregar o amor...Pregar o

amor pressupõe naqueles a quem nos dirigimos uma outra estrutura do caráter, diferente da que pretendemos transformar... se existe algo que pode ajudar contra a frieza como condição da desgraça, então trata-se do conhecimentos dos próprios processos desta, bem como da tentativa de trabalhar previamente no plano individual contra esses pressupostos. Agrada pensar que a chance é tanto maior quanto menos se erra na infância, quanto melhor são tratadas as crianças...” (ADORNO, 1995, p. 125).



Práxis, Gestão e Participação na Escola

Pensamento Administrativo Escolar no Brasil: Enfoques teóricos

Monica Ribeiro da Silva

Araraquara-SP, UNESP, 1988. (Relatório de Pesquisa)

Paro (1995) identifica nos estudos sobre Administração Escolar no Brasil duas posições contraditórias ou mesmo antagônicas: Uma que define a adoção de procedimentos decorrentes da aplicação dos princípios e métodos da administração capitalista na educação escolar e outra que, ao negar esta primeira abordagem, nega também a necessidade da administração na situação escolar. Segundo ele, estas duas concepções possuem um caráter não crítico, na medida em que não consideram os determinantes econômicos e sociais da administração e por isso mesmo não se identificam com uma administração voltada para a transformação social. Surge assim, a necessidade de se elaborar uma concepção de administração escolar voltada para a transformação, e, neste sentido, o autor confere à administração escolar um caráter crítico.

Paro toma como ponto de partida para a elaboração dessa nova concepção de administração escolar o conceito de “administração em geral”, o que justifica pela necessidade de se explicitar a natureza da própria atividade administrativa. Na medida em que a administração é produto de uma evolução histórica e reflete as condições sociais e os interesses políticos da sociedade, para compreendê-la em sua “essência” é preciso, primeiramente, examiná-la abstraída de seus determinantes sociais.

O autor define a administração em geral como sendo a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” sendo esta ainda uma “atividade exclusivamente humana”. Na medida em que o homem se propõe objetivos, apresenta-se para ele a questão da utilização racional dos recursos, isto é, utilizar racionalmente os meios de que dispõe, observar para que estes meios estejam adequados aos fins visados e que seu emprego se dê de forma econômica.

Os recursos com que o homem conta para a consecução dos objetivos a que se propõe desdobram-se em “elementos materiais” e “elementos conceptuais”. Elementos que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito. O homem despende ainda, “esforços que precisam ser coordenados tendo em vista seu propósito comum”; esses esforços são, portanto, relações dos homens entre si.

Por recursos materiais, o autor define:

...Não apenas os elementos materiais, como ferramentas, instrumentos, máquinas de que o homem utiliza diretamente para modificar o objeto de trabalho de acordo com seus objetivos, mas também aqueles meios, como estrada, edifícios públicos, etc., que participam só indiretamente do processo de trabalho mas, sem os quais, este processo fica total ou parcialmente comprometido. (p.21).

Por recursos conceptuais define: “conhecimentos e técnicas que ele (homem) acumula historicamente”.

A relação homem/natureza se dá mediante o trabalho, e, na administração em geral, pela utilização racional dos recursos materiais e conceptuais.

As relações dos homens entre si “manifestam-se de modo particular no processo de trabalho, por força, quer da própria natureza do processo de produção no qual estão normalmente envolvidas mais de uma pessoa, quer na destinação dos produtos desse processo, na sociedade.” (p. 22).

As relações dos homens entre si, no contexto da divisão do trabalho e no processo de produção, envolvem a utilização do esforço humano, e neste sentido, o administrador deve se ocupar da “coordenação” do esforço coletivo tendo em vista sua utilização da forma racional.

Paro faz uma distinção quanto ao modo de se interpretar o termo “recursos”, especificamente quando se trata de “recursos humanos”:

...se por esta expressão entendemos aqueles recursos que são inerentes ao homem-recursos humanos, portanto, como sinônimo de recursos do homem- então temos, por um lado, que os elementos conceptuais, que na classificação que estou considerando encontram-se ao lado dos recursos materiais (ou naturais), são eles nitidamente recursos

humanos, ou recursos do homem, no sentido de que só este é capaz de criar novas técnicas, produzir novos conhecimentos e capaz de acumulá-los historicamente. Por outro lado, também o esforço humano, por força da especificação imposta pelo próprio qualitativo, constituiu-se obviamente num recurso humano. Se entretanto, a expressão pretender referir-se às próprias pessoas envolvidas no processo, então ela não terá lugar na classificação apresentada, já que, aí, não parte do homem como recurso, como meio, mas essencialmente como fim. (p. 24)

Após ter tratado da natureza dos recursos envolvidos na atividade administrativa, Paro passa a discorrer sobre o grau de consciência que têm dessa atividade os sujeitos nela envolvidos. Neste sentido, o autor delimita dois graus de consciência: um que se dá mediante uma “práxis criadora” e outra que se verifica mediante uma “práxis reiterativa” ou “imitativa”. Segundo o autor:

Na práxis criadora há a unidade indissolúvel da atividade da consciência (o subjetivo, o interior) e da realização do projeto (o objetivo, o exterior). (...) Em oposição a essa práxis criadora de caráter único e irrepetível, a práxis reiterativa, como o próprio termo indica, caracteriza-se exatamente pela sua repetibilidade (...) opera-se, portanto, uma separação entre o subjetivo e o objetivo, constituindo-se a práxis reiterativa em repetição de um processo e de um resultado alcançado por uma práxis criadora anterior, sem contudo, a imprevisibilidade e a unicidade desta. (p.29).

De acordo com o grau de consciência da práxis, pode-se falar em dois tipos de prática administrativa, uma orientada por uma práxis reflexiva, outra por uma práxis espontânea:

...tanto pode existir uma prática administrativa espontânea, na qual a utilização de recursos, embora realizado de maneira racional, é feita mais de modo a atender às necessidades imediatas que vão surgindo no processo prático, sem que se tenha uma visão clara e consciente de como isso se dá, quanto uma administração reflexiva, na qual, além da consciência prática, representada pela utilização racional dos recursos, o sujeito (individual ou coletivo) se acha consciente da racionalidade do processo e de participação nele de sua consciência. (p. 29).)

A atividade administrativa é considerada, portanto, como uma condição necessária para a vida humana. O autor conclui que ela esteve presente nas mais diversas formas de organização social, e deste modo, ela “participa também das contradições e forças (sociais, econômicas, políticas, culturais, etc...) em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada”. Isto, por sua vez, confere à atividade administrativa um

caráter progressista, “na medida em que são essas contradições que acabam determinando a superação do modo de produção até então dominante e sua passagem para outro historicamente mais avançado.” (p. 31). Para que a atividade administrativa se torne, porém, parte do processo de transformação social, é necessário que “seja elevada de seu caráter espontaneamente progressista para uma práxis reflexivamente revolucionária. Um dos requisitos mais importantes, nesse processo, é o conhecimento das condições em que se realiza a administração na sociedade.” (P.33).

O autor conclui que a Administração Escolar que se pretenda articulada com o objetivo da transformação social deve descartar de imediato os pressupostos e métodos da administração tipicamente capitalista. Deve, portanto, repudiar os mecanismos autoritários inerentes à administração capitalista, orientando-se para a prática da participação de diferentes segmentos da escola e da comunidade, tornando-se assim, mais democrática: A Administração Escolar democrática terá como características a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade. Para que isso aconteça, é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos aos quais são reservados o poder e a autoridade irrestrita sobre os demais. (p.161).

REFERÊNCIA: PARO, 1987.



Teorias do Currículo

Textos extraídos do livro de Tomaz Tadeu da Silva. **Teorias do currículo. Uma introdução crítica.** Portugal: Porto Editora, 2000

“O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido que conhecimentos devem ser selecionados, procuram justificar por que é que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados”. (p. 13).

“Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra igualmente importante: “o que é que eles ou elas devem ser?”, ou melhor, “em que é que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede a pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de

pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimista e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno Estado-Nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.” (p. 14).

“No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra currículo, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso desta “corrida”, que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricável, central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão que se concentram também as teorias do currículo.” (p. 14).

“Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.” (p. 14 -15).

“É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder. As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se

concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o quê?” como dada, como óbvia e por isso procuram responder a uma outra questão: “como?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?), qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais preocupam-se com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. A questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “porquê?”. Porquê esse conhecimento e não outro? Que interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que razão privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias crítica e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder.” (p. 15).



Trabalho Coletivo na Escola

Trabalho Coletivo





“Participatio”

O texto abaixo foi extraído do relato da pesquisa **A gestão democrática nos sistemas de ensino brasileiros: a intenção e o gesto**, apresentada pelo Prof. Erasto Mendonça (Unb) na 23ª reunião anual da ANPED, Caxambu MG, 2001

A PARTICIPAÇÃO

Ao abordar aspectos da gestão democrática do ensino público ligados à participação, foi possível constatar que, ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo e dos alunos de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionado como mecanismos reguladores dessa prevalência, na medida em que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. Isso não impede, no entanto, que permaneçam existindo comportamentos e atitudes de dominação dos docentes sobre os demais membros, sob argumentos que, em geral, se baseiam em questões ligadas à competência pedagógica. Apesar das várias tentativas legais de correção das distorções que privilegiam os segmentos docente e administrativo, observam-se algumas legislações que chegam a legitimar a restrição à participação dos pais e responsáveis. Ressalto o papel fundamental que pode exercer o diretor escolar, uma vez que, como coordenador do processo de gestão, pode dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos.



Refletindo sobre a avaliação da aprendizagem

Extraído de SILVA, M. R. Alfabetização: pressupostos para a formação do professor. In: SILVA, M. R. (org.) **Ciências, ensino e formação de professores**. Toledo/PR: EdT, 1996.

