

STELLA GRIMALDI GOMES

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

REGISTROS EM VÍDEO FERRAMENTA AUXILIAR À PRÁTICA REFLEXIVA



ARARAQUARA – SP.
2007

Stella Grimaldi Gomes

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Cursos de Mestrado e Doutorado, da Faculdade de Ciências e Letras, do Campus de Araraquara - UNESP, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa - Política e Gestão Educacional

Orientador – Prof. Dr. Pedro Ganzeli

Bolsa - Capes

ARARAQUARA – SP.
2007

Ficha Catalográfica Mestrado

Gomes, Stella Grimaldi
Gestão Escolar Democrática: registros em vídeo ferramenta à
prática reflexiva/ Stella Grimaldi Gomes – 2007

161 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,

Campus de Araraquara

Orientador: Pedro Ganzeli

1. Educação Escolar. 2. Gestão Democrática. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Na realização desta pesquisa, contei com muitos que, de formas diversas, manifestaram a sua colaboração. A todos, dirijo o meu grato reconhecimento e de modo especial, agradeço.

Aos meus pais, Anna e Narciso que, pela dedicação e amor infinitos, não mediram esforços para eu concluir mais uma etapa da minha vida.

Ao meu noivo querido Alexey pelo imenso amor, paciência e dedicação.

Ao meu amado irmão Narciso.

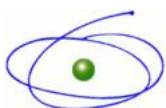
À minha sobrinha e afilhada linda Sophia.

À minha madrinha e avó Stella, por me ensinar a ser uma pessoa melhor.

Ao Prof. Dr. Pedro Ganzeli pela sua imensa contribuição na minha formação acadêmica, pela orientação, incentivo e amizade.

Aos professores Prof. Dr. Jaime Cordeiro e Prof Dr. Ricardo Ribeiro pelas contribuições dadas no exame de qualificação.

Aos agentes educacionais da escola onde realizei o estudo de campo, por me propiciar abertura para o desenvolvimento da pesquisa.



A CAPES pelo apoio financeiro.

À amiga e madrinha querida Jaqueline, pelos aconselhamentos fundamentais para a minha caminhada.

Às minhas queridas amigas Leda, Cleide, Eliane, Ana Paula, Bárbara e Débora, pelo respeito, afeto e companheirismo.

A todos os colegas e professores com os quais eu convivi durante a realização do curso.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desse trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	16
1.1 Marcos históricos de referência	38
1.2 Conceitos de Planejamento	39
1.3 O Processo de Planejamento	45
1.4 Autonomia Participativa	48
1.5 Plano Nacional de Educação (PNE)	52
2 HISTÓRICO DO PROJETO POTENCIALIZAÇÃO DA AUTONOMIA DA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL DE INDAIATUBA	59
2.1 Subprojeto 1	61
2.2 Subprojeto 2	62
2.3 Subprojeto 3	63
2.4 Subprojeto 4	64
2.5 Subprojeto 5	64
2.6 Subprojeto 6	65
2.7 Subprojeto 7	67
2.8 Projeto	68
3 REGISTROS EM VÍDEO DO COTIDIANO ESCOLAR	70
3.1 Apresentação da escola e instrumentos de coleta de dados	73
3.2 Caminhos percorridos pela escola com os registros em vídeo	76
3.3 Registros em vídeo e gestão democrática da escola	99

CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
REFERÊNCIAS CONSULTADAS	116
ANEXO 1	120
ANEXO 2	134

RESUMO

É cada vez maior a discussão sobre novas formas de organização do trabalho escolar, com práticas pautadas na participação, na reflexão e na autonomia, instituindo uma lógica inovadora nas relações pessoais e interpessoais da educação, na direção de um modelo democrático de gestão. Nessa direção essa pesquisa teve por objetivo conhecer o impacto dos registros em vídeo no cotidiano escolar como uma ferramenta auxiliar a prática reflexiva e a sua influência na gestão escolar democrática. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados em uma escola pública de ensino fundamental, localizada em uma cidade de porte médio na região metropolitana de Campinas/SP, que implementou os registros em vídeo em seu cotidiano escolar. Foram realizadas anotações em diário de campo, analisados os registros em vídeo de reuniões pedagógicas e aplicado questionário avaliativo junto aos professores. Nossas observações levaram-nos à constatação de que os registros em vídeo foram um instrumento importante para levar os agentes educacionais a uma reflexão mais ampla, crítica e profunda da realidade escolar efetivando a participação na gestão escolar democrática.

Palavras-chaves: gestão democrática; prática reflexiva; registros em vídeo; cotidiano escolar; autonomia.

SUMMARY

It is every time larger the discussion on new forms of organization of the school work, with ruled practices in the participation, in the reflection and in the autonomy, instituting an innovative logic in the personal relationships and interpersonais of the education, in the direction of a democratic model of administration. In that direction that research had for objective to know the impact of the registrations in video in the daily school as an auxiliary tool the reflexive practice and your influence in the democratic school administration. We used as methodology the qualitative research. The data were collected at a public school of fundamental teaching, located in a city of medium load in the metropolitan area of Campinas/SP, that implemented the registrations in video in your daily one school. Annotations were accomplished in field diary, analyzed the registrations close to in video of pedagogic meetings and applied questionnaire avaliativo the teachers. Our observations took us to the verification that the registrations in video went an important instrument to take the educational agents to a wider reflection, critic and deep of the school reality executing the participation in the democratic school administration.

Word-keys: democratic administration; reflexive practice; registrations in video; daily school; autonomy.

INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática é influenciada por diferentes fatores que ampliam a complexidade de seus estudos, em especial quando nos voltamos para a sua concretude no cotidiano escolar.

Entendemos que a gestão escolar democrática é fruto da ação humana, ganhando materialidade no dia-a-dia escolar, podendo tomar sentido diferente do proposto pelos dirigentes educacionais. Nessa perspectiva, o planejamento educacional deve ser abordado como construção pedagógica dos agentes educacionais¹ que compõem o coletivo da escola (BARROSO, 1998).

Alguns fatos são apontados como propulsores: o avanço e a produção de novas tecnologias, o advento da globalização da economia e das comunicações, o fortalecimento de moedas internacionais, a efetivação de uma sociedade do conhecimento e da informação, o investimento na qualidade da educação escolar e na formação do homem como cidadão crítico, participante e consciente.

É possível compreender os processos das reformas que em sua maioria trazem implícita a característica de adaptar as mudanças surgidas na sociedade e naturalizar outras formas de poder e de racionalização técnica. Afinal, compreendê-la como fenômeno histórico educacional requer descobrir como se fundaram as bases da atual estrutura educacional.

Nos dias atuais, o processo de mudança epistemológica ainda sugere a necessidade de se refletir sobre o debate filosófico entre “aparência” e “realidade”. Para elucidar esse embate, Gadotti (2001) apresenta a concepção dialética como fundamento da Educação, enquanto filosofia da práxis, ou seja, a prática de se pensar a prática na perspectiva de apreensão da totalidade, na medida em que dialetizar a práxis é produzir a si mesmo, descobrindo limites e desmascarando o futuro em movimento.

Desse modo, torna-se impossível pensarmos em debater sobre qualquer estrutura educativa sem antes contextualizá-la no seu aspecto histórico e social, pois o processo de análise passa, necessariamente, pela maneira como o homem, em um dado contexto, analisa sua realidade e seu mundo, percebendo-se um ser

¹ Estamos entendendo como agentes educacionais todos aqueles que, direta ou indiretamente, influenciam o fazer pedagógico na unidade escolar: gestores, docentes, técnicos administrativos e de apoio, pais.

produtor no seu tempo e no seu espaço, um transformador objetivo da sua realidade que racionalmente analisa e modifica.

Os aspectos levantado são obstáculos reais ao processo de construção da “consciência crítica”² e, sem ela, as mudanças acontecem apenas num processo de cima para baixo, anulando-se a essência da autonomia.

Nota-se que nesse modelo epistêmico da gestão democrática escolar ainda é possível perceber o distanciamento entre o pedagógico (conteúdo a ser ensinado ao aluno) e o administrativo (funcionamento de uma unidade escolar), sobretudo no que concerne à coordenação de um processo participativo; dessa forma, há a necessidade de uma ferramenta auxiliar (registros em vídeo) como forma de operacionalizá-lo.

Assim de nada adianta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 9394/96, conceder autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas se o diretor, os professores, os alunos e demais agentes do processo compreendem de formas distintas o significado político da autonomia, a qual não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e coletiva.

Freire (2001, p.65) afirma que “o mundo não é. O mundo está sendo. [...] Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. [...] Caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade [...]”; portanto, ele retrata a razão emancipatória que possibilita a visão da totalidade.

A utilização de técnicas participativas para a solução de problemas e tomada de decisões incentiva a equipe escolar, assim como os pais e alunos, a sentirem-se mais responsáveis pelos acontecimentos comuns à escola, auxiliando-os a agir com coerência na resolução de questões características do ambiente escolar.

Portanto, faz-se necessário com assinala Contreras (1997) a prática reflexiva, na qual assume relevância ímpar a crítica, pois os professores têm a responsabilidade de ter critérios de valor argumentáveis, assim como de defendê-los publicamente. Ao estabelecer as relações entre a prática reflexiva do ensino em aula e a participação nos contextos sociais que afetam sua atuação, o professor reflexivo estende suas deliberações profissionais a uma situação social mais ampla, colaborando para que se gere uma mudança social e pública que possa ser mais reflexiva e ampliar o horizonte da compreensão crítica de sua atuação.

² No sentido empregado por Freire (2001). Consciência não-dogmática, desmistificadora, efetivamente política.

A busca da reflexão a respeito da autocrítica pessoal é algo constante em nossas vidas, assim como a busca pela autonomia profissional é importante para o bom desempenho do indivíduo em sua área de atuação. No caso da educação, o olhar não deve limitar-se ao espaço da escola, para não se perder a noção do todo que influencia e tantas vezes determina situações aparentemente corriqueiras e de responsabilidade imediata dos seus agentes educacionais.

Nessa perspectiva, essa pesquisa tem por objetivo conhecer a influencia de uma ferramenta auxiliar no processo de construção do trabalho reflexivo do professor: registros em vídeo.

Acreditamos que o trabalho reflexivo no âmbito da escola pública só será possível na medida em que se retirem as diversas experiências escolares da esfera do particular e do individual e se transforme, cada vez mais, em uma experiência coletiva na construção do Plano Escolar.

Existem várias maneiras de registro das experiências, tais como: atas, diários, textos, cadernos, prontuários, gravações em fita cassete, gravações em vídeo, entre outras. Privilegiamos as gravações em vídeo como maneira mais adequada de criar esses mecanismos de estímulo ao debate e à discussão, potencializando a autonomia da escola tanto no plano administrativo, quanto no plano pedagógico.

A opção por registros em vídeo se deu pelas características abrangentes que essa ferramenta possui.

O vídeo destina-se [...], à unificação de um discurso fragmentado, servindo como uma alternativa de corporificação de um universo de códigos dispersos; um veículo capaz de socializar definitivamente a mensagem [...](ALMEIDA, 1985, p.8).

O vídeo entre outras coisas torna permanente a circulação da coisa filmada, uma vez que, na pequena tela, o inédito e o antigo fundem-se equilibradamente [...](ALMEIDA, 1985, p.9).

A adoção do vídeo-cassete como veículo de educação, informação e memória é hoje uma realidade insofismável nos grandes centros do mundo. E constitui-se, indiscutivelmente, na única saída para o exercício do respeito ao conhecimento e à cultura; a alternativa para assegurar intacto o momento da criação e garantir a sua repercussão através dos tempos (ALMEIDA, 1985, p.10).

O vídeo registrou as experiências do cotidiano escolar, estimulando os debates e as discussões. Essas gravações foram feitas pelos próprios agentes da escola, permitindo registros fiéis das situações abordadas.

A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características principais: a fonte de dados direta é o ambiente natural, constituindo o pesquisador o objeto principal; é essencialmente descritiva; interessa mais o processo que os resultados ou produtos; a análise dos dados é feita de forma indutiva e o significado possui vital importância.

Nossa pesquisa analisou o processo de implementação dos registros em vídeo em uma escola pública municipal de um município de porte médio, localizado na região metropolitana de Campinas.

Examinamos os registros em vídeo das reuniões pedagógicas e o questionário avaliativo com os professores da unidade, bem como as alterações ocorridas na prática reflexiva dos agentes educacionais, a fim de averiguar a existência ou não da problemática central da pesquisa: até que ponto esses registros em vídeo acarretaram alguma alteração de impacto no cotidiano escolar?

Portanto, o registro em vídeo não deve ser visto como uma ferramenta auxiliar ameaçadora, pelo fato de ser uma ferramenta nova por meio da qual as pessoas podem ser vistas e analisadas tanto pelos demais quanto por si mesmas; pelo contrário, caracteriza-se por seu papel dinamizador do produto filmado, atuando como elemento de interação, reflexão e discussão nesse processo de democratização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, caminhamos para a criação dessa nova prática-pedagógica com linguagem e gramática visual própria, um meio termo entre a teoria-prática e o ensino-aprendizagem.

Os dados de nossa pesquisa foram coletados por meio de anotações em diário de campo, análise de dois registros em vídeo de reuniões pedagógicas e nos questionários avaliativos realizados com todos os professores envolvidos na unidade escolar.

Considerando que esses agentes fazem parte do processo educacional, o estudo de caso será importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa, por ser esta uma categoria de análise que busca investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real. (ANDRÉ, 1995).

A análise do estudo de caso deve ser, na expressão cunhada por André (1995), densa³, fundamentada, trazendo as evidências ou as provas das afirmações e conclusões. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, o estudo de caso que utiliza técnica etnográfica possibilita reconstruir os processos e as relações que configuram as experiências escolares diárias.