Com vistas a contribuir para uma possível transformação do processo de avaliação da aprendizagem, de modo a que esta reflita com a maior proximidade possível os reais níveis de aprendizagem por parte do aluno, sugerimos um processo de reflexão, no interior da escola, que dê conta de responder à seguinte questão:

- Por que tanto se pensou e escreveu sobre avaliação da aprendizagem e por que se continua, quanto à metodologia utilizada pelo professor, tão distante da concepção de

avaliação com caráter diagnóstico, cumulativo e que ocorra ao longo do processo de ensino e aprendizagem?

Uma possível hipótese pode ser a de que a prática da avaliação está ainda muito atrelada às práticas mais tradicionais, como por exemplo, da identidade entre avaliação e disciplinamento do aluno, ou ainda, a de que a avaliação serve apenas para quantificar a aprendizagem do aluno sendo, portanto, fim em si mesma.

É preciso, assim, redimensionar a prática da avaliação da aprendizagem na escola. Um passo importante, com certeza, é o de que é preciso refletir sobre os procedimentos e fins da avaliação. Essa reflexão deve estar presente no momento de formação do professor, como também se realizada pela escola, por exemplo, quando da elaboração de seu projeto político pedagógico.

Desse modo, é preciso refletir sobre:

1 - O que o professor está avaliando?

- Aluno? (a relação professor-aluno)?

- O processo de aprendizagem do aluno?

- O resultado das aprendizagens do aluno?

- O ensino?

- O processo de ensino e aprendizagem como um todo?

2 - Como o professor está avaliando?

- Com base em quais critérios?

- Quais instrumentos são utilizados no processo de avaliação?

- Procedem-se a uma análise qualitativa dos resultados da avaliação?

3 - Quando está avaliando?

- Ao final de uma unidade/bloco de conteúdos?

- Ao final de um período letivo?

- Ao longo do processo de ensino e aprendizagem?

- Ao final de um período e ao longo do processo tem clareza quanto aos critérios de avaliação?

4 - Para que está avaliando?

- O que faz com os resultados?

- Constata o que foi ensinado e aprendido e atribui notas?

- Revê o processo e refaz o que for necessário?



Marco referencial, Diagnóstico e Programação

Textos do Prof. Danilo GANDIN citados por Celso dos Santos VASCONCELOS em **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

Marco Referencial

Marco Situacional: “Realidade Global Existente o Marco Situacional diz como o grupo percebe a realidade em seus problemas, desafios, esperanças”.

Marco Doutrinal: “Realidade Global Desejada o Marco Doutrinal expressa a utopia social, o 'para que direção nos movemos' do grupo. Expõe as opções sobre o homem e sobre a sociedade e fundamenta essas opções em teoria”.

Marco Operativo: “Realidade Desejada do campo de ação e (sobretudo) da Instituição em processo de Planejamento o Marco Operativo expressa a utopia instrumental do grupo”.

Diagnóstico

“O Diagnóstico é a parte de um plano que profere um juízo sobre a instituição planejada em todos ou em alguns aspectos tratados no Marco Operativo (que descreveu o modo ideal de ser, de se organizar, de agir da instituição), juízo este realizado com critérios retirados do mesmo Marco Operativo e, sobretudo, do Marco Doutrinal. (...) O Diagnóstico é o resultado da comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (Marco Referencial) e a descrição da realidade da instituição como ela se apresenta”.

Programação

“A Programação, dentro de um plano, é uma proposta de ação para diminuir a distância entre a realidade da instituição que planeja e o que estabelece o Marco Operativo. Dito de outra forma, é a proposta de ação para sanar (satisfazer) às necessidades apresentadas pelo Diagnóstico”.



Programação: formas de organização da prática em “ações concretas”, “linhas de ação”, “atividades permanentes” e “normas”

Extraído de VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo: Libertad, 1995.

Ação concreta: proposta de uma ação que tem um caráter de terminalidade, ou seja, uma ação bem determinada que se esgota ao ser executada. A proposta de ação concreta deve conter o que e para que, quer dizer, que tipo de ação se propõe e com que finalidade. A necessidade da ação concreta o que vai ser buscada no Diagnóstico e a finalidade - para quê - no Marco Operativo (ou Doutrinal). Esta articulação da proposta com o Diagnóstico e com o Marco referencial é importante para se evitar “devaneios”, propostas um tanto descabidas para a realidade da instituição.

Linhas de Ação (ou Orientações Gerais, Princípios): indica sempre um comportamento, uma atitude, um modo de ser ou de agir. Não tem o caráter de terminalidade da ação concreta. É uma forma diferente de satisfazer alguma necessidade do diagnóstico.

Atividades Permanentes (ou Rotinas): são propostas de ação que se repetem, que ocorrem com determinada frequência na instituição. A atividade permanente também deve atender a alguma necessidade da instituição.

Determinações (Normas): são ações marcadas por um caráter de obrigatoriedade, que atingem a todos ou a alguns sujeitos. Distinguem-se das atividades permanentes seja pelo caráter de obrigatoriedade, seja pelo caráter restritivo. Deve apontar sempre um comportamento passível de verificação. A norma só tem sentido se for para satisfazer alguma necessidade apontada no Diagnóstico.



A organização e função social da escola em um filme para ver e refletir

NENHUM A MENOS: O PROBLEMA DA EVASÃO ESCOLAR



O filme *Nenhum a menos*, do cineasta Zhang Yimou, mostra a saga de uma professora substituta que tenta manter seus alunos na escola numa aldeia longínqua da China. Portanto, um filme sobre a evasão escolar, segundo o próprio cineasta.

Evidentemente, este é o tema maior abordado problema não só dos chineses, vale acrescentar -, mas o filme oferece ainda várias fontes para uma visão mais aprofundada da crise na educação.

O que nos chama atenção, logo no início, é a pobreza da escola e seus freqüentadores. É uma situação tão desesperadora que à professora só é permitido o uso de um giz por dia. Vários de seus alunos dormem na escola, improvisando camas com as carteiras que usam durante o dia. Essa confusão de ambiente público e privado (escola e casa, respectivamente) se traduz no cuidado e na valorização que os alunos dão às coisas mais simples, como o giz usado pela professora Wei.

Já no começo da história, em uma briga com seu aluno mais indisciplinado, Zhang, a professora acaba esmagando todo o giz que o professor Gao lhe deixara. O fato é lamentado no diário de uma das alunas que dormia na escola. Só aí Wei passa a realmente dar importância àquele recurso insignificante, mas único, da escola. Até então, a escola era cuidada apenas por quem via nela sua própria casa; como recém-chegada, foi necessário que Wei aprendesse aos poucos o que cada coisa significava ali.

O primeiro motivo da evasão escolar é, então, apresentado: a menina atleta tem a chance de escapar da pobreza e, por mérito próprio, fazer parte das vitórias da nação chinesa. É, certamente, uma chance rara, única, que lhe possibilitará o acesso a outros lugares e a uma nova e melhor educação. Ao acontecer isso, porém, o outro lado se expõe com clareza: todos

os alunos ficam, permanecem na escola miserável e, desta forma, estão excluídos de qualquer possibilidade de educação e salvação. Neste caso, um a menos na escola do professor Gao significa justamente o contrário. A menina é só mais uma que conseguiu escapar ao ciclo de pobreza que atinge todo o resto.

A pobreza continuará fazendo vítimas. Agora ela é a causa direta da ausência de outro aluno, desta vez o menino Zhang, que parte para a cidade a procura de um emprego que possa sustentá-lo e a sua família. Este é o momento da grande virada da escolinha, que deixa de ser um celeiro de miséria para tornar-se o cenário de transformação, promovida pela união de professora e alunos. Sentindo que deve ir atrás do aluno extraviado, Wei e os alunos se juntam ao redor de contas – ela mesma não sabe resolvê-las – que devem levá-la até a cidade para buscar Zhang. Depois das contas, vem o heróico esforço, promovido pelas crianças, de carregar tijolos para levantar o dinheiro necessário. Há quem veja nisso a exaltação do trabalho infantil, mas o que nos foi apresentado é justamente o contrário. São crianças que se sacrificam para salvar um. Se o trabalho infantil é uma das maiores causas da evasão escolar em todo o mundo, neste caso ele se apresentou como uma alternativa desesperada para acabar com o mal. Qualquer um dos alunos poderia ser o protagonista do drama vivido por Zhang; trata-se de um problema que, no fundo, é de todos. O que vimos foi a mobilização da sociedade em torno de um problema único, com as únicas armas infelizmente disponíveis a uma classe de crianças semi-analfabetas: carregar tijolos.

A atitude de Wei e seus alunos mostra uma evolução em todos os níveis na “educação” oferecida pela escola. A união das crianças e sua preocupação com o colega tornou a todos responsáveis por ele e, indiretamente, pela evasão escolar. Responsabilidade social não foi, certamente, o único ganho. O senso de divisão mostrou-se tanto no trabalho quanto na união, como notamos quando eles repartem entre si a Coca-Cola.

Mesmo se falarmos em “conteúdos”, a escola mostra ter ganho com a divisão de responsabilidades. Antes, Wei limitava-se a trancá-los na sala para que não fugissem, ou ainda a ensinar canções propagandistas que ela mesma – mal saída do curso primário – nem sabia mais. A matemática ensinada (ou aprendida) por Wei pode ser apenas utilitária, visando um fim imediato e limitado ao problema representado pela ausência de Zhang. Mas ela foi, sem dúvida, mais competente para ensinar solidariedade e união do que as músicas que falavam de um país justo e igualitário.

Bastou que cada um apenas fizesse sua parte para que os problemas começassem a surgir. As aulas de Wei eram horríveis porque, despreparada, ela só queria fazer o necessário para garantir seus 50 yuans. A moça que a acompanhou à rodoviária também só estava interessada no dinheiro que lhe fora prometido. A burocrata insensível faz Wei esperar por 48 horas apenas porque estava “cumprindo sua função”. O comprometimento da sociedade com um problema o torna problema de todos, assim como o mérito é de todos, quando ele é resolvido. A escola, que era também a casa de alguns, é cuidada por estes alunos que moram nela e que se mostram mais dispostos ao zelo do que a própria Wei. Vemos, desta forma, a esfera do privado avançar para o público, ainda que de maneira inconsciente.

A questão da autoridade de Wei como professora também avança no território da autoridade social. Na parte técnica, sua capacidade era nula. Wei era também uma criança apenas um pouco mais velha que seus alunos, e dona de uma instrução quase tão precária quanto a deles. Ela não podia impor-se nem pelo respeito à idade (a autoridade que os adultos possuem sobre as crianças, conhecedores que são - e talvez donos - de um mundo que ainda não é delas) e muito menos pelo respeito ao conhecimento. De fato, Wei mostra-se muito pouco interessada em fazer isso. Ao ser cobrada por uma aluna para acabar com a bagunça, ela ouve que tem de fazer algo “porque ela é a professora”.

A verdade é que seu único envolvimento com o cargo está no salário que irá ganhar se nenhum aluno abandonar a escola. Quando isto acontece, seu problema pessoal passa a ser o problema de Zhang e ela o torna assunto de toda a classe. Assim, Wei se reveste da autoridade escolar; passa, de fato, a ser a professora e mostra uma das características mais marcantes, talvez um pressuposto da profissão: a perseverança. E seu problema tornou-se vitória pequena, mas incontestável de toda uma aldeia. Zhang voltou e é um a menos na estatística da evasão escolar.

O filme reforça a crise na educação como fator mundial. O mundo capitalista subdesenvolvido e desenvolvido, assim como o mundo socialista, representado pela China, sofrem suas conseqüências, prova de que a crise está acima de sistemas políticos. Mesmo em um sistema supostamente igualitário, existem crianças atletas ou gênios que escaparão à pobreza, assim como uma elite na própria China pode sair do país para assistir à Copa do Mundo. As verdadeiras soluções, no entanto, aparecem com o comprometimento de toda a sociedade com os problemas, transferindo-os da esfera privada para o âmbito público. (KUSNIR; PUERTAS)

As imagens exibidas nessa página foram retiradas de fontes de divulgação, consideradas de domínio público. Se você é proprietário dos direitos destas imagens, basta identificar-se e indicá-la para sua imediata remoção.



Projeto Político-Pedagógico: uma reflexão dos pressupostos que o sustentam

Neste texto, buscamos discutir, tomando por referência Veiga (2001) o projeto político-pedagógico numa perspectiva estratégico-empresarial e do ponto de vista emancipador.

Na **perspectiva estratégico-empresarial**, a construção do projeto político-pedagógico, passou a ser assumida como uma questão técnica, onde se desloca o eixo da discussão dos fins para os meios, propiciando-se a desqualificação dos docentes, o atrelamento da escola aos interesses do capital, e o desvinculamento dos seus determinantes sóciopolíticos.

Trata-se de um projeto político-pedagógico, inserido no contexto da reestruturação do capitalismo, baseado em quatro pressupostos:

- a) O pensamento separado da ação - na construção do projeto, as estratégias não emergem do processo, uma vez que já vêm definidas. A equipe de professores, alunos e funcionários participam apenas do desenvolvimento da ação, sob controle e pressão.
- b) O estratégico separado do operacional - nesta concepção de projeto, busca-se a sofisticação técnica dos instrumentos diversificados, padronizados, empregados e construídos por órgãos da administração central da educação. A escola se burocratiza, ao transformar-se em mera cumpridora de normas e mecanismos de regulação convergentes e dominadores. Ao separar o momento de elaboração da estratégia do processo da sua concretização, o projeto até traz solução para os problemas, mas nem sempre os resolve.
- c) A separação dos pensadores dos concretizadores - nesta perspectiva há os que pensam e os que executam. Assim os dirigentes da escola afastam-se das práticas e os professores das decisões. Enfatiza-se assim uma abordagem despolitizante da prática pedagógica e altera-se radicalmente o papel dos educadores.
- d) A separação dos estrategistas das estratégias - ao criar-se grupos especializados para construir o projeto político pedagógico, reforça-se a hierarquia, a centralização dos processos de diagnóstico, reforçando a conservação no presente, das situações diagnosticadas.

Sob este ponto de vista, na construção do projeto político pedagógico, não se elabora uma reflexão a cerca do ideal de sociedade, de mulher e homem que se pretende formar, e nem se explicita o conhecimento escolar a ser adotado no currículo da escola. Enfim, não se pensa a totalidade da escola. Sequer está ancorada nos princípios da LDB 9394/96, de que a escola seja pública e gratuita.

E importante salientar que estes aspectos da concepção economicista de projeto político pedagógico, norteiam a proposta do chamado Plano de Desenvolvimento da Escola.

Na **perspectiva emancipadora**, a construção do projeto político-pedagógico exprime sua intencionalidade pedagógica, cultural, profissional e está calcada num modelo de gestão democrática. O projeto não se constitui, portanto, num simples documento, mas na consolidação de um processo de reflexão-ação que exige esforço e vontade política do coletivo da escola. Está baseada em cinco pressupostos, descritos abaixo:

- a) Unicidade da teoria e da prática - Nesta concepção a relação entre a teoria e a prática, que é de reciprocidade e interdependência, é produzida no processo educativo em um contexto e um tempo, de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar, a partir de um processo de reflexão crítica na e sobre a prática educativa. A Escola é pensada na sua totalidade e a partir de uma função social.
- b) Ação consciente e organizada - O projeto deve ter a capacidade de olhar as práticas e suas conseqüências, bem como os mecanismos de regulação convergentes que sempre dominaram as escolas a partir de uma reflexão coletiva. Analisa-se o processo de seleção cultural feita no currículo escolar. Desse modo, compete aos professores discutirem os fatores que condicionam a seleção e a organização dos conteúdos escolares. A escola também é vista como um espaço de produção de conhecimentos, não só de socialização.
- c) Participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo - A escola precisa superar a cultura autoritária e desenvolver formas políticas de participação e diálogo nas suas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras. Isto implica em reletir sobre as funções da escola, problematizando a relação complexa entre escola e sociedade, romper com formas autoritárias e hierárquicas de organização escolar, criar mecanismos de democratização da gestão, problematizar a formas participativa e criar critérios e mecanismos de avaliação do projeto político-pedagógico.
- d) Articulação escola-família-comunidade - Este pressuposto constitui-se num desafio, uma vez que a tendência das escolas, é de excluir no decorrer do processo de construção do projeto político-pedagógico, a participação dos pais e da comunidade. A participação da

comunidade é fundamental para fortalecer a práxis, imprimir uma dimensão política e social à ação pedagógica.

A seguir reproduzimos um quadro de Veiga (2001), sobre as concepções de projeto da escola.

ITENS DE ANÁLISE	ESTRATÉGICO-EMPRESARIAL	EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA
ESCOLA	Bancária, cartorial e padronizada pode ser: mercadoescola, submissa aos valores do mercado; voltada para formar “clientes” e consumidores; privatista; excludente	Emancipadora e cidadã pode ser: Estatal quanto ao funcionamento; Democrática quanto à gestão; Pública quanto à destinação; Inclusiva
DESAFIO	Garantir qualidade forma, a fim de aumentar o desempenho da escola por meio de planejamento eficaz.	Garantir qualidade técnica e política para todos.
PRESSUPOSTOS	O pensamento separado da ação. O estratégico separado do operacional. A separação dos estrategistas das estratégias.	Unicidade da teoria e da prática. Ação consciente e organizada. Participação efetiva da comunidade escolar e trabalho coletivo. Articulação escola-família-comunidade.
GESTÃO	Processo autoritário de tomada de decisões. Construída numa obrigação política vertical professores-direção-Estado. Baseada na separação no tempo e na posição funcional do professor. Autonomia decretada, palavra de ordem vazia de significado.	Processo democrático para constituir um caminho real de melhoria de qualidade do ensino. Construída numa “colaboração voluntária do cidadão-cidadão fundadora de uma verdadeira federação de esforços participativos” (Gomes, 1996, p. 102) Construída com base em um projeto coletivo gestado com a presença efetiva de outros protagonistas: alunos, família e demais forças sociais. Autonomia construída, social e politicamente, pela interação dos diferentes protagonistas.
CURRÍCULO E CONHECIMENTO	Currículo homogêneo é uma estratégia para a padronização que consolida a exclusão. Conhecimento como produto pronto e acabado, podendo ser transmitido e arquivado por meio da repetição e da memorização.	Currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico. Conhecimento como um processo de construção permanente; interdisciplinar e contextualizado; fruto da ação individual e coletiva.
AVALIAÇÃO	Visa aferir e controlar a qualidade por meio de instrumentos técnico-burocráticos e aplicados por grupos estratégicos articulados em diferentes níveis da esfera administrativa.	Visa à emancipação, voltada para a construção do sucesso escolar e a inclusão, como princípio e compromisso social.

Fonte: VEIGA, 2001.



A qualidade política e técnica na construção do Projeto Político-Pedagógico

A construção de um projeto político-pedagógico na escola exige uma rigorosa metodologia de trabalho. Neste sentido, o Planejamento Participativo constitui-se na ferramenta mais eficaz, dentro da lógica da gestão democrática, na construção de ideais coletivos em escolas. Esta metodologia busca romper com a tradicional separação entre concepção e execução (alguns pensam o que é importante fazer e outros executam as ordens dos que as criaram).