O estudo de caso é um instrumento valioso ao investigar o fenômeno educacional no contexto natural em que ocorre, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 1995, p.7).

O estudo de caso investiga em profundidade aspectos localizados do processo dentro de seu contexto real relevante para a perspectiva histórica da gestão escolar democrática, do planejamento educacional, da prática reflexiva e de suas relações, culminando na análise das fontes consideradas.

Inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico que resultou na identificação, fichamento, organização e análise de contribuições bibliográficas.

A amostra da pesquisa de campo contou com quatorze professores, a diretora e a coordenadora. Optamos por realizar um questionário semi-estruturado a fim de que os sujeitos pudessem se expressar abertamente sobre os temas abordados, sentindo-se livres para se colocarem, e assim pudéssemos colher o maior número de opiniões e apreciações. Isso possibilitou, em certa medida, ao agente educacional questionado uma oportunidade de estabelecer relações com seu trabalho (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Com a devida autorização, os registros em vídeo das reuniões pedagógicas foram transcritos pela pesquisadora de modo literal. Os dados foram analisados a partir dos autores referenciados na fundamentação do trabalho, qualitativa e quantitativamente.

³ O conceito de descrição densa significa, segundo Geertz (1978) a opção por um método mais aproximado dos processos qualitativos, participativos e interpretativos, designadamente dos registros sistemáticos das dinâmicas sociais observadas.

A escolha dessa pesquisa justificou-se porque já realizamos trabalho anterior com o Subprojeto 6 “Registros em vídeo, pela e para a própria rede municipal de ensino”, que fez parte do projeto mais amplo, intitulado "Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal" desenvolvido através da parceria entre a UNESP/ FCL/ Departamento de Ciências da Educação/Campus Araraquara e a Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba/SP, com financiamento da FAPESP, compreendendo o período de janeiro de 2002 a setembro de 2004. A Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal, contribuiu, de um lado, para a concretização da necessária avaliação diagnóstica da rede municipal de educação, especialmente no plano intra-escolar; de outro lado, contribuiu decisivamente na implementação de ações e tomada de decisões que permitiram a elaboração de planos escolares das unidades de ensino com participação mais concreta, autônoma e consciente da comunidade escolar, particularmente dos corpos docente e administrativo, resultando em importantes subsídios para a construção da Proposta Pedagógica a toda a rede municipal.

Consideramos que deve ficar evidente o avanço do conhecimento, ou seja, o que cada estudo acrescentou ao já conhecido ou sabido. Portanto esta pesquisa contempla a gestão democrática e o planejamento participativo na perspectiva de uma prática reflexiva do professor auxiliada pelos registros em vídeo, que se torna, uma ferramenta preciosa tanto para desvelar rotinas e inovações quanto para aferir mudanças em comportamentos e práticas ao longo do tempo.

A primeira seção busca ampliar as discussões sobre gestão escolar democrática e planejamento participativo assegurados pela LDB (9394/96). Em relação à gestão escolar democrática do ensino público a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece, na forma desta e das legislações dos sistemas de ensino (Art.3º, VIII) e no Artigo 15, define seus princípios. Destaca-se, dessa forma, a participação dos agentes educacionais como direção democrática da gestão, visando à construção de formas de reflexão, participação e autonomia no cotidiano da escola. Em relação aos princípios estabelecidos pela LDB quanto ao planejamento participativo estão explicitados no Artigo 14, apresentamos também nessa seção as diversas definições de planejamento, projeto e plano, pois na gestão escolar democrática, o planejamento participativo é essencial. Cabe analisar as diferentes compreensões que os educadores apresentam sobre o processo de planejamento. Cada professor

possui o seu plano de aula, sua metodologia, os seus alunos e sua proposta de atividades nos projetos da unidade escolar. Essa é uma das oportunidades para se concretizar em sala de aula a formação ética, um dos campos prioritários de qualquer processo de formação consciente e participativa. Trazer essas experiências e os valores que as orientam para o debate em sala de aula, permitir a troca e a análise crítica das mesmas é uma das maneiras de formar sujeitos críticos e éticos.

Em nossa segunda seção apresentaremos um breve histórico do projeto de intervenção da presente pesquisa. O projeto maior faz interferência à gestão escolar na rede municipal de Indaiatuba. Nossa pesquisa vincula-se ao Subprojeto 6: Registros em vídeo e texto porém com outro olhar.

A terceira seção analisa os usos dos registros em vídeo e seus desdobramentos em relação a prática reflexiva do professor. Os agentes educacionais trabalharam com uma ferramenta auxiliar pedagógica de registros das experiências vividas no cotidiano: o registro em vídeo. Esta ferramenta na escola particularmente não é usual, embora seja em outros campos. Os registros proporcionaram maior disposição crítica sobre sua formação e atuação profissional, passando a fazer parte do processo decisório democrático dos rumos da educação naquela unidade escolar.

Diante do processo de democratização da gestão escolar, da participação efetiva dos agentes educacionais no planejamento nos dias atuais e da afirmação de que os registros em vídeo se tornaram ferramenta auxiliar para a prática reflexiva, questiona-se como isso pode contribuir para buscar melhores condições autônomas no cotidiano escolar.

1 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Nossa discussão nesta seção contempla a democracia escolar e a possibilidade de sua efetiva implementação na realidade das escolas de ensino fundamental por meio da gestão escolar democrática, em suas várias formas de organização. Explicamos os conceitos que fundamentam esta perspectiva, compreendendo os caminhos da gestão escolar democrática e seus reflexos no cotidiano escolar.

O importante é que os agentes educacionais sintam-se capazes de expressar suas opiniões, enunciar argumentos, defender seu ponto de vista, elucidar um parecer, trocar experiências, refletir a respeito de questões em comum, fazendo-os sentir-se participantes do processo ensino-aprendizagem e co-responsáveis pelo acompanhamento e resultados desse processo. Dessa forma, adquirem mais segurança para controlar uma situação discutida democraticamente e não se limitam à passividade para com o desenrolar dos acontecimentos. Assim, pode-se citar:

[...] a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais; [...] o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais [...] (LUCK, 2003, p.65).

Luck (2003, p.74) salienta que o termo gestão “ganhou corpo no contexto educacional acompanhando a mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área”. Acrescenta ainda que “demanda a participação ativa de todos que atuam na sociedade para a tomada de decisão, pelo planejamento participativo, e a capacidade de resposta urgente aos problemas da existência e da funcionalidade [...]”.

Este tema foi destacado porque está inteiramente ligado a novas formas de organização do trabalho escolar no contexto educacional atual, constituindo alternativas práticas pautadas na participação, na reflexão e na autonomia, instituindo uma lógica inovadora nas relações pessoais e interpessoais da educação, através de um modelo democrático de gestão.

A educação não se reduz à sala de aula e se viabiliza pela ação articulada, consciente, co-participante e participativa entre os agentes educacionais.

A educação é inerente ao homem, não há possibilidade de um agrupamento humano sobreviver sem a repetição dos gestos, da prática, do uso constante da língua, e não se beneficiar disso. As sociedades desenvolvem processos contínuos de produção do conhecimento pelo acúmulo de informações e conceitos. Cabe ao Estado e à sociedade civil criarem condições ideais para a sua manutenção e qualidade. Nesse sentido,

[...] o processo de produção do conhecimento deve pautar-se, sobretudo, na socialização e na democratização do saber. O conhecimento escolar é dinâmico e não mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. A análise do processo de produção do conhecimento escolar amplia a compreensão sobre as questões curriculares. O conhecimento produzido pela pesquisa parte do concreto e da prática que precede a teoria, de modo que esta só tem sentido quando articulada com aquela. O importante é, sobretudo, a garantia da unicidade entre teoria e prática, conhecimento geral e específico, conteúdo e forma e dimensão técnica e política. É preciso muita intencionalidade para provocar mudança no processo de produção do conhecimento. O conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser focado como processo (VEIGA, 2004, p.46).

Além disso, na sociedade moderna, a educação passa a integrar um dos direitos humanos fundamentais e um direito de todos. Para Veiga (2004, p.45), “a educação é um direito de todos e não deve se constituir em um serviço, mercadoria, sendo transformada num processo centrado na ideologia da competição e da qualidade para poucos”.

A palavra pedagogia, segundo a etimologia, significa educação moral das crianças. O conceito de pedagogia nasceu na Grécia. No início, “criação de meninos”, posteriormente, os pensadores educacionais ampliaram-no acrescentando o conceito de *Agogôs* (que conduz), criando um novo conceito, o *Paidagogos* que significa “aquele que conduz a criança” (ARANHA, 1996, p.41). A pedagogia, nesse caso, não é diferente da educação e nem da arte empírica e espontânea de um educador.

Em geral, designa-se com o termo educação a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as de uso, produção e comportamento, por meio das

quais um grupo social é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico, trabalhando em conjunto de modo mais ou menos ordenado e pacífico. (BRANDÃO, 1995). Educação é o conjunto dessas técnicas culturais sem as quais uma sociedade humana não pode sobreviver, técnicas transmitidas de geração para geração. Uma sociedade humana não pode sobreviver se sua história não for transmitida de uma geração a outra.

A educação, assim definida, pode resultar quer da ação de outrem (é a acepção primitiva e a mais geral), quer da ação do próprio ser que a adquire. É uma seqüência de operações pelas quais os adultos (pais e/ou responsáveis) exercitam os jovens e favorecem o desenvolvimento de certas tendências e de certos hábitos. Quando a palavra educação é utilizada isoladamente, aplica-se – na maioria das vezes – à natureza das crianças, logo, conceitua-se a educação dos sentidos, isto é, os processos pelos quais as percepções construídas por intermédio das sensações se transformam, necessitam um do outro, completam-se e se organizam com o resto dos fenômenos psíquicos.

Para Brandão (1995), a educação torna-se um conceito indissociável da história da humanidade e da sociedade. Por isso, não é possível recortar-se seções temporais de contextos específicos na tentativa de explicar algo, há a necessidade de um instrumento auxiliar, pois os acontecimentos cotidianos possuem um passado, um presente e um futuro.

Dessa forma, a educação, atualmente, pressupõe a crítica de que o que se está adquirindo são verdades provisórias, abertas ao debate e ao contraditório, ao progresso dos métodos e à procura das causas e não de forma absoluta e dogmática, as verdades definitivas e ideológicas não sujeitas à mudança e se propõem à continuidade eterna como eram pressupostas na pedagogia tradicional⁴ (FREIRE, 1987).

A Gestão Democrática torna-se um instrumento de transformação das práticas escolares, tornando-se o seu maior desafio, pois envolve a formulação de um novo projeto pedagógico. A ação dos professores torna-se fundamental, pois a sua organização e compromisso poderão criar as condições para uma ampla

⁴ Segundo Freire (1987), a pedagogia tradicional tem uma proposta que domestica e amansa os seus alunos, tornando-os seres para o outro, e não seres para si, e que tem, segundo o autor, profunda interrelação com as relações de dominação e com a própria estrutura social, econômica e cultural da sociedade

reformulação da prática escolar em busca de um novo modelo pedagógico.⁵

Segundo Gramsci (1981, p.13), “criar uma nova cultura significa difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las, transformá-las, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral”. A escola deixará de ser, como diz Dowbor (1998, p.57), “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”. Segundo o autor, “pela primeira vez a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”. A educação tornou-se estratégica para o desenvolvimento, mas para isso não basta “modernizá-la”, como querem alguns. Será preciso transformá-la profundamente.

A importância dada pelo Estado à gestão escolar democrática baseia-se na tentativa de reestruturação do sistema de ensino, no qual a escola é influenciada e influencia as dimensões econômica, política e cultural da sociedade.

A origem e uso do termo democracia tradicionalmente refere-se a “forma de governo”, ou a “governo da maioria”. As palavras não conseguirão dar conta de definir algo que somente a prática, as relações cotidianas nos seus mais variados níveis, conseguem expressar (ROSENFELD, 1998). Mesmo assim, será feita uma tentativa de verificar o sentido atribuído às palavras gestão democrática do ensino.

Porém, sem fazer uma ampla discussão sobre o tema democracia – o que transcenderia o objetivo deste trabalho – tentou-se discutir, no contexto da universalização do ensino, o significado de gestão democrática do ensino. Preliminarmente, ressalta-se que a gestão democrática do ensino torna-se uma necessidade, no caso do Brasil, com a Constituição Federal de 1988 quando da educação como direito.

CAPÍTULO III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO
Seção I
DA EDUCAÇÃO

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

⁵ O modelo pedagógico entendido aqui está fundamentado, segundo Veiga (2004), numa concepção democrática do projeto pedagógico construído a partir do coletivo gestado com a presença de alunos, pais e demais segmentos da escola.

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Na perspectiva da Constituição Federal de 1988 em seus Arts. 205 e 206 preconizam a gestão democrática, podendo inferir que a unidade escolar requer agentes educacionais autônomos e conscientes, apoiados por uma ferramenta facilitadora para a formação social e integral do educando.

A participação de alunos, funcionários, professores, pais e comunidade garantem a efetivação nas relações da gestão democrática, pois estão a par das decisões tomadas, têm acesso igualitário às informações de todos os segmentos da comunidade escolar e a aceitação da diversidade de opiniões e interesses.

De acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito. O art. 208 preconiza a garantia de sua oferta, inclusive para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino;
 IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta do ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º. Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola (BRASIL, 1988).