O planejamento participativo propõe três momentos distintos, mas integrados:

- 1) A indicação de um horizonte ou referencial. O projeto político pedagógico precisa possibilitar que as ações desenvolvidas na escola não sejam aleatórias, mas apontem para a mesma direção. A definição de um ideal social e educacional é o que nos permite essa coordenação e é que dá sentido a cada uma das ações e políticas da escola. É por isso a importância da centralidade da qualidade política. Quando o ideal estiver delineado, será necessário continuar esta construção, tanto da realização de um preciso diagnóstico da distância que a escola está do ideal construído coletivamente, quanto da operacionalização da programação que levará à redução desta distância. Para tanto, requer-se uma metodologia, que tenha como princípio a vivência dos valores que o coletivo quer ver na escola. Daí a importância da qualidade técnica. E, acima de tudo, a articulação entre a qualidade técnica e a política, entre o conteúdo e a forma como se busca a realização do conteúdo.
- 2) A construção de um diagnóstico que julgue a prática à luz do referencial. A fase do diagnóstico permite julgar a distância que se está do ideal. O diagnóstico não deve ser confundido com um simples levantamento de problemas, uma vez que num diagnóstico se julga, à luz da teoria, de onde vêm os problemas que enfrentamos na escola e se levantam as necessidades da escola.
- 3) Programação de ações concretas. Definidas as necessidades (aquilo que a situação da escola requer para que a distância entre o ideal e o que se tem seja diminuída), pode-se assumir o que concretamente se vai realizar na escola para que se chegue mais próximo do ideal. Essa etapa, crucial para o planejamento e para a eficiência do projeto político-pedagógico, deve definir com clareza as ações e posturas da comunidade escolar.

O projeto político-pedagógico implica, portanto, a construção de uma qualidade que é, ao mesmo tempo, política e técnica.

Referências:

GANDIN e GANDIN. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, Vozes, 1999.

GANDIN. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GANDIN. **Planejamento como prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Loyola, 1988.



Roteiro para elaboração do Projeto Político-Pedagógico

1. APRESENTAÇÃO

- 1.1. Identificação: Nome da Instituição, endereço, fundação, mantenedora etc.
- 1.2. Breve histórico: este é importante para que o professor, equipe pedagógica, alunos que estão ingressando conheçam o contexto do nascimento e desenvolvimento de sua escola.
- 1.3. Projeto Político-Pedagógico;
 - 1.3.1. O que é? Justificativa de sua necessidade e das exigências da LDB 9394/96;
 - 1.3.2. Objetivos;
 - 1.3.3. Como foi construído Discussão do processo;
 - 1.3.4. Como está constituído suas partes e a integração entre elas.

2. MARCO REFERENCIAL (o desejo, o sonho, a intencionalidade política e pedagógica)

- 2.1. Marco Referencial Geral;
 - 2.1.1. Visão de Homem, de Sociedade e de Mundo (enquanto ideais a serem buscados);
 - 2.1.2. Grandes princípios e valores humanos;
 - 2.1.3. Princípios da democracia.
- 2.2. Marco Referencial Específico da Educação;
 - 2.2.1. O que se entende por Educação (subsídios teóricos e a partir da LDB, PCNs...);
 - 2.2.2. Como se define a Escola no processo Educacional? Para que a Escola forma?;
 - 2.2.3. Qual o papel dos pais e da sociedade na educação?;
 - 2.2.4. Qual a Teoria da Aprendizagem adotada pela Escola?;
 - 2.2.5 Como a escola compreende o currículo escolar

3. DIAGNÓSTICO (a realidade)

- 3.1.1. Breve quadro do mundo, do Brasil e da Educação na atualidade;
- 3.1.2. Um quadro da realidade mais próxima da escola: o município e o bairro (histórico, situação política, econômica, cultural, social);
- 3.1.3. Os atores da escola: alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários, conselhos, etc. (número, formação, perfil sócio-econômico, interpretação sobre o trabalho realizado na escola);
- 3.1.4. Dados sobre a dimensão pedagógica da escola (analisar a proposta pedagógica da escola. Seu currículo -análise da proposta vigente, concepção de currículo, de ensino-aprendizagem e avaliação contidas. Análise dos resultados no processo de ensino-aprendizagem);
- 3.1.5. Dados sobre a dimensão comunitária da escola (Analisar o trabalho que a escola realiza na comunidade e como a comunidade participa do trabalho pedagógico da escola);
- 3.1.6. Dados sobre a dimensão administrativa da escola (Analisar como se dão as relações de trabalho e o processo de gestão da escola. Quais mecanismos de participação são adotados na dinâmica da escola e como eles funcionam);
- 3.1.7. Dados sobre a infraestrutura da escola (Analisar como funciona a organização dos espaços na escola, qual é a sua infraestrutura);
- 3.1.8. Dados sobre a questão financeira da escola (Quais as verbas da escola, de onde provêm, como são administradas).

4. PROGRAMAÇÃO (as possibilidades)

- 4.1. Definição das metas: Com base nos dados, na concepção e na intencionalidade do PPP, definir as grandes linhas de ações ou metas necessária;
- 4.2. Definição das prioridades: A partir do marco referencial e do diagnóstico definir quais metas/ações deverão ser atingidas em primeiro lugar e quais virão na seqüência, e assim sucessivamente;
- 4.3. Detalhamento das ações: Definição de ações de curta, média e longa duração. Definição do porquê, onde, quando, como e por quem serão realizadas as ações previstas. As ações podem ser permanentes ou temporárias:
 - 4.3.1. Justificativa (por que a ação é necessária);
 - 4.3.2. Objetivos (o que se quer com aquela ação);
 - 4.3.3. Metodologia (quais estratégias metodológicas que serão utilizadas na sua implementação. Como se realizará a ação);

- 4.3.4. Responsáveis (quem são as pessoas diretamente co-responsáveis para que a ação saia do papel);
- 4.3.5. Recursos que recursos serão necessários (quantidade e natureza: materiais, financeiros, humanos);
- 4.3.6. Cronograma: definição das ações no tempo.

5. AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (a reflexão das práticas e da intencionalidade assumida)

- 5.1. Avaliação processual e sistemática do Plano;
 - 5.1.1 Como será feito o acompanhamento da execução do PPP?;
 - 5.1.2 Como será a Avaliação da execução do PPP, nas suas etapas e no final do período letivo?



Exclusão/Inclusão

Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas (BARROS, 2001).

Para abordar o tema da exclusão/inclusão, apresentaremos, a partir de situação do cotidiano escolar, reflexões extraídos na íntegra do texto:

FABRIS, E. H. & LOPES, M. C.. Quando o “Estar Junto” Transforma-se em uma Estratégia Perversa de Exclusão. In: **Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais**. Florianópolis SC, 2003.

“A questão da in/exclusão está no centro de boa parte das discussões políticas e educacionais atuais. Nessa discussão a inclusão tem se resumido, na maioria das situações, em uma aproximação física entre aqueles que nomeamos como sendo diferentes e aqueles que se encontram dentro dos padrões convencionados como normais. A aproximação entre aqueles que atribuímos estar do lado de fora e aqueles que dizemos estarem do lado de dentro exige uma fronteira que materialize e oficialize politicamente a inclusão. Na tentativa de criar uma outra ordem social que viabilize a inclusão das diferenças nos espaços que julgamos serem mais adequados e justos do que outros, estamos construindo o outro do nosso mundo.

BAUMAN (1999, p. 14) ao escrever sobre a ambivalência e o princípio de ordem salienta que:

A luta pela ordem não é a luta de uma definição contra a outra, de uma maneira de articular a realidade contra uma proposta concorrente. É a luta da determinação contra a ambigüidade, da precisão semântica contra a ambivalência, da transparência contra a obscuridade, da clareza contra a confusão.

A utopia moderna da inclusão traz, na sua constituição histórica, um princípio de ordem que não é necessariamente o oposto do princípio da exclusão. Inclusão e exclusão estão amarradas na mesma ordem. Estes conceitos fundem-se e proclamam o “medo da diferença”, assim como o apagamento de tudo que possa ser ambíguo e, conseqüentemente, possa comprometer a clareza de quem ocupa o lado de dentro e de quem ocupa o espaço do lado de fora. Existem mulheres e homens, existem crianças e adultos, existem sujeitos aprendentes e não aprendentes, existe uma infindável lista de ambigüidades, e existem os estranhos. Sujeitos são colocados e se colocam em oposição uns aos outros. Uns são o que os outros não são. Desta forma se configuram os espaços, determinando a oposição interior e exterior. “O exterior é negatividade para a positividade interior. O exterior é o que o interior não é” (BAUMAN, 1999 p.62). Nesta ordem, não basta proclamar a bandeira de diminuir o número daqueles que estão no exterior para colocá-los juntos no interior. A fronteira desta separação não passa por barreiras arquitetônicas ou institucionais, ou seja, por barreiras materiais/frágeis, mas passa pelo olhar dos sujeitos culturais.

No discurso político a ambivalência deve ser evitada, pois significa a proliferação e a falta de controle dos estranhos. No discurso social a ambivalência torna-se uma ameaça porque produz a exclusão, e o outro como sujeito menor/inferior. No discurso educacional a ambivalência deve ser nomeada para que possa ser corrigida e assim por diante. Poderíamos citar uma infindável lista de discursos em que a ambivalência deve ser evitada, punida, registrada, diluída.

Localizando-nos no discurso educacional, sem excluirmos os atravessamentos de outros discursos que o constitui, cada vez mais vemos ser proclamada a igualdade como o oposto da diferença. Encaramos a diferença como mera marca no corpo ou como diferença entre x e y. Enfim, banalizamos o conceito para que possa ser dominado. Bauman (1999, p. 68), ao escrever sobre a construção social da ambivalência, mais especificamente quando fala da

duplicação dos estranhos e da necessidade moderna de definirmos estes, diz que a diferença é algo com que se pode viver na medida em que se acredita que o mundo diferente é, como o nosso, um 'mundo como uma chave', um mundo ordenado como o nosso, apenas mais um mundo ordenado habitado por amigos e inimigos, sem híbridos para distorcer o quadro e confundir a ação e com regras e divisões que podemos ainda desconhecer mas que podemos aprender se necessário.

Na tradução da diferença está a possibilidade de terminar com a perturbação da ordem. A cada dia aumentam os estranhos e a cada dia surgem novas teorias, técnicas e explicações para que possamos entender e governar os sujeitos. Utilizadas para explicar os comportamentos, o desenvolvimento e a aprendizagem, as teorias se multiplicam e orientam cada vez de forma mais acessível a prática pedagógica e os projetos políticos pedagógicos das escolas. Por conta do número de informações e verdades inventadas, os docentes são chamados a assumir como missão a inclusão das diferenças na escola. Uma escola que está sendo narrada como espaço de promoção da inclusão social. Uma inclusão que acontece a partir de nosso olhar sobre os sujeitos que devem ou não ser incluídos, dos sujeitos que podem ou não servir como parâmetro para a classificação dos outros. Garcia (1998) ao conceber a fabricação do outro como problema escreve:

[...] esculpimos o outro traço por traço, num processo social e cotidiano: sobre a base da loucura, construímos dia a dia o louco; sobre a diferença de cor, fabricamos o negro; sobre a diferença de sexos, fazemos da mulher a costela complementar do homem; sobre a diferença de origem geográfica, convertemos o forasteiro esse que, não tendo podido falar durante séculos na festa popular, [...] e assim de cada um deles fizemos um estranho (GARCIA, 1998, p. 24).

Para existir a figura do estranho, precisamos, antes de nomeá-lo, colocá-lo “junto” com aqueles que, para determinados grupos e em tempos distintos, são tidos como “normais”, “comuns”, “anormais”, “deficientes” (...). O estranho toma sua forma quando não é possível enquadrá-lo em diagnósticos conhecidos por especialistas. A sua existência perturba a ordem, pois não sabemos o que fazer com aquele que não conhecemos. O “colocar junto” além de servir de estratégia de tornar o estranho um conhecido, também traz o espaço, geralmente institucional, como limite entre a possibilidade do (des)estranhamento e da anormalidade.

(...)

Os espaços institucionais têm ocupado na modernidade ocidentalizada o limite para dizermos dos outros. Parece estar condicionado ao espaço a possibilidade da normalização. Enquadrar nos limites institucionais aqueles que julgamos estranhos, não aprendentes, no caso da escola, loucos, criminosos e assim por diante, nesta lista interminável de identidades

excluídas, passa a ser uma meta não de apontar aqueles ditos anormais, mas de marcar a nossa normalidade e definir os espaços dos (a)normais.

Todo o enquadramento traz em si a duplicação dos estranhos. Criamos regras, normas sociais, identidades enfim, criamos formas de nomear e de diagnosticar a (a)normalidade. Em cada diagnóstico feito, em cada “descoberta” no campo das ciências médicas e psicológicas, inventamos as possibilidades de multiplicação dos estranhos. Descobrimos a hiperatividade como causa da “dificuldade de aprendizagem”, porém este é um diagnóstico que não foi suficiente para falar de todos aqueles tidos como hiperativos. Desdobramos este diagnóstico e, ainda assim, as crianças que estão na escola continuam inventando outros lugares que exigem de nosso olhar atento outras formas de enquadrá-las para podermos dizer delas e para trabalharmos com elas.

Na tentativa de desvendar o que aflige os sujeitos e o que dificulta e, às vezes, impede estes de aprenderem, buscamos saber tudo sobre seu diagnóstico e perdemos a perspectiva do sujeito da educação. Trabalhamos com o grupo dos hiperativos, com o grupo dos autistas, com o grupo dos deficientes, com o grupo daqueles com dificuldades de aprendizagem, com o grupo dos cegos, e não trabalhamos com os sujeitos que podem nos mostrar outras formas de serem narrados. Partimos do diagnóstico, é ele que passa a determinar as pedagogias que vamos utilizar e não os sujeitos culturais com os quais trabalhamos⁴. O diagnóstico tem determinado o nosso olhar, dificultando e até impedindo de desenvolvermos um trabalho dentro de um campo de possibilidades e de deslocamentos de narrativas e identidades.

Como alternativa para buscar deslocamentos de um lugar de não aprendente para um lugar de aprendente, a escola inclusiva aparece aproximando sujeitos. A aproximação física feita através da escola tem produzido outras formas de olhar para aqueles que antes chamávamos de deficientes, de hiperativos, entre outros. Agora passam a ser narrados como “diferentes”. “Todos somos diferentes”. Este é um dos discursos proclamados na contemporaneidade que traz amarrado a si a banalização do conceito de diferença, pois atrela esta ao exótico, negando-a ou celebrando-a. Nesta lógica existem aqueles sujeitos que “teimam” em ser mais diferentes do que outros. A diferença foi colada na estranheza e juntas passam a distinguir os sujeitos que se localizam entre estas representações. Assim, mesmo estando distante do grupo que em outras ocasiões habitavam, o grupo dos anormais,

⁴Salientamos que ao trazermos esta questão não queremos dizer que em casos específicos, grupos não devam ser montados para que o trabalho pedagógico seja adequado às necessidades específicas, mas que outras “identidades” do sujeito são esquecidas diante daquilo que “portam”, para sermos politicamente corretas na forma de nomear.

o grupo da classe especial ou qualquer outro que o valha, mesmo “estando juntos” com os ditos “normais” em uma escola que convencionamos chamar de “regular”, eles continuam ocupando o lugar do exótico e do “irregular”. Ocupam o lugar daquele que a 'diferença' o habilita a continuar sendo excluído, por sua conta e risco. A auto-exclusão se efetiva, visto que a escola oferece a possibilidade de estar junto na classe regular, mas que por incapacidade do sujeito não conseguiu permanecer. Até que a desistência de lutar pelo espaço de normalização concedido aconteça, serviços de apoio, aulas particulares, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais e serviços de orientação pedagógica, entram em cena. Eles, através de sua intervenção, geralmente, salientam outros valores e outras aprendizagens dos sujeitos que não aquelas cobradas da escola e dos/as professores/as.

O “estar junto”, nesse sentido, não diz da aprendizagem de conteúdos, da construção de conhecimentos e de um respeito à diferença de x, de y e de z, mas diz da diferença entre sujeitos. Quando estabelecemos os enquadramentos da (a)normalidade o “estar junto” passa a ser de fundamental importância. Trago o não aprendente para perto de mim para ter mais firme o meu lugar de aprendente. O “estar junto” nesta ordem ocupa uma das estratégias mais perversas de exclusão. Ele desloca da questão política e cultural a responsabilidade pela não aprendizagem e pela não inclusão, bem como da própria escola, para alojá-la no sujeito. Se a escola, através de incentivo de políticas públicas que determinam a inclusão na escola regular das pessoas com necessidades educacionais especiais, possibilitou as condições do “estar junto”, dependerá somente do sujeito aproveitá-las. Tal responsabilidade passa a ser do sujeito que mesmo “tendo a oportunidade de estar junto” com outros normais, não consegue sair do lugar comprometido de sua deficiência e limites. A diferença, quando alojada no corpo, passa a ser um movimento regrado a partir do outro e não simplesmente um devir-outro. Silva (2002, p.66) ao escrever sobre a diferença e as impertinências da vinculação desta identidade afirma que “a diferença é mais da ordem da anomalia que da anormalidade: mais do que um desvio da norma, a diferença é um movimento sem lei”.

A escola, como instituição obrigatória, é colocada no lugar de promotora de condições de igualdade para todos. Uma igualdade que muitas vezes é lida como sendo o outro da diferença. Nessa linha a diferença segue o rumo do indesejado e, portanto, deve ser banida por constituir uma ameaça à inclusão. A diferença vista de tal forma, precisa ser traduzida em diagnósticos e o “estar junto” basta para que comparações aconteçam, delimitando uma inclusão presa na materialidade física dos corpos. Perdemos a perspectiva dos sujeitos para

falar e tratar as possibilidades de diagnósticos montados cada vez por um número maior de especialistas, assim como perdemos a perspectiva política e cultural da inclusão para pensá-la pelo viés simples do “estar junto”.

O processo de “estar junto” em um mesmo espaço, constitui parte de nossas inquietações que buscam aquilo que não é falado pelos sujeitos, nem proclamado pelas políticas de inclusão. Diante da complexidade que envolve e produz o discurso da inclusão, justificamos que não pretendemos estar neste breve texto, nos posicionando a favor ou contra a inclusão, nem mesmo temos a pretensão de esgotar aqui tal discussão. Queremos ao trazer histórias do cotidiano escolar, visto através da intervenção do Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem- SIAPEA⁵, nos posicionar, de forma cautelosa, diante da redução semântica da diferença pelas políticas de normalização e de inclusão e de práticas de simples aproximação física de sujeitos da educação na escola regular.

Para tanto, propomos um trabalho em que, permeando a nossa reflexão sobre o “estar junto”, estão exemplos cotidianos vividos por diferentes alunos e alunas em suas escolas. São histórias contadas por docentes, observadas pela equipe que trabalha no SIAPEA, pelas famílias, alunos e alunas que são narrados e colocados, pelas escolas regulares, no lugar de “não aprendentes”.

(...)