A Educação é um direito de todos e, para efetivar a lei, a participação do Estado é essencial, bem como a da família que divide esta responsabilidade educacional, visando ao aprimoramento das crianças e dos jovens. A comunidade, contribui para a inserção do educando no mercado de trabalho e estimula o exercício da cidadania. Com isso é necessário que se faça investimentos na formação de professores, através de cursos e atualizações que permitem a construção de novos conhecimentos possibilitando a busca de uma maior igualdade social, conquistando assim, espaço para o exercício da cidadania entre os alunos.

O compromisso com a universalização da educação básica com qualidade foi assumido pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em março de 1990, sob os auspícios da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial. Nessa conferência, as proposições convergem para novos modelos de gestão de ensino público, calcadas em reformas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e das responsabilidades, posicionando a escola como núcleo do sistema.

Em 1993, com o Plano Decenal de Educação para Todos elaborado pelo MEC, foi reordenada a gestão, sendo a escola um local legítimo de ações participativas,

[...] conferindo à escola a importância estratégica que lhe é devida como espaço legítimo das ações educativas de boa qualidade, além da necessidade de uma ampla redefinição das funções, competências e responsabilidades de cada nível da administração educacional, buscando descentralizar e integrar suas ações e

possibilitar a gestão articulada dos programas de educação fundamental (MEC, 1993, p. 46).

Dessa forma, as escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar legítimo e dependem das políticas públicas e da gestão democrática.

O Estado, ao definir e executar as políticas em educação e as ações dos agentes educacionais, deixa de ser subordinado. Passa de uma relação de autoridade baseada no controle vertical, monopolista e hierárquico estatal, para uma relação democrática e participativa baseada na horizontalização; entretanto, não se põe em causa o papel do Estado no domínio da educação.

É necessário abrir plenamente o Estado à participação dos cidadãos, descentralizar, criar condições para que se produzam atos públicos transparentes, desburocratizar, favorecer todas as formas de co-gestão dos cidadãos, ativar instituições permanentes de participação – como referendo *ombudsman*, renovar constituições, implantar sistemas políticos que favoreçam o contínuo amadurecimento dos cidadãos e a organização e expressão da sociedade civil (KLIKSBURG, 1997, p.57)

Ao lado da família e do meio social mais amplo, a escola é um local privilegiado no qual se dá a gênese, a manutenção e a transferência do saber acumulado. Há nela sempre diversidade de atividades acontecendo ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A tarefa da gestão democrática é coordenar todas as ações e estabelecer as prioridades, definindo quem faz o que e administrando os conflitos que ocorrem. As escolas têm tarefas sociais e éticas peculiares, tendo um caráter profundamente acumulativo.

O encargo das escolas, hoje, é assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética [...]

A conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias de participação popular. A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola (LIBÂNEO, 2001, p.111).

No que se refere às instalações físicas, as escolas públicas no Brasil aproximam-se mais ao século XIX do que ao início do século XXI. Se as escolas públicas de ensino básico forem observadas em relação ao espaço, facilmente se compreenderá que existem aquelas localizadas na periferia, consideradas pobres, fisicamente desfiguradas e aquelas centrais denominadas ricas, porém ambas são fisicamente desparelhadas e reproduzem o *status quo* reinante.

Em relação à infra-estrutura dos estabelecimentos, relativamente a 1998, há que se apontar que 4.153 pré-escolas, que atendem a 69.714 crianças, não têm abastecimento de água, 84% das quais se situam no Nordeste. Essa carência ocorre para menos de 0,5% das crianças atendidas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. Além disso, 70% dos estabelecimentos não têm parque infantil, estando privadas da rica atividade nesses ambientes nada menos que 54% das crianças. É possível que muitos dos estabelecimentos sejam anexos a escolas urbanas de ensino fundamental, onde o espaço externo é restrito e tem que ser dividido com muitos outros alunos. Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural. Mais grave é que 58% das crianças freqüentam estabelecimento sem sanitário adequado, sendo 127 mil em estabelecimento sem esgoto sanitário, mais da metade das quais, no Nordeste (BRASIL, 2001, p.12).

Em 1998 também foi concluída pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) sobre a infra-estrutura das escolas públicas e privadas de todo o país. Observou-se, por exemplo, que no Nordeste, 8,4% dos alunos de ensino fundamental freqüentam escolas sem abastecimento de água, índice que é de apenas 0,3% no Sul e de 0,7% no Sudeste. A situação é ainda mais discrepante em relação ao percentual de alunos que estudam em estabelecimentos que não possuem energia elétrica, condição que afeta 19,6% dos alunos na Região Norte e 14,6% no Nordeste, em contraste com os índices de 0,9% no Sul e de 1,7% no Sudeste. A falta de esgoto sanitário nas escolas atinge 18,1% dos alunos de ensino fundamental na região Norte e 9,3% no Nordeste, contra 1,7% no Sudeste e 1,8% no Sul.

A partir do que o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) nos mostram, percebeu-se que os prédios, as instalações e sua arquitetura comprometem a qualidade do ensino.

Segundo Codoy e Siqueira (1997), o desempenho da escola é melhor quando se tem a participação efetiva da comunidade, formada pelos pais dos alunos, professores, representantes do meio econômico, político e social em que a escola está inserida. Se não houver diálogo entre a escola e a comunidade, conseqüentemente não haverá participação da mesma. Se não houver uma total mudança de atitude dos responsáveis pela gestão escolar pública, a população a ser atingida permanecerá no esquecimento. É necessário tratar da mudança e encontrar uma ferramenta que transforme a realidade permitindo que os agentes educacionais sintam-se confiantes e co-participantes no processo ensino-aprendizagem.

Por essa razão, Perrenoud (2000) nos alerta sobre a necessidade de mudanças que valorizem o trabalho coletivo, ações conjuntas que propiciem o desenvolvimento de atividades, viabilizem o espírito participativo e comprometido de educandos e educadores. A participação de todos contribui para a interação com a realidade da comunidade e do mundo em que vivem, consolidando um espaço democrático que conduz à compreensão de um novo agir.

O processo de mudança não pode ser visto separadamente do cotidiano escolar, uma vez que este influencia e determina o modo e a intenção possível da mudança dos agentes educacionais, renovando valores e construindo autonomia.

O espaço pedagógico da escola não pode dispensar o diálogo, discussão e reflexão entre os agentes educacionais, trocando sempre experiências, vivências, habilidades e competências tais como:

- domínio da leitura e da escrita: deve-se propiciar um espaço para ensinar a leitura e a escrita de maneira lúdica, aproximando-as dos objetivos da vida;

- capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas (raciocínio): é preciso desenvolver a capacidade de resolver problemas não somente do conteúdo escolar, mas também da vida cotidiana, construindo esse raciocínio com habilidade e coerência;

- capacidade de analisar, sistematizar e interpretar dados, fatos e situações cotidianas;

- capacidade de compreender e atuar em seu entorno social: deve-se desenvolver a responsabilidade social, entendendo que cada um de nós é responsável pela sociedade como um todo, envolvendo-se de forma a crescer neste círculo de ação, lutando por um Estado transparente e democrático começando pelo seu pequeno convívio.

A atitude democrática, apesar de suportar as crises, atinge um alto grau de certeza e confiança na tomada de decisão; a democracia permite o conflito de opiniões, cuja interação negociada permite o norte ideal da escola, legitimando-a.

Para que se tenha um ambiente democrático, a participação dos agentes educacionais nas decisões a respeito dos acontecimentos cotidianos da escola é um caminho para atingi-lo. Sempre uma decisão compartilhada é mais produtiva, pois se dividem as responsabilidades e faz-se com que os agentes participem de sua solução (VEIGA, 2004).

O/A diretor/a possui, de acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 9394/96), o mais alto posto dentro de uma unidade escolar pública, pois responde a qualquer questionamento e funcionamento em última instância, ou seja, qualquer que seja o processo de escolha do/a diretor/a, este/a ainda permanece sendo uma figura central no esquema de poder que envolve o funcionamento da instituição escolar.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extra-escolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996).

De acordo com a Lei 9394/96, Art. 3º, Inciso VIII, Art. 14 e Art. 56, ressaltou-se o papel fundamental que pode exercer o/a diretor/a escolar, uma vez que, como coordenador do processo de gestão, pode dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos.

Porém, ao aglutinar e incentivar os agentes educacionais a participarem e discutirem os caminhos para a solução de problemas, amplia o foco desse processo democrático no cotidiano da unidade escolar.

As decisões acontecem num processo participativo. A comunidade escolar não só participa das decisões como também se responsabiliza pela execução e avaliação das ações realizadas.

Interessa aqui delinear o conceito de participação, a fim de retirarmos dele o tom vago que muitas vezes o envolve. Dizemos que **participação é conquista** para significar que é um **processo**, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante “vir-a-ser”, sempre se fazendo. Assim, participação é, em essência, autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. A participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (DEMO, 1986, p.18 – grifo do autor).

A participação, de acordo com Demo (1986), é um processo no qual os agentes educacionais estão implicados em tudo o que ocorre na unidade escolar e a sua volta, possibilitando a vivência e o engajamento de todos com objetivos em comum para melhorar o ambiente escolar, legitimando-o e democratizando-o.

Ao tratar da gestão democrática na escola Paro (2002, p. 87) faz a seguinte indagação: “se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?” E completa: “consideramos que o educando que “sai” do processo educacional é diferente daquele que ali entrou”. É esta diferença que se consistiu verdadeiramente no produto da educação escolar.

O currículo elaborado como elemento dinâmico de uma proposta pedagógica deve ser visto como “matéria significativa” (SILVA, 1999, p.24) na qual se estabelecem conflitos na disputa pela hegemonia na atribuição de sentidos. Tudo aquilo que estrutura e organiza a vida na escola reflete essa disputa, reforça posições e traduz as opções feitas na condução do processo pedagógico.

Faz-se necessário atentar-se um pouco ao processo pedagógico, que é uma espécie de saber fazer incorporado aos métodos e técnicas de ensino, saber

também suscetível de ser dividido e apropriado pelo capital. Como exemplo, mencionamos o material apostilado, no qual o docente não precisa estar presente no processo de produção, pois outro professor pode produzir as apostilas, já que o trabalho humano tem a peculiaridade de poder ser concebido num determinado momento e executado em outro, ser concebido por alguns profissionais e executado por outros.

Portanto, apropriação do saber pelos educandos é uma atividade desenvolvida dentro e fora da sala de aula. Vasconcellos (1996) aponta que para o processo pedagógico que se quer crítico-reflexivo é fundamental a mobilização para o conhecimento, a sua construção, a elaboração e expressão da síntese, e isto acontece quando se propiciam espaços para desenvolvê-los, quando se vivenciam práticas significativas em sala de aula, quando há oportunidades de relacionar o conhecimento e a educação com a realidade profissional, política, econômica e social.

Ressaltamos ainda que se houvesse um maior envolvimento dos professores no processo educacional, seria mais eficiente uma auto-avaliação do fazer pedagógico, bem como seus resultados e o rendimento escolar.

O papel da auto-avaliação toma uma importância crucial no processo de aprendizagem; por outras palavras, no limite, poder-se-á afirmar que a situação ideal seria aquela em que a avaliação formativa se dirigisse apenas aos professores, enquanto a aprendizagem se confinasse à auto-avaliação regulada (PERRENOUD, 1999).

Ainda segundo Perrenoud (1999), reforçar a legitimidade do juízo profissional do professor, contrapondo-o à de outros agentes educacionais exteriores à escola, é valorizar a avaliação sumativa⁶ interna em detrimento da externa. Assim, passa-se a dar credibilidade social à avaliação desenvolvida pelos professores, dispensando-se a intervenção de outros agentes educacionais, nomeadamente os considerados peritos em avaliação. Também a hierarquização dos diferentes intervenientes nos processos avaliativos é outro elemento revelador do que acabamos de afirmar. É ao professor que de uma forma relativamente estável ao longo do tempo é atribuído o

⁶ A avaliação sumativa, enquanto tradução e expressão globalizadora das aquisições cognitivas e das competências desenvolvidas, em conformidade com o Decreto Lei 7/2001, de 18 de Janeiro, realizar-se-á em quatro momentos: dois de natureza qualitativa (no Natal e na Páscoa) e dois de natureza quantitativa (no fim do primeiro semestre e no final do ano letivo). A estes momentos o documento acrescenta a possibilidade da realização de provas globais e de exames nacionais, segundo normas a definir em documento específico (PERRENOUD, 1999).

principal papel. O aluno é sempre visto como alguém que é orientado, a quem se diz o que precisa e como deve fazer. Apenas em 2000, a auto-avaliação e a co-avaliação, que atribuem ao aluno um papel central, são visivelmente reconhecidas como partes essenciais e insubstituíveis de uma avaliação a serviço da aprendizagem.

O processo contínuo e interativo de recolha e análise de informação contribui, efetivamente, para planear e organizar o desenvolvimento do currículo, tomar decisões sobre os recursos, a progressão na aprendizagem, diagnosticar dificuldades, fornecer um *feedback* efetivo ao aluno e ao professor e aumentar a motivação e a auto-estima dos estudantes. Como afirma Perrenoud (1999, p.23), "[...] é a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar".

A escola pública de qualidade é legítima⁷ e possui intencionalidade necessária para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, preparando-os tanto para o ingresso na universidade quanto para o mercado de trabalho, contribuindo ainda com o desenvolvimento econômico e diminuindo a desigualdade social; caso contrário, deparar-se-á com aquela evasão e reprovação que expressam apenas em parte tal incompetência, pois, mesmo a maioria das pessoas que são aprovadas estarão longe de apresentar uma base educacional satisfatória de apreensão dos conteúdos que a escola diz oferecer. A conquista da participação coletiva e a superação dos condicionantes devem compor um só processo, para que avanços em um dos campos levem a avanços no outro, de forma contínua e interdependente.