Há um aumento crescente da responsabilização da escola e, principalmente do professor e da professora, pelo sucesso ou fracasso da inclusão. Inúmeras são as justificativas para a promoção da inclusão de alunos e alunas ditas com problemas com aqueles ditos normais. Embora as justificativas utilizadas para a promoção da inclusão sejam muitas, duas das mais utilizadas e comentadas pelas famílias e especialistas tanto da psicologia como da educação, é a de possibilitar um espaço de socialização daquele dito anormal, bem como de promover através do acesso à escola regular condições de igualdade de desenvolvimento para todos os sujeitos da educação. Tais justificativas constituem uma das estratégias mais sutis e perversas da exclusão, pois a pessoa que está em situação de ser incluída é que traz a marca do exótico e que possui a tarefa de, pela sua presença e, às vezes, aparência, promover a humanização e a sensibilização das pessoas ditas normais. Raros são os casos, com os quais trabalhamos no serviço, que trazem a inclusão como possibilidade de

⁵O SIAPEA recebe semanalmente crianças e adolescentes, encaminhados pela rede pública de ensino ou por serviços de saúde da região, para serem atendidos por estagiárias dos cursos de Pedagogia e de Psicologia. Os sujeitos encaminhados para o serviço possuem diferentes diagnósticos tais como: o de multirrepetente, o de deficiente, o de não aprendente, o de hiperativo, entre outros, ou, para sermos politicamente corretas na forma de nomear, sujeitos com necessidades educativas especiais.

promoção de qualidade de ensino e de aprendizagem para todos os sujeitos. A escola deixa o conhecimento em detrimento da possibilidade da socialização.

Trazemos aqui o exemplo do aluno João, atendido no SIAPEA. Em uma das visitas à escola a professora-estagiária observa o seguinte: João está numa sala regular, mas separado dos demais. Recebe sempre ordens diferenciadas do seu grupo de trabalho e o computador que lhe é reservado é aquele mais antigo, sem colorido, que ninguém, dos “ditos normais” quer usar. João quer participar, interagir, como gosta de fazer, mas naquele espaço só pode ficar separado e usar aquilo que os outros não querem ou não precisam. Podemos observar que João apenas está presente neste espaço físico, porém sua presença não parece estar promovendo trocas entre os integrantes da turma, nem mesmo uma aprendizagem que valorize a sua diferença.

Outras estratégias de exclusão, advindas da idéia de tolerância e benevolência que levantamos a partir da participação dos professores no SIAPEA, são as múltiplas formas de nomear aqueles apontados como “os diferentes”. Os eufemismos, que adotamos para dizer desses sujeitos que estão no discurso da deficiência, estão carregados de sentidos que não trazem em si uma mudança na forma de olharmos para esses, mas trazem uma forma de sermos “politicamente corretos”. Usamos aquilo que autores como Duschatzky e Skliar (2001) chamam de “travestismo discursivo” e Veiga-Neto (2001) tem chamado de “proteção lingüística” para narrarmos e identificarmos os sujeitos que estão em processo de inclusão escolar. Não devemos chamá-los de “excepcionais”, “especiais”, “deficientes”, e sim de “portadores de necessidades educativas especiais”. A expressão construída não necessariamente rompe com as representações anteriores. Nomeamo-los diferente, mas continuamos vendo os mesmos sujeitos incapazes de outrora.

Um aluno do SIAPEA que chamaremos de Pedro comentou certo dia, com seu grupo de atendimento no SIAPEA, que não entendia a avaliação da sua professora. Ele trouxe para um dos encontros de trabalho no SIAPEA uma prova realizada em sua escola. A prova mostrava uma situação onde todos os cálculos feitos por Pedro estavam com a solução errada, mas o sinal que a professora coloca é um “C” que significa certo, acompanhado de uma estrela. Para complicar mais ainda a situação, a cor deste símbolo está em vermelho, cor que na cultura escolar significa correção e erro. Pedro pede ajuda e explica: “eu sei que está tudo errado”, conta que os colegas cobram da professora dizendo: “Como ele vai ganhar certo se está tudo errado?” A professora responde: “Ele é diferente!”

Esses casos, temos certeza, não são os únicos, nem os mais “reais”, ou mais “verdadeiros”. Casos como esses se multiplicam em nossas escolas, como outros em que a inclusão, para além do simples “estar junto”, pode funcionar muito bem para promover o ensino e a aprendizagem.

Ao analisarmos a lógica da in/exclusão como duas faces da mesma moeda (LUNARDI, 2001), nos damos conta que esse processo pode ser entendido na sua contingência, mas também nas suas complexas relações de “Incluir para saber e saber para excluir” como nos salienta Veiga-Neto (2001) em seu trabalho.

Queremos registrar que não somos contra a presença de alunos e alunas com deficiência em salas de ensino regular, mas o que temos insistentemente alertado a nossas alunas é que não podemos continuar a fazer de conta que ensinamos em nome de uma inclusão que deve se dar a qualquer custo, mesmo que para isso eu tenha que me deter apenas numa das funções da escola, a socialização. Essa função pode ser desenvolvida por muitas outras instituições que fazem isto com tanta ou mais competência que a escola. É preciso que os cegos tenham acesso ao sistema de escrita em Braille, os surdos a sua cultura e os demais sujeitos possam aprender e ensinar produzindo espaços de trocas culturais. Temos que continuar insistindo no espaço social de escolarização desses sujeitos e na garantia de suas condições de aprendizagem com qualidade. Precisamos colocar sob suspeita o “politicamente correto” para que possamos ver o que os discursos pró escola inclusiva vem produzindo de sofrimento, de exclusão e de benefícios aos sujeitos da educação, independentemente de estarem entre os ditos “normais” ou não. O “estar junto” não pode ser a única estratégia para que a busca da diminuição dos índices de fracasso escolar aconteça. O “estar junto” quando colocado como uma história verdadeira pode estar servindo a uma ordem perversa de incluir para excluir”.



Currículo Turístico

A escola muitas vezes, em suas práticas pedagógicas e em seus discursos afirma abordar no currículo escolar a diversidade cultural, a questão das problemáticas sociais.

A este respeito, Santomé (1995), faz uma importante discussão de como, muitas vezes, a escolas acabam dando respostas curriculares diante da diversidade e da marginalização.

Ele afirma que as situações sociais e a sua diversidade cultural, vistas como problemáticas na sociedade onde a escola se insere (as etnias oprimidas, as discriminações de gênero, os povos camponeses, indígenas, ciganos, etc.) acabam sendo contempladas no currículo escolar, mas partir de uma perspectiva de distanciamento, como algo que não tem nada a ver conosco, como algo estranho.

Neste sentido, o tratamento dessas temáticas é feito através de propostas de trabalho, tipo “currículos turísticos”, através de unidades didáticas isoladas, onde esporadicamente a diversidade cultural é tratada.

O autor apresenta diversas maneiras de tratamento da diversidade, que podem ser caracterizadas como currículo turístico. São elas:

- a) A trivialização se dá quando os grupos sociais diferentes dos majoritários são estudados com superficialidade e banalidade, como por exemplo nos seus costumes alimentares, suas formas de se vestir, seus rituais festivos, etc;
- b) Como souvenir como um dado exótico, onde da totalidade das etapas educativas existe apenas uma tarefa sobre a temática, ou apenas uma boneca negra como recursos didáticos para lembrar a cultura negra;
- c) A desconexão das situações de diversidade da vida cotidiana na escola. - Este é o famoso DIA DE, onde numa única disciplina, num único dia é abordada a problemática social, como por exemplo, o Dia do Índio, o Dia da Mulher. O autor destaca o problema dos temas transversais, no sentido de colaborarem com esta situação;
- d) A estereotipagem - onde se recorre a imagens estereotipadas das pessoas, situações e práticas culturais. Um exemplo claro, quando se coloca que o povo pobre não tem cultura, ou que a cultura do homem e da mulher do campo é atrasada, bem como quando a escola reproduz 'ingenuamente' o 'caipira' nas festas juninas;
- e) A tergiversação - quando se recorre à estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização. Trata-se de construir uma história na medida certa para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão. Explicar por exemplo que os grupos marginalizados existem por causa de uma inferioridade genética, de sua vagabundagem, etc. Além disso, recorre-se a explicações da marginalização, colocando o indivíduo como responsável pela sua situação, ignorando-se as condições políticas, econômicas, culturais, religiosas nos quais se fundamentam as situações de opressão.

Para se contrapor a estes modelos de abordagem curricular, caracterizados como currículo turístico, que reproduzem a marginalização e negam a existência de outras culturas, ou as classificam como inferiores, é preciso construir, de maneira coletiva, uma pedagogia crítica e libertadora, com um currículo “anti-marginalização” onde são analisados como e porque surgem as discriminações, que significado devem ter as diferenças coletivas e individuais.

Neste sentido, é preciso deixar a vida social entrar na escola. Problematizá-la, transformá-la. Criar as condições para que a realidade do educando possa ser refletida, compreendida na sua relação com o contexto mais amplo e que seus saberes possam ser reelaborados a partir do saber escolar. “Temos que sujar a escola de vida social”, como nos afirma Gentili (1997, 198). Contudo, não se trata de abrir simplesmente as portas das escolas aos problemas sociais, mas sim de “transformar radicalmente a forma mediante a qual, tentando silenciá-los, a escola fala sobre eles. Não se trata de adicionar ou sobrepor discursos alternativos sobre o social. Trata-se de ganhar a batalha discursiva que se trava dia a dia na escola sobre o próprio conteúdo do social” .



Demanda na educação infantil

Como indica a tabela abaixo o déficit é fortemente concentrado na oferta de vagas para as crianças de 0 a 3 anos.

Projeção do Déficit de Vagas na Educação Infantil em 2000.

Faixa etária	População	Matrículas	Déficit
0 a 3	8.649.660*	916.864	7.732.796*
4 a 6	8.134.445*	4.421.332	3.713.113*

Fonte dados: INEP O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil 1990-2000. Brasília: 2004. * estimados pelos autores.



Distribuição da oferta de vagas públicas

A tabela abaixo apresenta os dados acerca do número de estabelecimentos de ensino e número de matrículas no conjunto das redes municipais e estaduais. Tais dados confirmam a alta participação dos municípios na oferta de educação básica, prioritariamente, no caso das

séries iniciais de ensino fundamental e na educação infantil. A relação entre número de matrículas e estabelecimentos indica que a rede estadual tem, em geral, estabelecimentos de maior porte, principalmente, nos casos de escolas de 1ª a 4ª e de ensino médio. As redes municipais ofertam ensino em estabelecimentos menores, que é uma característica forte dos estabelecimentos de educação infantil e nas escolas da zona rural, que são na maior parte pertencentes às redes municipais.

TABELA 3: Número de Matrículas e de Estabelecimentos que ofertam educação básica no Brasil, por dependência administrativa 2002:

Tipo de Oferta	Municipal			Estadual		
	N.º de Escolas	Matrícula	Aluno/ Escola	N.º de Escolas	Matrícula	Aluno/ escola
Total	143.535	24.074.976	168	36.198	23.699.453	655
Educação infantil / creche	13.509	698.643	52	298	17.955	60
Educação infantil / pré escola	61.667	3.402.909	55	5.347	302.234	57
Ensino fundamental 1ª a 8ª	19.387			13.241		
Ensino fundamental 1ª a 4ª	100.136	12.515.438	125	10.323	5.166.703	501
Ensino fundamental 5ª a 8ª	1.813	5.137.705	2.834	8.752	9.069.317	1.036
Ensino médio	848	210.631	248	13.758	7.297.179	530

Fonte: MEC/ INEP Sinopse estatística da educação básica 2002.



Distribuição alunos por turma no Brasil

Uma indicação do padrão desejável para esta relação foi apresentada no Substitutivo Jorge Hage no processo de tramitação da LBD 9394/96 que previa “cabera aos sistemas de ensino, à vista das condições efetivamente disponíveis e das características regionais e locais, regulamentar o disposto neste artigo, respeitados os seguintes limites máximos por professor: creche 20 crianças; pré-escola e alfabetização 25 alunos; demais séries e níveis 35 alunos” (SAVIANI, 1997, p.85). Apesar desta determinação não ter se confirmado no texto aprovado, os números da tabela abaixo não estão muito longe desta indicação. Cabe considerar, entretanto, que a tabela 4 apresenta médias lineares, ou seja, total de matrículas no conjunto das redes, pelo número de turmas no conjunto das redes. Deste modo, apesar de potencialmente haverem turmas suficientes no Brasil para esta distribuição de alunos, as condições de urbanização e o tamanho dos estabelecimentos escolares, tenderão a concentrar escolas com número de alunos mais elevados nas grandes cidades e um número menor de alunos por turmas na zona rural e nas escolas de cidades menores.

Número Médio de Alunos por Turma Brasil - Ano 2002:

	Municipal	Estadual
Educação infantil- creche	21,14	21,63
Educação infantil- pré escola	24,24	23,29
Ensino fundamental 1 a 4 série	26,00	29,05
Ensino fundamental 5 a 8 série	32,60	35,34
Ensino médio	35,91	38,15

Fonte: MEC/ INEP Sinopse estatística da educação básica 2002.



Avaliação e meritocracia

A polêmica em torno do uso dos resultados da avaliação para reinstalar práticas meritocráticas nos sistemas educacionais, não é apenas brasileira. Observe o interessante informe de um sindicato de professores de Lisboa:

Sindicato dos Professores do Norte / FENPROF

A FENPROF CONTRA OS RANKINGS DE ESCOLAS

A propósito de dois projectos de lei relativos à avaliação da qualidade educativa.

No próximo dia 26 de Abril a Assembleia da República vai apreciar e votar dois projectos do PSD sobre uma lei-quadro para a avaliação e qualidade dos ensinos básico e secundário, e a obrigatoriedade de divulgação, por escola e por disciplina, dos resultados dos exames do 12ºano, por forma a permitir "a hierarquização, a nível nacional e distrital, dos dados referentes às escolas.

Ao associar os resultados dos exames do 12ºano à menor ou maior qualidade das escolas e professores, o PSD apresenta uma resposta simplista para problemas de natureza complexa, esquecendo o contexto em que a escola se insere, os recursos de que dispõe, o ponto de partida dos alunos, os processos pedagógicos que desenvolve e os seus modos de funcionamento.

A avaliação das escolas nunca se poderá resumir a um processo administrativo que tenha apenas em conta, ou sobrevalorize, a medição estatística dos resultados cognitivos dos seus

alunos, não só porque isso seria redutor em função das finalidades definidas na Lei de Bases do Sistema Educativo para os vários níveis de ensino, que não têm por única finalidade a instrução, mas também porque essa opção envolveria outros riscos- os "efeitos perversos" dos exames no desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem e a seriação das escolas através de comparações simplistas das classificações obtidas pelos alunos.

A publicitação anual dos resultados da avaliação, ao estabelecer um ranking de escolas, leva a que, por força de ter que melhorar o seu posicionamento no ranking, as escolas tendam a concentrar o seu trabalho na vertente da instrução em detrimento da educação / formação e a receber alunos com necessidades educativas especiais ou com resultados que lhes possam baixar as médias. O ranking de escolas constitui-se, assim, em forte factor de impedimento da promoção da igualdade de oportunidades.

Não pondo em causa a necessidade da avaliação do serviço público de educação, que, entendida numa perspectiva de regulação e controlo democrático, deverá ser tanto maior quanto mais descentralizado for o sistema e mais autónomas as suas unidades básicas, a FENPROF reafirma que o efectivo desenvolvimento da escola passa por modalidades de auto-avaliação ou de avaliação interna que, devidamente articuladas com a avaliação externa, tenham como motivação principal o acompanhamento dos projectos de escola, constituam processos colectivos, formativos e construtivos, facilitadores da capacidade de auto-regulação das escolas e promotores da sua autonomia; são ainda e simultaneamente formas de identificar situações anólas, de diagnósticas de carências e problemas e de apresentação das respectivas soluções.

Lisboa, 24 de Abril de 2001

O Secretariado Nacional da FENPROF

<<http://www.spn.pt/?xpto=27&cat=4&doc=50&mid=115>>

acessado em 20 de março de 2005.



O SAEB

O INEP apresenta o SAEB nos seguintes termos:

O objetivo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é apoiar municípios, estados e a União na formulação de políticas que visam a melhoria da qualidade

do ensino. O Saeb, que coleta informações sobre alunos, professores, diretores e escolas públicas e privadas em todo o Brasil, é realizado a cada dois anos pelo Inep/MEC. Ele foi aplicado pela primeira vez em 1990.

Participam da avaliação alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, que fazem provas de Língua Portuguesa e de Matemática. Eles também respondem a um questionário sobre seus hábitos de estudo e suas características socioculturais. Os professores e diretores participam, respondendo a questionários que informam sobre perfil e prática docente, mecanismos de gestão e infra-estrutura da escola.

Em 2003, participaram do Saeb cerca de 300 mil alunos, 17 mil professores e 6 mil diretores de 6.270 escolas das 27 unidades da Federação. Como o Saeb não avalia, ainda, a totalidade dos estudantes do País, a pesquisa é feita em uma amostra que representa o universo das matrículas.

As informações coletadas permitem montar um quadro sobre o sistema educacional, revelando suas virtudes e seus defeitos. Este conhecimento torna possível uma ação mais efetiva de todos os que se preocupam com a educação:

Brasileira <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb>>.

Em 2005, o MEC e o INEP estão alterando a forma do SAEB. Esta não é a primeira alteração, desde sua criação este sistema foi sendo aprimorado.

Até agora, para realizar o SAEB a metodologia utilizada na elaboração dos testes e de tabulação dos dados pautava-se numa metodologia desenvolvida na teoria estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI). Esta metodologia supõe um modelo matemático em que as perguntas são organizadas a partir de um processo de equalização das provas para que seja possível, do ponto de vista estatístico, estabelecer comparação entre populações diferentes (alunos de diferentes escolas, cidades ou regiões); esta comparação passa a ser possível quando não se compara as populações entre si, mas em relação a dificuldade das questões.

Entender a metodologia pressuposta nos processos de avaliação de sistema é importante para que as interpretações equivocadas e distorcidas que a imprensa tem divulgado, alimentando o clima de competição na educação, seja desmontado a partir da própria base teórica que sustenta o modelo das avaliações.

Esta metodologia é apresentada na página do INEP com a seguinte explicação:

O resultado de uma prova de aplicação ampla, como a utilizada pelo Saeb, está diretamente relacionado à qualidade dos itens que a compõem. É imprescindível contar com itens elaborados com o máximo rigor metodológico, para se obter uma prova de alta qualidade técnica e fazer inferências válidas sobre o desempenho dos alunos.

Em cada aplicação do Saeb, são utilizados diversos cadernos de provas para avaliar os conhecimentos e habilidades dos alunos em diferentes séries e disciplinas. Tais cadernos são montados por meio da amostragem matricial de conteúdos. Essa técnica propicia a cobertura de um amplo espectro curricular em cada levantamento, permitindo inferências sobre o sistema educacional brasileiro e não sobre os conhecimentos individuais de cada aluno.

A adoção da amostragem matricial de conteúdos está conjugada a uma metodologia de construção de provas denominada BLOCOS INCOMPLETOS BALANCEADOS (BIB) com distribuição em espiral (Balanced Incomplete Block (BIB) spiraling design). Essa metodologia permite a aplicação de 169 itens de forma a cobrir a Matriz de Referência em cada série e disciplina. Em seguida, divide-se esse conjunto em 13 blocos com 13 itens cada, agrupando-os de três em três, em 26 cadernos diferentes de prova. Dessa forma, apesar de estar avaliando um amplo escopo de conteúdos, cada aluno responde apenas a 39 itens.