A institucionalização da democracia e, simultaneamente, o aprimoramento da eficiência e da qualidade da educação pública têm sido uma força poderosa a explicar o processo de mudanças na forma de gerir escolas no Brasil. A participação da comunidade escolar (professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e diretor) é parte desse esforço que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais a melhoria do ensino por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos. (LUCK, 2000, p.13.)

É preciso analisar o caráter formalista, burocratizante e centralizado da organização do poder e da autoridade na escola pública, sem se esquecer de sua

⁷ Segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988.

superação em favor de mecanismos institucionais que permitam e estimulem a participação autônoma de pais, alunos, professores e demais agentes educacionais na tomada de decisão na unidade escolar.

A expressão mais evidente desse distanciamento (de um lado a escola não participa da comunidade e de outro a comunidade não se interessa pelo destino da escola) é o fato de que a questão da gestão democrática necessita da participação efetiva da população em tais decisões.

Oliveira (1997) afirma que a partir da justificativa de que o Estado não consegue financiar as políticas sociais por falta de recursos e não consegue administrá-las por absoluta ineficiência, dada a irracionalidade do sistema, o modelo de gerenciamento do sistema educacional tem mostrado a sua inoperância, pois,

[...] começam a aparecer propostas que invocam a participação tanto da sociedade quanto na gestão dos sistemas de ensino. Alguns setores formuladores de políticas vão apresentar o recurso à iniciativa privada, os empresários reconhecidamente como segmento social organizado, para que auxiliem tanto no financiamento da educação através de adoções ou contratos de parcerias com as escolas, ou como referenciais de modelos eficazes de gestão [...] A referência à eficácia privada parte, normalmente, do suposto que os recursos para a educação são suficientes, o problema é a gestão e distribuição racional dos mesmos [...] Mas, sobretudo, tem como objetivo a retirada do Estado das funções mantenedoras, resguardando a este a função supletiva e distributiva no setor (OLIVEIRA, 1997, p.96-7).

A sociedade segue o modelo econômico subordinado à lógica do mercado, visando à lucratividade. A ausência de educação básica passa a ser determinante na condição de inclusão ou exclusão social e escolar. Todavia, a educação provê os conhecimentos intelectuais para a avaliação crítica das condições de produção e da difusão do saberes científicos, tecnológicos e da informação.

Na dinamicidade das práticas escolares, os professores são agentes históricos (determinados também pelos processos de subjetivação), isto é, são profissionais com responsabilidades de relevância social que, para entender os apelos por mudanças e atendê-los, precisam manter-se constantemente atualizados, não somente assimilando inovações teórico-metodológicas sugeridas por teorias produzidas por contextos estranhos a sua prática, mas sobretudo fazendo-se, eles mesmos, pesquisadores, estudiosos e produtores de conhecimentos

na reflexão permanente e coletiva sobre as ações educativas e o desenvolvimento curricular (VEIGA, 2001, p.150).

No exercício do trabalho de fato, o professor, de acordo com Nóvoa (1991), produz sua profissionalidade, suas competências, suas qualificações, a arte de ensinar, a prática intelectual autônoma, participando da equipe de trabalho e agindo coletivamente:

- no planejamento da escola;
- na elaboração, execução e avaliação do Plano Escolar e dos demais planos de aula;
- na participação da estrutura organizacional;
- na preocupação com a sua formação, dando continuidade aos estudos;
- no respeito para ser respeitado e com isso intensificar o diálogo;
- na avaliação do aprendizado dos alunos.

O cotidiano dos agentes educacionais em uma gestão democrática auxilia o desenvolvimento da capacidade reflexiva associada ao próprio fazer e ao processo de pensar.

O professor, com uma ferramenta pedagógica reflexiva que viabilize sua atividade profissional, transmitirá o conteúdo com métodos adequados de ensino-aprendizagem, dedicando-se integralmente com discernimento, coerência e ética ao preparo e à condução da aula, sempre co-responsável pelo planejamento participativo.

O cotidiano escolar pressupõe muita comunicação entre professores e alunos. A troca de experiência em sala de aula desenvolve e possibilita o entendimento dos anseios dos alunos e essa empatia produzirá a capacidade de dividir as experiências e emoções dos educandos, estabelecendo um vínculo cuja conclusão será a compreensão de uma forma de ensinar integrada com coerência e discernimento para que o aluno também o faça. Para que essa comunicação se viabilize e se legitime, é imprescindível que o professor participe de uma gestão realmente democrática.

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para ele próprio como para a sociedade, coloca em dúvida sua profissão; assim, deve transformar-se em um pesquisador a caminho de construir sua autonomia profissional e ser capaz de inventar suas próprias respostas. Tem que saber e ter competência, pois a cada dia

lhe é demandada uma formação mais sólida, mais ampla e mais flexível, portanto, deve ser capaz de compor sempre melhor a sua argumentação, profissionalizando-se e participando integral e intencionalmente na gestão democrática.

A Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definiu em seu artigo 3º, entre outras coisas, que o ensino público será ministrado com base no princípio da “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e das legislações dos sistemas de ensino” (Art.3º, VIII). No Artigo 15, define os princípios da gestão democrática:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos de Escola ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a LDB reforça a necessidade de a definição de normas da gestão democrática ser objeto da ação dos sistemas de ensino. Gestão, segundo Paro (1996, p.18) é “a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Não há atividade de administrar se não houver o mínimo de recursos, caso contrário, desvia-se a atenção do essencial para fixá-la no acessório. Não tem sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares antes de lhes fornecer recursos possíveis de serem administrados com autonomia (PARO, 1996). Dessa forma, necessita-se de uma ferramenta que auxilie e legitime tal processo.

Segundo Libâneo (2001, p.56), a autonomia de uma instituição significa ter poderes de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização; assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, tornando-se co-responsáveis pelo sucesso da instituição. “É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem”.

- faz-se necessário que todas as pessoas envolvidas na unidade escolar conheçam sua organização escolar, sua cultura e suas relações de poder;

- desenvolvam saberes e competências para fazer análises de contextos de trabalho na sala de aula;
- elaborem um plano escolar curricular, com competência técnico-científico, sensibilidade ética e compromisso com a democratização;
- conheçam a cultura organizacional, o processo de gestão e a tomada de decisões, assim, como a análise de resultados que contribuem para o processo formativo e para o aperfeiçoamento da gestão;
- considerem-se como sujeitos educacionais e ao mesmo tempo observem a realidade socioeconômica e cultural em que está inserida a unidade escolar, o seu interior e o seu entorno, garantindo a justiça social do ponto de vista da escolarização.

Para Libâneo (2001), todos esses tópicos são necessários para garantir a mudança e respondem minimamente às necessidades imediatas do processo ensino-aprendizagem. Aqui o melhor caminho é a participação, ser parte do todo:

[...] a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade favorecendo a aproximação entre pais, professores, alunos e comunidade (LIBÂNEO, 2001, p.79).

Para que ocorra a participação na escola, uma gestão mais democrática e autônoma é imprescindível.

[...] a busca de formas de democratizar a gestão da escola pública, garantindo-lhe autonomia didática, administrativa e financeira, implica não somente na distinção entre interesses gerais e particulares e no questionamento de um padrão único de desempenho, mas, sobretudo, na reafirmação da qualidade como foco de projetos político-pedagógicos (WEBER, 1992, p.95).

Assim, à dimensão política soma-se a dimensão pedagógica, de tal maneira que há a necessidade de uma ferramenta que auxilie no cotidiano da gestão

democrática educacional e na elaboração do planejamento participativo. Esta é a sua razão de ser já que a própria educação como prática político-pedagógica.

Botto (2003, p.148) recorda que ao longo das gerações,

[...] a cultura da escola [...] expressou o projeto pedagógico e político dos seus tempos. Em alguma medida, a escola moderna, embora nem sempre de maneira explícita, cria seu ritual de organização, trabalhando saberes e valores; estabelecendo rotinas e disciplinas, racionalização e hábitos de civilidade; organizando tempos e espaços de modo próprio[...]

É importante que as unidades escolares utilizem ferramentas que organizem a gestão, havendo um processo democrático entre o Estado, os professores, os pais dos alunos e o restante da comunidade. É no quadro desse processo integrado e interdependente que a modernização administrativa, a descentralização política e a autonomia do estabelecimento de ensino contribuem para devolver o sentido cívico e comunitário da escola pública.

A escola articula sua capacidade de receber e interpretar informações bem como produzi-las quando o aluno é sujeito do seu próprio conhecimento. O conhecimento sistematizado oferecido pela escola é a síntese de informações do mundo extra-escolar que deve ser aplicado em seu mundo interno.

A aprendizagem do aluno não é simplesmente transmissão de conhecimento. É, sobretudo, um processo participativo, no qual sua participação deve ser ativa e, por isso mesmo, estimulada.

No espaço escolar, trabalha-se com as capacidades cognitivas e operacionais dos alunos, por meio de conteúdos escolares que desenvolvem a criatividade, a sensibilidade, a imaginação, bem como a formação ética, a educação ambiental, o acolhimento das diversidades e a educação multicultural.⁸

⁸ Entendemos como multicultural a integração de culturas advindas do meio familiar dos alunos, concebendo um sistema escolar comum que favoreça a igualdade de oportunidades, desmistificando o preconceito. No Brasil, o debate assume especial relevância no contexto da elaboração de uma proposta curricular nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1997) –, que inclui "pluralidade cultural" como um dos temas a serem trabalhados.

Segundo Paro (2002), a gestão educacional relaciona-se à emancipação cultural de sujeitos históricos, para os quais a apreensão do saber se apresenta como elemento decisivo na construção de sua cidadania. Por esse motivo, tanto o conceito de qualidade da educação quanto o de democratização de sua gestão ganham novas configurações. O primeiro tem a ver com uma concepção de produto educacional que transcende a mera exposição de conteúdos de conhecimento para erigir-se em resultado de uma prática social que atualiza cultural e historicamente o educando. O segundo, ultrapassando os limites da democracia política, articula-se com a noção de controle democrático do Estado pela população como condição necessária para a construção de uma verdadeira democracia social que, no âmbito da unidade escolar, assume a participação da população nas decisões, no duplo sentido de direito dos usuários e de necessidade da escola para o bom desempenho de suas funções.

Apesar de o conceito de qualidade ser vago e mal definido no campo educacional, Ramos (1995, p.86) ajuda a compreender que uma escola de qualidade pode ser definida como aquela que “está em conformidade com os requisitos da educação e do ensino de uma determinada sociedade, procurando tanto inculcar valores morais, quanto transmitir conhecimentos e técnicas a partir de critérios claramente definidos”. É importante que as escolas visem à qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos, sendo mediadoras sociais, influenciando significativamente na formação da cidadania na personalidade humana, ou seja, o trabalho social escolar implica uma direção.

Arroyo (1995) afirma que dirigentes políticos justificam a exclusão da cidadania pelo fato de que o povo é imaturo politicamente. Afirma ainda que para a população participar é preciso que ela tenha um acesso à educação; portanto, a falta de participação popular não é devida ao despreparo do povo para a cidadania e sim devida ao caráter excludente das instituições escolares.

Para que se viabilize uma gestão democrática é importante que os educadores estimulem instâncias e práticas de participação popular na unidade escolar; para isso utilizam-se os conselhos de classe e de escola, visando a sua autonomia na tomada de decisões.

A autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar, razão de ser do projeto político-pedagógico, projeto este que deve incluir o poder de decisão, administrando livremente recursos financeiros e dispondo

de um espaço de trabalho coletivo para aprendizagem. Para Veiga (1995), um projeto político-pedagógico tem que levar em conta o contexto histórico-político-cultural de cada local (Estado, Município e Unidade Escolar), indo do nível macro para o nível micro, formando cidadãos com valores morais, sociais, éticos e capacidade de raciocínio para enfrentar desafios com autonomia e senso crítico, obtendo a concretização da identidade da escola e oferecendo garantias para um ensino de qualidade.

A autonomia, segundo Barroso (1996), é um campo de forças no qual se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa/interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local. Assim, a autonomia deve ser entendida para além da perspectiva jurídico-administrativa, avançando até uma perspectiva sócio-organizacional.

No sistema público de ensino, a “autonomia das escolas” é sempre uma autonomia relacional, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização.

O reforço da autonomia das escolas deve traduzir-se necessariamente num conjunto de competências e de meios dos quais os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligados à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à gestão de recursos.

Para Barroso (1996), não basta “regulamentar” a autonomia, é preciso criar condições para que ela seja construída em cada escola, logo, necessita-se de uma ferramenta auxiliar. A autonomia requer esse campo de forças garantido pelo Estado, por isso deve se adequar aos recursos disponíveis às escolas pelo orçamento em todos os níveis, começando na administração central e acabando nas escolas ou vice-versa.

No limite, a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, quando todos os bens materiais e culturais estiverem disponíveis a todos os cidadãos.

Escolas adequadamente estruturadas que se utilizam em boa escala das tecnologias existentes e com alto nível de integração de seus agentes do processo tendem a otimizar seus objetivos na busca pela qualidade a ser prestada à

sociedade. Quando se fala em novos modelos de gestão, procura-se referenciar um conjunto de atividades e comportamentos diferenciados que levarão todo o sistema educacional à mudança:⁹

[...] o entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agir sobre elas em conjunto (LÜCK et al.,1998, p.15).

Vive-se a época do discurso da cultura escolar participativa e autônoma, na qual as condutas de antecipação para prever e explorar o futuro fazem parte de nosso presente, além da revolução da informática e da inclusão do computador na vida escolar. Essa influência do futuro sobre as adaptações cotidianas só faz sentido se o domínio que se tenta desenvolver sobre os diferentes espaços cumpra a função de melhorar as condições de vida do ser humano. A tecnologia está associada à aquisição do conhecimento.

Para Freire (2002, p.52), a verdadeira educação é aquela produzida coletivamente, que conduz à reflexão e à ação, ou seja, a práxis humana, promovendo a libertação, que não se faz pelo, para ou sem o povo, antes com ele, já que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Em respostas às questões: o que ensinar, para quem, como, onde, quando, por quem, com que objetivos, com quais procedimentos e a que custo, o planejamento educacional constitui-se em um processo técnico e político de formação e avaliação de políticas públicas entendido como ações significativas sobre uma dada realidade que seja praticada de forma sistemática, a partir de uma visão clara da sua necessidade, dos seus objetivos e ordenadas de modo a obter resultados adequados ao processo ensino-aprendizagem com o melhor uso de recursos.

⁹ A escola precisa ganhar qualidade, isto é, deve ser capaz de atender às necessidades da grande maioria da população e estar articulada e agregada a três diretrizes fundamentais: democratização do acesso e garantia de permanência, democratização da gestão e construção de referenciais de qualidade que sejam capazes de trabalhar a cultura local na ótica da ciência e da cultura universalmente produzidas (BRASIL, 2001).

Dessa forma, o fundamental no planejamento educacional é buscar prever melhor as ações e seus efeitos, integrando os indivíduos implicados na ação, cada qual com seus conhecimentos específicos, tornando-os co-responsáveis pelas partes que formam o todo, assim os que planejam também executam e vice-versa (PADILHA, 2001). Portanto, é o resultado de um trabalho integrado, coletivo entre os agentes educacionais no cotidiano da gestão escolar democrática que compartilham e trocam experiências.

Dessa forma, a escola apresenta no planejamento sua proposta de trabalho, ressaltando seus principais problemas e os objetivos a alcançar, relacionando as ações específicas que pretende desenvolver com vistas a solucionar os problemas cotidianos. Explicita-se também como, por quem e quando as ações serão realizadas, bem como os critérios para acompanhamento, controle e avaliação do trabalho desenvolvido.

É importante explicitar o significado básico de termos como planejamento, planejamento tradicional, planejamento estratégico, planejamento operacional, planejamento participativo, plano, projeto e programa, para se estabelecer as relações entre eles, pois um dos complicadores para o exercício da prática de planejar parece ser a compreensão de conceitos e o uso adequado dos mesmos.

A partir de experiências pessoais e profissionais, nas atividades do cotidiano continuamente elaboram-se planos (documento), estabelecem-se metas, selecionam-se estratégias e avaliam-se os resultados obtidos, de forma não sistemática e consciente. O planejamento (processo) é utilizado em diferentes níveis e modelos de complexidade.

A responsabilidade da gestão escolar em relação ao planejamento é direcionar, orientar, encaminhar, conduzir, problematizar e compreender de maneira democrática a prática pedagógica, com discussões críticas, troca de experiências, sem esquecer de interrogar o meio social e seus agentes que devem tornar-se co-responsáveis, para que haja assim interação entre o planejamento e a ação, o que, segundo Lück (2003, p.18)

[...] constitui um processo de concentração de inteligência, articulação de esforços e de condições necessárias para garantir o enfrentamento de desafios e a superação desejada de obstáculos específicos e claramente delineados [...] Esse processo representa o estabelecimento de compromissos e responsabilidades no sentido

de melhoria contínua[...], a partir de análises sistemáticas e cuidadosas da situação vivenciada, de necessidades e de oportunidades, e conseqüente processo de tomada de decisões, assentado em informações objetivas e apropriadas.

Portanto, o planejamento pedagógico deve ser discutido, pensado e repensado tendo em vista a aprendizagem do aluno, preocupando-se com o acesso do educando às diferentes informações, com o relacionamento dos diferentes saberes com as situações do cotidiano, privilegiando situações que considerem a realidade imediata, que despertem o interesse dos alunos e prevendo desafios e estímulo às novas descobertas. Ao planejar, o educador prevê a possibilidade de pesquisa, de interpretação e comparação das informações coletadas, a aplicação das constatações obtidas e a atitude crítica diante dessas informações, dando ênfase à criatividade do sujeito na busca e análise dessas constatações.

1.1 Marcos históricos de referência

As matrizes históricas do planejamento estatal no sistema capitalista vinculam-se à experiência de planejamento econômico-social após a II Guerra Mundial, confrontada com as experiências de países socialistas. Um ponto de partida é claramente assumido, na perspectiva filosófica: o planejamento torna-se possível quando a razão criadora prevalece sobre a natureza e quando a idéia do definir prevalece sobre a do imobilismo da emergência histórica do planejamento. O planejamento é aqui entendido como relação dialética entre pensamento e ação e carrega em si o protagonismo do Estado ou ocorre simultaneamente a ele. Os estudos sobre planejamento estão enraizados na discussão sobre o desenvolvimento, ou melhor, na discussão a respeito do esforço de reconstrução da Europa, quando o planejamento se tornou viável, na perspectiva liberal (FILHO PARENTE, 2003).

Filho Parente (2003) recorda que o caso francês é exemplar para o estudo da teoria e da prática do planejamento escolar e os teóricos franceses colocam fortemente a relação entre política e planejamento, desde a dimensão política dos planos - entendidos como documentos que fixam decisões e opções, em termos de objetivos e estratégias, e prevêm instrumentos, recursos e tempos para alcançar aqueles objetivos, segundo aquelas estratégias. O Seminário Interamericano em

Planejamento Educacional organizado pela UNESCO e a Organização dos Estados Americanos em 1958; a criação pela UNESCO em 1963 do Instituto Internacional de Planejamento da Educação – IIEP, com a finalidade de desenvolver o ensino e a pesquisa educacional; a Conferência Internacional em Planejamento Educacional organizada pela UNESCO em 1968; mais recentemente em março de 1990 na Conferência de Educação para Todos em Jomtien/Tailândia a UNESCO promoveu na Cidade do México o Congresso Internacional sobre “Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento da Educação”, no qual aconteceram discussões e reflexões sobre o planejamento da educação no mundo inteiro. Na primeira metade da década de 90, o planejamento tinha como objetivo preparar cenários alternativos para a melhoria da qualidade da educação; e na segunda metade desta mesma década, o enfoque passa a ser as políticas de descentralização, participação social, autonomia escolar e avaliação da aprendizagem.

É importante que se conheça a necessidade do planejamento e/ou a cultura do planejar, pois toda ação é organizada a partir do que foi analisado, refletido e previsto. Como processo dinâmico de relações entre os envolvidos (educador – educandos – escola - meio sócio-cultural), o planejamento educacional está em constante transformação.

1.2 Conceitos de Planejamento

Serão abordados alguns conceitos de modelos e níveis de planejamento tais como: planejamento tecnocrático, planejamento estratégico, planejamento operacional, planejamento participativo, plano, projeto-pedagógico e projeto político-pedagógico, porém ressalta-se, como aponta Gandin (2001, p. 83)

[...] é impossível enumerar todos tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas idéias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade, a propor ações e atitudes para transformá-la.

O planejamento busca o equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de

trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001).

Planejar, em sentido amplo “visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro” (PADILHA, 2001, p. 63), mas considerando as condições do presente, as experiências do passado, os aspectos contextuais e os pressupostos filosóficos, culturais, econômicos e políticos de quem planeja e com quem se planeja. Planejar é uma atividade do cotidiano escolar, visto que tem como características básicas: evitar a improvisação; prever o futuro; estabelecer caminhos que possam nortear mais apropriadamente a execução da ação educativa; prever o acompanhamento e a avaliação da própria ação.

O Planejamento Educacional constitui-se em um processo contínuo que se preocupa com o “onde ir” e “quais as maneiras adequadas para se chegar lá”, tendo sempre em vista a situação presente e as possibilidades futuras, para que dessa maneira o desenvolvimento da educação atenda às necessidades da sociedade e às do indivíduo (VASCONCELLOS, 1995). Em suas palavras (1995, p.53), “o planejamento do Sistema de Educação é o de maior abrangência, correspondendo ao planejamento que é feito em âmbito nacional, estadual e municipal”, incorporando as políticas educacionais.

Planejamento Curricular é o “processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno” (VASCONCELLOS, 1995, p. 56). Portanto, planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, através dos diversos componentes curriculares.

Planejamento de Ensino é o processo de decisão sobre atuação concreta dos professores, no cotidiano de seu trabalho pedagógico, envolvendo as ações e situações, em constantes interações entre professores e alunos e entre os próprios alunos (PADILHA, 2001, p. 33). Para Sant'Anna et al. (1995, p. 19), trata-se do

“processo de tomada de decisões bem informadas que visem à racionalização das atividades do professor e do aluno, na situação de ensino-aprendizagem”.

Planejamento Escolar insere-se em um contexto global da escola, envolvendo o processo de reflexão, de decisões sobre a organização, o funcionamento e a proposta pedagógica da instituição. “É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1992, p. 221).

Dessa forma, não existem nem continuidades permanentes nem rupturas drásticas; este processo organiza o ensino no tempo pedagógico, administrando as burocracias e as relações institucionais indispensáveis de apoio à atuação docente.

Já no Planejamento Tecnocrático “as decisões são tomadas pelos níveis superiores das administrações públicas e, após aprovadas, são impostas aos demais níveis de administração, chegando até as escolas e as salas de aula por meio de decretos e normas” (FILHO PARENTE, 2003, p.23). Assim, quem planeja são os próprios agentes centralizadores que formam a tecnoburocracia estatal. Os demais agentes sociais são passivos, restando-lhes apenas a tarefa de executar as políticas formuladas pelos níveis decisórios centrais.

A ascensão da concepção tecnocrática de educação revela a ascensão hegemônica do monopólio no embate das visões educacionais das frações do capital: o embate entre uma concepção mais liberal, nomeada humanista, e uma concepção mais funcional empresa-educação, a tecnicista. Na primeira, “o estudante, como homem, é o *fim* da educação, enquanto no (caso) da ‘opção tecnocrática’,[...] o ser humano é o *meio* ou instrumento da educação”. Todavia, na primeira, pode-se pensar a educação ainda como educação criação da cultura, o que na segunda, define-se precipuamente como investimento “racional”, ou, como afirmam os tecnocratas, não se vai proibir ninguém de fazer o curso que quiser, mas os estímulos materiais são dados tendo em vista o curso que o aluno vai fazer. Ou, ainda, é um enfoque, cujo tratamento e prescrições encontram-se “sempre na linha da *economia da educação*: não se cuida de homens, mas de força de trabalho; não se trata da constituição de homens historicamente determinados, mas da elaboração de um fator de força necessário – força de trabalho nos vários níveis e tipos de qualificação técnica (COVRE, 1983, p.196-7).

Os planejadores especialistas formulam solitariamente soluções técnicas às questões sociais, estando dessa maneira distantes da realidade, alheios à experiência e à vivência daqueles que vão executá-las.

Planejamento Político-Social tem como preocupação fundamental responder às questões para quê, para quem e também com o quê. A preocupação central é definir fins, buscar conceber visões globalizantes e de eficácia; serve para situações de crise e em que a proposta é de transformação, em médio e/ou longo prazo. “Tem o plano e o programa como expressão maior” (GANDIN, 1994, p. 55).

No Planejamento Operacional, a preocupação é responder às perguntas “o quê”, “como” e “com quê”, tratando prioritariamente dos meios. Abarca cada aspecto isoladamente e enfatiza a técnica, os instrumentos, centralizando-se na eficiência e na busca da manutenção de seu funcionamento. Tem sua expressão nos programas e, mais especificamente, nos projetos, sendo sobretudo tarefa de administradores, cuja ênfase é o presente, momento de execução para solucionar problemas (GANDIN, 1994, p. 36).

O Planejamento Estratégico é:

[...] um modo específico de formulação, implementação, acompanhamento, controle e avaliação de políticas públicas implicadas em: adoção e adesão de princípios básicos; aplicação sistêmica de um método de planejamento que entende os distintos níveis institucionais; o cálculo de curto, médio e longo prazo;[...] tem uma dinâmica crítica dos fenômenos sociais orientando os processos de mudança e transformação combinando aspectos técnicos e políticos; e todos os atores sociais são ativos nos processos de formulação, implementação e avaliação das suas políticas assumindo papel de agentes catalisadores das escolhas estratégicas (FILHO PARENTE, 2003, p. 44-6).

O Planejamento Participativo deve ser entendido como um processo de organização do trabalho coletivo da unidade escolar.

[...] podemos identificar três fases desse processo: a **preparação** do Plano Escolar, entendido como o registro sistematizado e justificado das decisões tomadas pelos agentes educacionais que vivenciam o dia-a-dia da escola; o **acompanhamento** da execução das operações pensadas no Plano Escolar, de forma a fazer, caso seja necessário, as alterações nas operações de forma que essas alcancem os objetivos propostos; e a **revisão** de todo o caminho, avaliando as operações que favoreceram o alcance dos objetivos e aquelas operações que pouca influência tiveram sobre o mesmo,

iniciando-se assim um novo planejamento (FERREIRA,1979, p.14 - grifo da autora).

Tal processo deve integrar todos os indivíduos que estão implicados na ação, cada qual com seus conhecimentos específicos, tornando-os co-responsáveis pelas partes que integram o todo; assim os que planejam também executam e vice-versa. O Planejamento Participativo,

[...] enquanto instrumento e metodologia, isto é, enquanto processo técnico, abre espaços especiais para a questão política. As questões da qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas. Mais do que isto, assumem um caráter de proposta de futuro para a instituição que se planeja, na qual está contido um ideal do campo de ação da instituição. No que ele tem de modelo, além da metodologia participativa, este esquema alcançou integrar, na prática, o operacional e o estratégico, organizando-os num todo que se constitui no que Paulo Freire chama de processo de ação-reflexão (GANDIN, 1994, p. 29).