Para garantir a comparabilidade das séries históricas, mantêm-se alguns blocos comuns e/ou itens já aplicados em anos anteriores. Por sua vez, para garantir a comparabilidade do desempenho dos alunos entre as três séries avaliadas, aplicam-se blocos da 4ª série do ensino fundamental na 8ª série do ensino fundamental, bem como blocos da 8ª série do ensino fundamental na 3ª série do ensino médio.

Os resultados são analisados utilizando-se a Teoria da Resposta ao Item _TRI, que permite a comparação e a colocação dos mesmos em uma escala única de desempenho. Com isso é possível avaliar o nível médio de desempenho dos alunos nas áreas selecionadas, ainda que estes tenham respondido a diferentes conjuntos de itens.

<<http://www.inep.gov.br/basica/saeb>>.



Indicadores de qualidade

A questão da qualidade da escola ganhou grande fôlego nos anos 90, do século XX, pela ênfase nas avaliações da aprendizagem feitas pelo poder público de forma standardizada. Além das críticas ao processo, o debate avançou no sentido de buscar outras formas de aferição da qualidade da escola. Neste debate a questão da construção de indicadores de qualidade da escola ganhou força e várias são as iniciativas de instrumentos para esta prática se desenvolver na escola brasileira.

Entre estas iniciativas é possível destacar:

- a) A proposta da CNTE de realizar um diagnóstico da escola brasileira e publicados em uma série: Retrato da escola. É possível acessar os documentos completos em: <<http://www.cnte.org.br>>.
- b) A proposta da ação educativa de desenvolver uma metodologia de construção de indicadores de qualidade na escola. É possível acessar os documentos completos em: <<http://www.acaoeducativa.org.br>>
- c) A proposta do INEP/MEC de realizar pesquisa sobre a qualidade de ensino junto aos pais de alunos das escolas brasileiras.



Indicadores para a avaliação institucional

QUESTÕES IMPORTANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL (DARLING-HAMMOND & ASCHER, 1991, p. 35-36):

- a) Quais professores fazem o que? (Qual é a distribuição da experiência profissional dos professores dentre as oportunidades curriculares?);
- b) Como é o tempo alocado através das atividades e disciplinas?;
- c) Quais oportunidades há para cada criança ter sucesso e crescer com força?;
- d) Que tipos de oportunidades extra ou co-curricular estão disponíveis? Como muitas crianças podem estar aptas para participar?;
- e) Como são agrupados os professores e estudantes por ensino? Quais são as probabilidades de cada criança ter um tutor/advogado que a conheça intimamente e possa ser responsável por seu bem estar?;

- f) Como e com que frequência os pais são envolvidos nas atividades e decisões da escola? Em quais processos de tomada de decisões os estudantes estão envolvidos? E quanto aos professores e demais funcionários?;
- g) Como é utilizado o tempo da aula? Quanto tempo é investido em leitura, trabalhos nas carteiras, projetos dos estudantes, trabalho de laboratório, escrita, solução de problemas? Quais tipos de tarefas os estudantes são chamados a produzir?;
- h) Quais tipos de material intelectual os alunos encontram? Este material é variado por turmas, grupos, ou tarefas?;
- i) O que os alunos pensam sobre suas experiências escolares? Em quais aspectos de sua experiência eles encontram motivação? Quais aspectos são desencorajadores?;
- j) O que os familiares dos alunos pensam sobre as experiências escolares dos seus filhos/as?;
- k) Quais aspectos das experiências caseiras/familiares dos estudantes são importantes contribuidores para as suas experiências escolares tanto quanto para os esforços escolares em fazer conexões com os pais? (ou seja, estrutura e características familiares, distância da escola, emprego dos estudantes, dentre outros).



Efeito escola

Uma discussão polêmica, que tem tangenciado tanto o debate da avaliação do sistema educacional, quanto da produção de indicadores de qualidade de ensino, é o que a literatura tem chamado de efeito escola. Esta é a denominação para estudos que tem buscado metodologias para identificar que aspectos da instituição escolar têm influência direta na aprendizagem dos alunos. Tarefa complexa, posto que, a escola e os alunos estão imersos, são parte de um contexto social. De toda forma a polêmica é instigante.

A citação abaixo ilustra os caminhos deste debate:

O EFEITO-ESCOLA NO BRASIL : Origem e definição

Neste texto o efeito-escola entende-se como uma derivação metodológica do conceito de valor acrescentado aplicado à educação. Com origem na economia, o conceito (value added) foi adoptado e incluído no jargão de políticos, jornalistas, gestores de escolas, professores, etc. na década de 90 (movimento iniciado no Reino Unido) para expressar uma forma mais

adequada de medição dos resultados escolares dos alunos e, assim, a qualidade da sua educação. A quantificação do valor acrescentado em educação, no ensino não superior, é desenvolvido sobretudo à luz das investigações de eficácia escolar (GOLDSTEIN 1997-a; GOLDSTEIN 1997-b) e a preocupação primordial é a validade da comparação entre as escolas no que se refere aos resultados escolares atingidos pelos seus alunos. A este propósito, Goldstein propõe o termo “comparação ajustada” por ser mais rigoroso do que a de “valor acrescentado”. O modelo de regressão multinível² ali especificado é aplicado a dados longitudinais de desempenho escolar para estimar a contribuição da escola no desempenho do aluno. (...)

Verifica-se assim que, no Brasil, o efeito-escola controlado pela variável contextual da situação socio-económica diminui consideravelmente de magnitude face ao seu valor sem este controle. A evidência mais recente, oriunda do SAEB 2001, indica que no Nordeste, a região mais pobre do país, o efeito-escola controlado pela variável contextual é de 19%, enquanto que no Sul, a região mais desenvolvida, este efeito é bem mais reduzido (7%). A este propósito ocorre mencionar que a variável contextual (reflectindo uma realidade extra-escolar) é correlacionada com variáveis intra-escolares, tal como qualidade da infraestrutura da escola (FERRÃO et al. 2000: 41). Os valores do efeito-escola permanecem em patamares que justificam uma investigação aprofundada em eficácia escolar. (...)

O SAEB não é especialmente desenhado para investigar a eficácia escolar, pois não existe mensuração do conhecimento prévio do aluno. A limitação metodológica imposta pela ausência de medidas repetidas do desempenho escolar, faz necessário que se postule uma forte correlação entre “conhecimento prévio” e “nível socio-económico” dos alunos à entrada na escola. Este é um dos argumentos que têm levado os autores a estudar os dados da 4ª série do EF pois quer na 8ª série do EF quer na 3ª do EM, o postulado não oferece razoabilidade. Adicionalmente, os alunos que frequentam a 4ª série do EF são provenientes de espectros sociais mais alargados do que os demais alunos que fazem parte da amostra.

Fonte: Maria Eugénia Ferrão e Cristiano Fernandes:

<<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/ferraoyfernandes.pdf>> [acessado em 30 de março de 2005].

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.. Educação para quê? In: **Educação e emancipação**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 125, 142, 143
- ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura, In: **Educação & Sociedade**. ano XVII, n. 56, dezembro/1996, p. 389
- BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1999.
- BLACKBURN, **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro, Zahar, 1997, 9
- BOBBIO, N. **Dicionário de Política**, EDUNB, 1992, p.327
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. 8ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional 9394/96**
- BRASIL. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996 Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.
- BRASIL. MEC/INEP. **Sinopse estatística da educação básica**. Brasília: INEP, 2002.
- CHAUÍ, M. de S. **Ética, 2: o drama burguês, a ética das aparências**. São Paulo: Videocultura. Estes vídeos são distribuídos pela TV cultura. Você pode obter mais informações no site: <<http://www.videocultura.tv.br/cultura>>
- DARLING-HAMMOND O. L.; ASCHER, C. **Creating accountability in big city schools**. Urban diversity series, nº 102, march, 1991, p. 7, 10, 31-37
- GARCIA, R. A propósito do outro: a loucura. In: LARROSA, J., LARA, N. P. De. **Imagens do outro**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p 24-46.
- GENTILI, P. Ocupar a terra, ocupar as escolas: dez questões e uma história sobre a educação e os movimentos sociais na virada do século. In: SILVA, Luiz Heron da et al. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/ Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.
- GIROUX, H. **Pedagogia radical**. Tradução de Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez, 1983
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.
- KUSNIR, R.; PUERTAS, S. **Disponível em: <http://rubenskusnir.sites.uol.com.br/>** acessado em: 24 de novembro de 2005
- LIMA, L. **Organização escolar e democratização radical**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

- LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, nº 18, 2001
- MARCUSE, H.. Comentários para uma redefinição de cultura. In: **Cultura e sociedade** . Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol II, 1998, p. 154, 166.
- PARO, V. H. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. São Paulo: Cortez A/A., 2ª edição, 1987
- PARO, V. H. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- SANTOMÉ. J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz T. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- SAVIANI, D. A. **Nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997
- SILVA, T. T. Identidade e diferença: impertinências. In: **Educação e sociedade**. Dossiê diferença. 79 ano XXIII. Agosto-2002. p 65-66.
- SKLIAR, C.; DUSCHATZKY, S. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, J. SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOUZA; GOUVEIA; SOARES. Conselhos do Fundef no Paraná: Perfil, Natureza e Prática, 2005, artigo aprovado pela **Revista Movimento da Universidade Federal Fluminense**, no prelo.
- TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996, p. 38
- TRAGTEMBER, M. **Burocracia e ideologia**. São Paulo: Ática, 1974.
- VEIGA, I.P.A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (Org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papyrus, 2001.
- VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995
- WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In CAMPOS, Edmundo. **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- _____. **Economia e Sociedade**. Volume 1. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.
- _____. **Ciência e Política: duas vocações**. 11ª ed. São Paulo : Cultrix, 1999.
- WELBER, Marcos. Toinzinho em Que tal Um Bom Conselho. São Paulo: Lake, 2002. <<http://www.lake.com.br>> Secretaria Municipal de Educação de São Paulo Núcleo de Ação Educativa NAE 13.