O Plano é um documento utilizado para o registro de decisões tais como: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. Para existir plano é necessária a discussão sobre fins e objetivos, culminando com a definição dos mesmos, pois somente desse modo é que se podem responder às questões indicadas acima. O plano é a "apresentação sistematizada e justificada das decisões tomadas relativas à ação a realizar" (FERREIRA, 1989, p.59). Plano é um guia e tem a função de orientar a prática, partindo da própria prática e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do processo de planejar que, por sua vez, envolve desafios e contradições.

Plano Escolar é o documento no qual são registrados os resultados das discussões feitas entre os agentes educacionais durante as reuniões pedagógicas da unidade escolar. "É o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos" (LIBÂNEO, 1993, p. 225).

Segundo Veiga (2001), o termo projeto vem do latim *projectu*, que significa lançar para diante, supondo quebras no presente e conquistas no futuro, buscando um rumo, um norte, uma direção do que queremos fazer, realizar, almejar. É político

no sentido de compromisso com a formação do cidadão para a sociedade e o pedagógico, pois está inserido na intencionalidade da escola em relação também à formação do cidadão, no sentido agora participativo, responsável e crítico.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimentos de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2004, p.14).

Como o próprio nome indica, projetar é lançar para a frente, dando sempre a idéia de mudança, de movimento. Projeto representa o laço entre o presente e o futuro, sendo ele a marca da passagem do presente para o futuro. Na opinião de Gadotti (apud Veiga, 2001, p. 18), todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam-se visíveis nos campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Para Vasconcellos (1995), o Projeto Político-Pedagógico

[...] é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p.143).

O fundamental nesse instrumento teórico-metodológico é tentar prever melhor as ações e seus efeitos, tentando alcançar algo que realmente interessa realizar, e nunca improvisar. O projeto político-pedagógico é sinônimo de preparar e organizar

bem a ação, acompanhá-la para confirmar ou corrigir; essa experiência se incorpora de forma natural ao cotidiano escolar. O processo político-pedagógico deve:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão;
- f) nascer da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- g) ser exeqüível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- h) ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- i) ser construído continuamente, pois como produto, é também processo (VEIGA, 2001, p. 11).

O Projeto Político-Pedagógico da escola precisa ser entendido como uma maneira de situar-se num horizonte de possibilidades, a partir de respostas a perguntas tais como: "que educação se quer, que tipo de cidadão se deseja e para que projeto de sociedade?" (GADOTTI, 1994, p. 42). Dissociar a tarefa pedagógica do aspecto político é difícil, visto que o "educador é político enquanto educador, e o político é educador pelo próprio fato de ser político" (GADOTTI, 2000, p. 25-6). Falar da construção do projeto pedagógico é falar de planejamento no contexto de um processo participativo, em que o passo inicial é a elaboração do marco referencial, sendo este a luz que deve iluminar o fazer das demais etapas.

Diante da conceituação dos termos acima, fica mais claro pensar em como se dá o processo de planejamento participativo no cotidiano escolar, é o que faremos a seguir.

1.3 O Processo de Planejamento

Observou-se que nos conceitos apresentados há, de forma explícita ou implícita, certos elementos básicos comuns, componentes de um processo mental único e global:

- a racionalização significa tornar reflexivo, empregar o raciocínio para modificar realidades.

- a tomada de decisão é um compromisso com a transformação da realidade, com análise racional e objetiva.

- o futurismo constitui-se no próprio sentido da educação o vir-a-ser.

Portanto, esses elementos básicos constituem um processo único que orienta a ação dos grupos sociais no caminho a seguir e nas disposições das condições, favorecendo o decorrer do caminho com mais chances de êxito.

[...] o planejamento educacional, tal como o conhecemos na atualidade, é ainda muito novo, se bem que se esteja desenvolvendo muito rapidamente; é matéria demasiado complexa e variada para que se lhe possa dar uma definição escrita que sirva para sempre. É essa a razão porque não existe uma definição de planejamento educacional geralmente aceita [...] Suas metodologias são suficientemente flexíveis e adaptáveis para atender à situações que difiram muito em ideologia, nível de desenvolvimento e forma governamental. Seus conceitos lógicos e básicos e princípios são universalmente aplicáveis, mas os métodos práticos para aplicá-los podem estender-se desde os imperfeitos e simples até os altamente requisitados, dependendo das circunstâncias. É, portanto, um erro conceber o planejamento educacional como oferecendo uma fórmula rígida e monolítica que se deva impor uniformemente em todas as situações [...] O planejamento educacional trata do futuro buscando esclarecimentos do passado [...] É um processo contínuo interessado não só no ponto de destino, mas também na maneira de alcançá-lo, percorrendo-se o melhor caminho para isso (COOMBS, 1975, p.60-1).

Os sujeitos do planejamento fazem parte do mesmo objeto do qual propõe-se a refletir e agir; essa ação prático-reflexiva resultará em projetos cotidianos do universo escolar desenvolvendo a socialização da escola, do bairro e da família.

Quando se fala em reflexão, faz-se referência ao pensar reflexivo como “marca” necessária ao agente educacional, por ser ele um indivíduo atuante na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres perante a lei; afinal,

[...] diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento [...] o pensar reflexivo abrange:

1º um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar e;

2º um ato de pesquisa, procura, inquietação para encontrar material

que resolva a dúvida ausente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1959, p.22).

Destacam-se no conceito defendido por Dewey (1959) dois aspectos fundamentais do processo reflexivo: um estado de dúvida entre a problematização e a interrogação referente à prática pedagógica e um ato de pesquisa que busca estudo e conhecimento em torno do cotidiano escolar. Pode-se pensar em reflexão como a distância necessária para se poder mudar a ação dos agentes educacionais, tornando-os pensantes da ação, perseverantes em relação aos resultados, pressupondo assim coletividade e cooperação.

Na prática do professor, o processo de planejamento é essencial e não deve fazer parte apenas das atividades do ano letivo. No momento em que este toma conhecimento da série em que vai atuar e realiza seu planejamento anual, define seus projetos, estabelece seus objetivos, seleciona as suas estratégias, cumprindo prazos estabelecidos, repetindo muitas vezes antigas experiências, vivências que deram certo em outro momento, e outras turmas, desconsiderando as características e necessidades da série atual.

O planejamento não deve ser entendido como um instrumento normativo na organização da escola ou atividade mecânica e burocrática, mas deve ser reconhecido como processo de reflexão, autonomia e participação no qual são estabelecidos para onde ir e quais as maneiras adequadas de alcançar os propósitos estabelecidos coletivamente, sendo ponto importante no desenvolvimento do trabalho escolar.

O ato de planejar a ação docente é mais amplo e mais complexo do que preencher formulários ou descrever atividades organizadas em diferentes dias letivos. O planejamento está relacionado à possibilidade de mudança, à necessidade de transformação, ao comprometimento, à responsabilidade e, acima de tudo, a acreditar que é possível aprender, construir conhecimentos, crescer e transformar a si próprio e ao meio no qual vivemos, a sociedade local e global.

O que interessa é a escola não ser mais conduzida com as características do planejamento tecnocrático, porque a luta é para a descentralização, buscando sua autonomia e qualidade, na qual a construção do Plano Escolar parta dos princípios

de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.¹⁰

A opção pelo Plano Escolar refere-se à necessidade de revisão em sua elaboração nas unidades escolares tanto na etapa da Educação Infantil quanto na etapa do Ensino Fundamental, pois segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, ele deve ser discutido, refletido e decidido coletivamente por todos os agentes educacionais inseridos na escola. A escola pública deixa de ser vista como um aparelho burocrático do Estado e passa a ser considerada como uma conquista da comunidade, ou seja, a escola não tem um fim em si mesma, mas está a serviço da comunidade.

Assim, planejamento é o processo constante de reflexão, discussão de problemas e implementação de ações na escola inserida entre as dimensões política e pedagógica e não é responsabilidade apenas dos diretores e coordenadores, mas deve possibilitar a participação de todos os envolvidos da escola.

Para tanto, tais envolvidos necessitam de autonomia na tomada de decisões, sentindo-se dessa forma participantes no cotidiano escolar.

1.4 Autonomia participativa

De acordo com a etimologia da palavra, participação origina-se do latim "*participatio*" (pars + in + actio) que significa ter parte na ação. Para ter parte na ação é necessário ter acesso ao agir e às decisões que o orientam. De acordo com Benincá (2004, p.14) "executar uma ação não significa ter parte, ou seja, responsabilidade sobre a ação. E só será sujeito da ação quem puder decidir sobre ela". Para Lück et al. (1998), a participação tem como característica fundamental a força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social (de um grupo, de uma equipe) reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica, da cultura da unidade social, a partir da competência e vontade de compreender, decidir e agir em conjunto.

Trabalhar em conjunto, no sentido de formação de grupo, requer

¹⁰ Os termos mencionados são baseados em Veiga (2004): igualdade de condições para acesso e permanência na escola; qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais; liberdade é um princípio constitucional que está sempre associado à idéia de autonomia; gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira e valorização do magistério é um princípio central nessa discussão.

compreensão dos processos grupais para desenvolver competências que permitam realmente aprender com o outro e construir de forma participativa.

A escola necessita dessa reflexão sobre sua intencionalidade educativa, buscando sua autonomia e qualidade pela integração de todos os setores da atividade humana social, num processo global, para a solução de problemas comuns. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu Artigo 12, prevê que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI. articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar aos pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Em seu Artigo 13, prevê que os docentes incumbir-se-ão de:

- I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II. elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

No sentido democrático, deve-se pensar na escola como núcleo de debates e de aperfeiçoamento contínuo de seu Plano Escolar, destacando a necessidade de práticas, tanto no plano administrativo, quanto no plano pedagógico, potencializando a autonomia da escola.

A participação na solução de problemas e na tomada de decisões incentiva a equipe escolar, os professores, assim como os pais e alunos, a sentirem-se mais

responsáveis pelos acontecimentos comuns à escola, auxiliando-os a agir com coerência na resolução de questões características do ambiente escolar.

[...] por mais iluminada que seja a tomada de decisão individual, se não for socializada, ela corre o risco de morrer com quem a descobriu ou ter dificuldade de ser implementada na prática. A imposição das descobertas pessoais dificilmente compromete o coletivo com sua execução e com seus resultados. Por pior que seja a deliberação e a ação coletiva, o preço pago por sua falta de consistência e inoportunidade forçará, ainda que pela via negativa, um aprendizado do grupo, preparando-o melhor para as decisões e ações subseqüentes (ROMÃO, 2000, p. 23-4).

A autonomia da escola pública não é absoluta, pois fixa as regras de seu próprio existir sem esquecer que está a serviço da sociedade que possui limites e potencialidades próprias. Nesta perspectiva, deve-se concordar com Neves (1995, p. 98) ao afirmar que

[...] o fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo: como a escola está inserida num sistema nacional de educação, é lógico que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema; contudo, é lógico também que a ela seja facultado o direito de ter outras leis próprias, consideradas autônomas.

A autonomia escolar constitui-se em exercitar a democracia num espaço público, em que a escola tem a responsabilidade de prestar contas de tudo que faz e também do que deixa de fazer, permitindo sempre a participação de pais, alunos e professores em suas mais particulares decisões.

[...] assim a liberdade não deixa de ser liberdade pelas relações interpessoais e sociais que a limitam, a autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas de um sistema nacional de educação [...] assim como a democracia sustenta-se em princípios de justiça e igualdade que incorporam a pluralidade e a participação, a autonomia da escola justifica-se no respeito à diversidade e à riqueza das culturas brasileiras, na superação das marcantes desigualdades locais e regionais e na abertura à participação (NEVES, 1995, p. 99).

Para que se tenha maior autonomia na unidade escolar, é necessária a descentralização administrativa e financeira, norteadas pelas mudanças propugnadas para a organização e administração dos sistemas de ensino, com maior participação

dos sujeitos envolvidos no processo educacional para tomada de decisões. A partir dessa descentralização, as responsabilidades individuais dentro da unidade aumentam.

A descentralização do sistema de ensino, no contexto da democratização, leva a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias decisórias - Governo, Secretaria, Diretoria Regional de Ensino, Escola - com novos processos e instrumentos de participação, de controle. Não é qualquer processo de descentralização que pode levar a uma mudança eficaz na gestão pública. É preciso ter clara a função do Estado, de coordenação geral da política educacional, de garantia da melhoria da qualidade de ensino, de manutenção do sistema entre outros, e do papel de escola nesse processo.

Somente uma gestão democrática, nas diferentes instâncias, poderá levar à descentralização da administração da educação e à construção da autonomia da escola.

Segundo Libâneo (2001, p.36), a autonomia de uma instituição significa ter poderes de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização. Assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade, tornando-se co-responsáveis pelo sucesso da instituição. “É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem”.

Isso será possível pela compreensão da concepção crítico-reflexiva como pressuposto da autonomia a ser construída coletivamente e articulada com o universo mais amplo da escola. Como defende Cortella (2002, p.53), “um amanhã sobre o qual não possuímos certezas, mas que sabemos possibilidade”.

Arroyo (1999, p.153-4) nos ajuda a refletir sobre a importância desse processo de reapropriação do fazer pedagógico do professor corporificado na sua própria prática participativa, afirmando que

[...] não se trata de acrescentar novas incumbências a serem treinadas previamente, mas criar situações coletivas que propiciem explicitar e cultivar o papel, os valores e saberes educativos que cada educador já põe em ação em sua prática, nas escolhas que faz cada dia no trato com os educandos. Preferimos nos basear no acúmulo de saberes, pensamentos e valores que informam o que há de mais educativo no ofício de mestres, que todos cultivam na diversidade de práticas, de culturas e identidades de cada um.

O professor, a partir dessa prática autônoma na construção do Plano Escolar, tornar-se-á um agente educacional crítico e reflexivo, constituindo-se no âmbito de suas relações sociais, éticas, políticas e escolares. É necessário não perder de vista que tal construção se constitui da subjetividade dos agentes educacionais, uma vez que todos os segmentos da escola constroem e reconstróem relações em suas práticas cotidianas.

Os agentes educacionais são desafiados constantemente pelo desconhecido, e a renovação de suas práticas educacionais torna-se uma questão de sobrevivência no cotidiano escolar. Porém, essa renovação é complexa, ambígua e conflituosa, primeiro porque perpassa todos os aspectos da prática pedagógica; segundo, porque exige abertura dos envolvidos no processo com a vontade política de mudar; e terceiro, porque os meios para concretizar as aspirações devem estar em consonância com o contexto histórico concreto.

No que diz respeito à credibilidade e à concretização dos objetivos do plano, é preciso concordar com Santos (2002, p.332) que define utopia como algo que pode ser realizado com os objetos que se tem na vida real, presentes no cotidiano, porque o importante é trabalhar com o real e tentar alcançar o ideal e não o contrário; se se esperar o ideal para começar a trabalhar, nunca se sairá do lugar, porque a vida é construída de realidade e de possibilidades a partir da racionalidade e da intencionalidade que se pretende alcançar. Nas palavras do autor: “A utopia requer, portanto, um conhecimento da realidade profundo e abrangente como meio de evitar que o radicalismo da imaginação colida com o seu realismo”.

Cada ser humano é único com suas potencialidades, suas peculiaridades, suas necessidades, seus interesses. Trabalhar com essa diversidade, impulsionando conquistas, vitórias, criando a necessidade de conhecer mais, de crescer mais, de refletir mais, resultará em uma formação cidadã crítica e participativa.

Para tanto, é necessário que se conheça a importância do Plano Nacional Educação (PNE), pois se trata de um documento-referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária.

1.5 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação deveria refletir “toda a política educacional de um povo, inserido no contexto histórico, que é desenvolvida a longo, médio ou curto prazo” (MEEGOLLA; SANT’ANNA, 1993, p. 48).

O Plano Nacional de Educação surge no contexto de um processo histórico de planejamento e organização. O documento aprovado pela Lei nº 10.172/2001 não é resultado de uma decisão isolada de alguma autoridade, de um grupo de pessoas ou de forças políticas ou educacionais mobilizadas há poucos anos, que se queira impor a toda a Nação. Ele tem uma longa história. Situa-lo nessa perspectiva histórica é condição para compreender a sua dimensão político-educacional e avaliar o significado dos próximos passos (PNE, 2001, p. 4).

O primeiro passo para a constituição do PNE é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lançado em 1932 e já mencionado anteriormente.

Segundo Saviani (1998), pela leitura do Manifesto percebe-se que a idéia de Plano de Educação aproxima-se da idéia do sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas levadas a efeito numa sociedade determinada ou, mais especificamente, num determinado país.

Na Constituição Brasileira de 1934 consta como competência da União fixar o Plano Nacional da Educação e coordenar e fiscalizar sua execução em todo território nacional. Por obra do Conselho Nacional de Educação, o primeiro plano foi entregue ao Ministério da Educação em maio de 1937. Esse plano se autodetermina Código de educação nacional, que acaba ou é deixado de lado em razão do advento do Estado Novo, no mesmo ano de 1937.

No espírito da constituição de 1937, a idéia do primeiro plano coincidia com as próprias diretrizes e bases da educação nacional. Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Quanto ao conteúdo, entretanto, afasta-se da concepção dos pioneiros, aproximando-se da orientação que predominaria no Estado Novo.

Durante o período do Estado Novo (1937-1945), Capanema aproxima-se da idéia de Plano de Educação como operacionalização da política nacional.

Em que se pese essa intenção ambiciosa de Capanema de redefinir todo o arcabouço da educação nacional, o que implica a promulgação do Código de Educação Nacional, a aprovação das Leis Orgânicas de Ensino, a formulação do Plano Nacional de Educação e a orientação e controle de todas as atividades educativas do país, incluindo aquelas desenvolvidas pelos governos locais e pelas entidades privadas, nem o Código de Educação nem o Plano de Educação chegaram a ser elaborados (SAVIANI, 1998, p.77).

De 1942 a 1964 há tensão entre duas visões do Plano Nacional de Educação (PNE), expressando a contradição entre os que atribuíam ao governo a tarefa de planejar o desenvolvimento do país, liberando-o da dependência externa, e os que queriam a iniciativa privada, contrapondo-se à ingerência do governo na economia e ao monopólio estatal do ensino. Ambas tendências repercutiram no debate que se travou por ocasião da discussão no Congresso Nacional do projeto da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira tendência teve como porta-voz Santiago Dantas, que defendia a construção de um sistema de ensino voltado para a realidade e as necessidades do desenvolvimento brasileiro. Para os que alinhavam nessa direção, a LDB não podia ser apenas uma moldura jurídica, mas devia fixar objetivos, meios e condições de planejamento, através dos quais o Poder Público pudesse coordenar os esforços da nação no campo educativo (BRASIL, 2001).

Na discussão da LDB prevaleceu a segunda tendência, que defendia a liberdade de ensino e o direito da família de escolher o tipo de educação que deseja para os seus filhos. Com isso, a primeira LDB ficou reduzida a instrumentos de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino.

A partir de 1964 o protagonismo no âmbito do planejamento educacional se transfere dos educadores para os tecnocratas o que, em termos organizacionais, se expressa na subordinação do Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento cujos corpos dirigentes e técnico eram, via de regra, oriundos da área de formação correspondente às ciências econômicas (SAVIANI, 1998, p.78).

Durante o período militar, os planos para a área da educação decorriam dos planos nacionais de desenvolvimento. Por isso recebiam a denominação de planos setoriais de educação, elaborados por tecnocratas.

Com o advento da Nova República, passa-se de uma estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática, concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário, para o pólo oposto, da fragmentação e do descontrole, justificados pela descentralização, mas os impostos são mantidos por mecanismos autoritários.

A partir de 1990 é editado o Plano Decenal de Educação para Todos, cuja elaboração é coordenada pelo MEC. Esse pretende se distinguir dos planos anteriores, pois não se refere à educação como um todo, nem se reduz a meras normas de distribuição de recursos. Traça uma descrição da situação do Ensino Fundamental, delinea perspectivas, formula estratégias para a universalização da educação fundamental e a erradicação do analfabetismo, indicando medidas e instrumentos para a sua implementação.

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que aprova o “Plano Nacional de Educação”. No dia seguinte o poder Executivo envia ao Congresso a mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que institui o “Plano Nacional de Educação”.

Em síntese, o Plano tem como objetivos:

- . a elevação global do nível de escolaridade da população;
- . a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- . a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- . democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Estabelece também diretrizes e metas relativas à melhoria das escolas, quer no tocante aos aspectos físicos – à infra-estrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológicos, entre outros –, quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, ou ainda quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio.

O PNE, portanto, consolida um desejo e um esforço histórico de mais de 60 anos. Compete aos atuais dirigentes prosseguir essa trajetória da educação, consolidando o estágio atual e formulando o próximo. A elaboração dos planos estaduais e municipais constitui a nova etapa, expressando em cada ente federado os objetivos e metas que lhe correspondem no conjunto e em vista de sua realidade, para que o País alcance o patamar educacional proposto no Plano Nacional no horizonte dos dez anos de sua vigência (PNE, 2001, p.13).

Dessa forma, o PNE é de fundamental importância para esta pesquisa; assim como a aprendizagem no processo de elaboração, o acompanhamento e a avaliação do Plano Escolar também serão analisados. Tais processos ocorrem quando esses conceitos são incorporados à compreensão, reflexão, participação e autonomia dos agentes educacionais da unidade escolar. Porém, não como conhecimento memorizado e alienado de sua prática, mas como parte de suas “estruturas mentais”, as quais segundo Piaget (1995), são estruturas orgânicas responsáveis pela capacidade que o ser humano tem de estabelecer relações lógicas.

[...] a escola poderá, com base nessas identificações, elaborar quadros, esquemas, organogramas etc., definindo conceitos mais ou menos estáveis em cada etapa da escolarização, de modo que as informações mediadoras possam ser flexíveis, eleitas e selecionadas de acordo com as circunstâncias vivenciadas no planejamento cotidiano (VEIGA, 2001, p.163).

Para Vasconcellos (1995, p. 117), o plano escolar é a “sistematização da proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade”. Assim a elaboração do Plano Escolar corresponde aos problemas e conflitos internos da unidade escolar, na qual discute-se, opina-se, argumenta-se e reflete-se a respeito dos problemas cotidianos com a intenção de solucioná-los a partir da legislação vigente, tendo assim garantias legais para as necessidades rotineiras.

A mudança das práticas escolares, no entanto, costuma encontrar uma grande barreira na ausência de mecanismos que garantam sua continuidade, quase

sempre marcados com euforia; portanto há a necessidade de uma ferramenta auxiliar a este processo.

Essas práticas são espaços de memória, depositários de processos de ensino-aprendizagem produzidos e acumulados na trajetória do fazer pensar pedagógico do cotidiano escolar.

Normalmente, em educação, se está sempre a “começar do zero”: experiências já realizadas, férteis de ensinamentos não apenas por suas conquistas, mas também pelos seus erros, não podem ser aproveitadas, simplesmente porque pouco ou quase nada acaba sendo registrado. A mobilidade das equipes pedagógicas cria um problema de transmissão das experiências e histórias vivenciadas. Para Lüdke e André (1986) geralmente as escolas não se preocupam em salvaguardar seus registros documentais.

Em geral as escolas não mantêm registro de suas atividades, das experiências feitas e dos resultados obtidos. Quando existe algum material escrito, ele é esparso e conseqüentemente pouco representativo do que se passa no seu cotidiano. É evidente que esse fato também é um dado do contexto escolar e deve ser levado em conta quando se procura estudá-lo. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.40).

Verifica-se que as condições de acesso aos registros documentais, quando disponíveis, geralmente se constituem de pouca representação ao cotidiano escolar; essa concepção pode ser verificada em Lüdke e André (1986). Utilizar estratégias que compartilhem os registros em vídeo que fazem parte de uma memória “perdida”, esquecida, porém representante de um passado, enquanto materialização das ações da unidade escolar, permitem efetivos locais para a troca das experiências educativas, corporificado nessas práticas a serem registradas. Nesse sentido, pode-se pensar concretamente na escola como núcleo de debates e de aperfeiçoamento contínuo do seu próprio Plano Escolar, a partir das situações concretas vividas no seu cotidiano.

A escola com uma gestão democrática precisa ter projeto, precisa construir sua própria inovação, planejar-se a curto, médio e a longo prazos, fazer sua própria reestruturação curricular, elaborar seus parâmetros curriculares, enfim, ser autônoma. As mudanças que vêm de dentro das escolas são mais duradouras

(GADOTTI, 1986). Da sua capacidade de inovar, registrar, sistematizar a sua prática/experiência, dependerá o seu futuro.

Nesse contexto, os agentes educacionais são mediadores do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Eles precisam construir conhecimentos a partir do que fazem e, para isso, também precisam ser curiosos, buscarem sentido para o que fazem e apontarem novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

2 HISTÓRICO DO PROJETO POTENCIALIZAÇÃO DA AUTONOMIA DA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL DE INDAIATUBA

Esta seção apresenta um breve histórico do projeto "Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal" desenvolvido através da parceria entre a UNESP/ FCL/ Departamento de Ciências da Educação/Campus Araraquara e a Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba/SP, com financiamento da FAPESP, compreendendo o período de janeiro de 2002 a setembro de 2004.

Este histórico, a nosso ver, é de fundamental importância na medida em que regata os objetivos de cada Subprojeto que faz parte do Projeto mais amplo. Nosso estudo de caso foi derivado da experiência do Subprojeto 6, porém com outro olhar: a prática reflexiva do professor a partir da introdução dos registros em vídeo no cotidiano escolar.

O projeto mais amplo se propôs, com base nos resultados de uma análise diagnóstica elaborada na rede municipal de educação, implementar ações que possibilitaram, através de um processo participativo e organicamente estruturado, o redimensionamento do Plano Global da rede municipal de ensino, bem como os Planos Escolares das unidades de ensino que a compõem, possibilitando a produção, pelos próprios agentes educacionais, de orientação coletiva, indispensável para a consolidação de um sistema de ensino municipal autônomo e de qualidade.

A implementação de uma política educacional inovadora deve dar conta de duas dimensões que integram a administração pública: a dimensão política, que compreende os fatores que influenciam no processo de tomada de decisão e a dimensão técnico-administrativa, que se refere às características do aparelho do estado necessário para a sua implementação. Este projeto orienta-se por quatro princípios básicos, a saber:

- princípio da historicidade das experiências realizadas pelos agentes educacionais da rede municipal de ensino. Esse princípio busca garantir que todas as ações propostas tenham como ponto de partida o saber já acumulado por todos aqueles que trabalham com o ensino municipal. Dessa forma, busca-se reconhecer certas identidades entre a memória, ou seja, o já realizado e as novas ações propostas pelo projeto;

- princípio da participação de todos os envolvidos com a rede municipal de

ensino. A participação é entendida como a capacidade do sujeito interferir nos processos decisórios da política educacional. Nesse sentido, a participação deve ser vista como um processo de aprendizagem que, como qualquer outro processo de aprendizagem, requer espaço e tempo para que ocorra;

- princípio da realidade local, que exprime as condições presentes no espaço social, político, econômico e pedagógico no qual será implementado o projeto. Este princípio orienta nosso olhar sobre os limites e as possibilidades presentes na realidade local. Garante a proposição de ações que respeitem o tempo histórico da realidade na qual serão implementadas. Dessa forma, as ações estarão impregnadas de realidade local, tornando-se relevantes para todos os agentes educacionais do ensino municipal;

- princípio teleológico, que busca a produção de uma visão de futuro entre os sujeitos envolvidos com a pesquisa, em especial os agentes educacionais, possibilitando ações comprometidas com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

As ações para a implementação desse projeto de pesquisa foram organizadas através de 7 subprojetos, que dialogam entre si:

Subprojeto 1 - Implementação de Câmara de Educação na estrutura organizacional da SEME;

Subprojeto 2 - Capacitação do corpo docente e de funcionários da SEME;

Subprojeto 3 - Implementação de Sistemas Informatizados nos procedimentos administrativos;

Subprojeto 4 - Sistematização de Dados Históricos;

Subprojeto 5 - Análise da Legislação em relação aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos do sistema Municipal de Ensino de Indaiatuba;

Subprojeto 6 - Produção de Vídeos e de Textos, pela e para a própria rede municipal de ensino;

Subprojeto 7 - Potencialização dos Conselhos de Escola.

Os subprojetos foram realizados de forma a viabilizar a interação entre os mesmos, favorecendo a potencialização dos resultados e evitando ações sobrepostas.

Estes subprojetos buscam atender a três áreas da gestão escolar:

- a. sistematização de dados (históricos, estatísticos, outros) que subsidiem o processo de redimensionamento e gestão do

- Plano Global da SEME e os Planos Escolares;
- b. formação em serviço para atualização dos funcionários, professores e especialistas, de forma a garantir a implementação de ações inovadoras na SEME.
 - c. produção de materiais (informativos, didáticos, outros) que auxiliem o processo de gestão da SEME.

Este projeto tem como referencial metodológico a pesquisa participante (Ezpeleta e Rockwell, 1986), assim, desde o momento de sua concepção, contou com a presença dos especialistas da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba (SEME), que, através de reuniões periódicas, compartilharam sugestões, propostas de ações e angústias em relação ao processo de Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal de Indaiatuba, estas incorporadas ao trabalho.

A integração entre os subprojetos foi garantida através das reuniões gerais, quando cada subprojeto apresentou o que já havia realizado e os problemas que deveriam ser enfrentados; estes, por sua vez, foram debatidos e propostas de solução surgiram coletivamente. Garantiu-se assim uma prática que tem na participação de todos seu aspecto fundamental.

Esse movimento gerou entre os participantes da pesquisa certa insegurança, bem como revisão do percurso, porém garantiu análises mais realistas dos problemas presentes na gestão escolar, possibilitando a elaboração de respostas viáveis e de maior amplitude.

A pesquisa teve o mérito da reflexão sobre o processo de implementação da política educacional na rede municipal de Indaiatuba, ampliou a capacidade de governo, do pensamento lógico, enfim, de autonomia dos agentes educacionais envolvidos nos processos decisórios.

A seguir apresentamos os objetivos de cada subprojeto.

2.1 Subprojeto 1 Implementação de Câmaras de Educação na Estrutura Organizacional da SEME

Coordenação Geral: Prof. Dr. Pedro Ganzeli – Coordenador – FCL / Unesp / CAr.

A proposta inicial de formação de Câmaras de Educação surgiu da necessidade de potencializar as estruturas participativas existentes na rede municipal de ensino. Assim, partindo das experiências já em andamento, reuniões de departamento e Conselho de Escola, propuseram inicialmente a criação de dois colegiados: Câmara de Educação Infantil e Câmara de Ensino Fundamental, ligadas aos respectivos departamentos.

Nestas Câmaras de Educação estariam representados os diretores de cada departamento, a equipe de assessores e supervisores, os coordenadores e diretores das unidades escolares, além de um representante do Conselho de Escola de cada unidade escolar.

Nas Câmaras de Educação deveriam ser apresentadas e debatidas propostas de ação pedagógica e administrativa que atendessem às necessidades comuns de toda a rede municipal de ensino e, ao mesmo tempo, às necessidades específicas de cada unidade escolar.

As Câmaras de Educação, enquanto canal de participação efetiva dos agentes educacionais envolvidos com a rede municipal de educação, possibilitariam, um espaço de construção da autonomia da gestão escolar municipal, na medida em que viessem a possibilitar a estruturação de ações coletivamente assumidas.

No momento em que propuseram esse projeto, tinham clareza das dificuldades de implementar uma política educacional que viabilizasse a construção da autonomia escolar em um país no qual a educação foi organizada historicamente sobre bases centralizadoras, o que necessitaria um grande esforço para mudar a cultura escolar, de forma a permitir a “libertação” das autonomias individuais e ao mesmo tempo, dar-lhes um sentido “coletivo” (BARROSO, 1996), sentido este orientado pelas regras democráticas asseguradas pela Constituição Nacional.

Vislumbraram a possibilidade de que as Câmaras de Educação, com o tempo e sua real estruturação, viessem a se tornar um locus privilegiado de proposição, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais da rede municipal de ensino.

2.2 Subprojeto 2 Capacitação do Corpo Docente e Funcionários da SEME.

Coordenação Geral: Prof. Dr. Pedro Ganzeli – Coordenador – FCL / Unesp / CAr

Construímos um histórico das ações que compõem o Subprojeto 2.

A Fase I, etapa inicial do Projeto, foi o momento de implementação da Pesquisa e aconteceu de janeiro a agosto de 2002. A Fase II, composta de duas etapas, compreendeu o primeiro período, de setembro de 2002 a agosto de 2003 e o segundo período, de setembro de 2003 a agosto de 2004, caracterizando-se pelo planejamento e realização de ações capacitadoras, melhor articuladas com as demandas e necessidades da Rede Municipal de Ensino. Para a Fase III, que ocorreu de setembro de 2004 a agosto de 2005, evidenciaram propostas para a continuidade do trabalho.

O objetivo é socializar as experiências vivenciadas em todo o percurso desta pesquisa, que proporcionaram a construção de conhecimentos individuais e coletivos e colaboraram com: a revisão e aperfeiçoamento dos mecanismos e práticas administrativas e pedagógicas na Rede Municipal de Ensino; a implementação de processos e ações mais participativos e organicamente melhor estruturados; a elevação do nível de consciência da realidade educacional, dos recursos humanos, visando a uma maior autonomia gestacional e a consolidação de um ensino de melhor qualidade.

2.3 Subprojeto 3 Implementação de Sistemas Informatizados nos Procedimentos Administrativos

Coordenação Geral: Prof. Dr. Pedro Ganzeli – Coordenador – FCL / Unesp / CAr

Após a realização de um diagnóstico no ano de 2002 sobre o uso dos equipamentos de informática instalaram nas unidades escolares, verificou-se o uso restrito dos mesmos. Todo sistema de informações, registros, relações de dados, documentos, entre outros, ainda eram elaborados manualmente. Assim, fazia-se urgente a necessidade de implantação de uma política de informatização na rede municipal de ensino, que superasse essas deficiências.

Este subprojeto teve, portanto, como objetivos: criar sistemas informatizados que possibilitassem agilizar, atualizar e integrar o uso de novas tecnologias na rede municipal de ensino; oferecer condições técnicas e treinamento aos funcionários para que se efetivasse o uso da informática de forma segura e ágil; garantir, com o

uso da informática, a disponibilização de informações que permitissem aos professores da rede municipal de ensino acesso e prestação de informações.

Para possibilitar a ampliação do uso da tecnologia nas escolas, tornou-se imprescindível o treinamento técnico e capacitação dos funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, sobre o uso da informática nas áreas administrativa e pedagógica.

2.4 Subprojeto 4 Sistematização dos Dados Históricos sobre a Rede Municipal de Ensino de Indaiatuba

Coordenação Geral: Prof. Dr. Pedro Ganzeli – Coordenador – FCL / Unesp / CAr

O objetivo deste subprojeto foi sistematizar e socializar os dados históricos sobre o ensino no município, de modo a ampliar o conhecimento dos profissionais da rede acerca de sua história e da educação como um todo, conforme uma das tendências mais recentes da historiografia, baseada em abordagens históricas e geográficas integradas.

3.5 Subprojeto 5 Análise da legislação em relação aos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos do Sistema Municipal de Ensino de Indaiatuba

Coordenação Geral: Prof. Dr. Pedro Ganzeli – Coordenador – FCL / Unesp / CAr

O objetivo mais importante deste subprojeto foi levantar toda a legislação que diz respeito à formação e consolidação do Sistema Municipal de Ensino, para que os educadores e a comunidade escolar tenham oportunidade de conhecer as origens do Sistema do qual fazem parte, podendo assim conhecer a evolução dos limites da própria autonomia. Conhecendo-se as normas legais, tem-se a oportunidade de exercitar melhor a autonomia, bem como expandi-la.

O Plano Pedagógico da Rede Municipal e os Planos Escolares são elaborados com mais clareza e consistência quando seus partícipes têm perfeito conhecimento de toda a evolução sofrida pelo Sistema de Ensino e pela Rede Municipal; assim o traçado dos objetivos e metas será mais consistente.

Do conhecimento das normas reguladoras do Sistema Municipal recolhidas, descreveram a evolução dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, através dos tempos, dos diversos instrumentos legais que delimitam o espaço para o exercício e a construção da autonomia.

3.6 Subprojeto 6 Registros em vídeo e textos

Equipe de Implementação

Prof. Dr. Pedro Ganzeli – Coordenador – FCL/UNESP/Campus Araraquara – SP

Prof^a. Stella Grimaldi – FCL/UNESP/Campus Araraquara – SP

Prof^a. Jeanete Escodro – Diretora do Departamento de Educação Infantil – SEME / Indaiatuba

Prof^a. Maria Eliane Faccio Valezin – Diretora do Dep. de Ensino Fundamental – SEME/Indaiatuba

A idéia inicial e o primeiro contato com a realidade escolar deste Subprojeto em uma escola municipal de Ensino Fundamental em Indaiatuba foi do Professor Doutor Jaime Cordeiro.

Suas reflexões o levaram a perceber que na escola nós tendemos a começar do zero sempre, não há registro, ou os registros são muito precários, quando muito são registros formais, burocráticos: isto não permite que haja continuidade dos processos de inovação, mudança e não há nem possibilidade de reflexão do que está dando certo e do que não está dando, ficando tudo na base do eu acho.

Porém, é possível estabelecer uma série de registros das reuniões, que são feitas tradicionalmente na forma de atas, mas os registros em vídeo têm algumas vantagens interessantes porque permitem ser recuperados muito facilmente, permitem ser verificados de novo, assim se dá o resgate histórico.

Dessa forma, o Subprojeto 6 articula-se organicamente com os objetivos mais

amplos do projeto como um todo, na medida em que contribuiu, de um lado, para a concretização da necessária avaliação diagnóstica da rede municipal de educação, especialmente no plano intra-escolar; de outro lado, contribuiu decisivamente na implementação de ações e tomada de decisões que permitiram a elaboração de planos escolares das unidades de ensino com participação mais concreta, autônoma e consciente da comunidade escolar, particularmente dos corpos docente e administrativo, o que resultou em importantes subsídios para a construção da Proposta Pedagógica para toda a rede.

Nesse sentido, destacamos os seguintes objetivos:

- Permitir a criação de instrumentos que potencializem e efetivem a autonomia escolar, na medida em que garantam a retirada das diversas experiências escolares da esfera do particular e individual e as tornem, cada vez mais, parte de uma experiência pública e coletiva;
- Permitir, por meio da discussão do conjunto de registros, a produção de sujeitos que possam expressar seu pensamento e suas ações de maneira a compreendê-las como parte de um empreendimento coletivo e não isolado. Dessa maneira esses procedimentos poderão servir como instrumentos de aperfeiçoamento e de reformulação das práticas escolares, tanto as propriamente pedagógicas e escolares, quanto as administrativas ou extra-pedagógicas;
- Concretizar estratégias que permitam passar, progressivamente, do registro das atividades individuais, realizado individualmente (por exemplo, por um professor, numa situação particular de sala de aula) para formas de registro e de reflexão mais coletivas (por exemplo, a equipe escolar e, extensivamente, a comunidade escolar e, no estágio seguinte, o conjunto da rede de escolas municipais).
- Possibilitar a criação de um acervo de fitas dos registros em vídeo nas unidades de ensino, garantindo o registro histórico das atividades, eventos e reuniões desenvolvidos em seu cotidiano;
- Possibilitar um aprendizado dos agentes educacionais em relação ao uso de filmagens como estratégia didática.

Para a implementação do subprojeto 6 foi constituída uma equipe formada por dois pesquisadores 'externos', ligados à Universidade, e dois pesquisadores 'internos', pertencentes ao quadro de funcionários da SEME. A previsão era a de

que o projeto ser implementado em uma escola piloto, para, progressivamente ser ampliado para outras escolas.

A equipe de implementação deveria proporcionar as condições para que a escola realizasse os registros em vídeo, com a apresentação do projeto, garantindo as condições técnicas necessárias (câmeras e fitas) e contribuindo, através de reuniões periódicas, para a discussão do trabalho realizado.

Foi definido um prazo de 6 meses de registros livres, ou seja, nesse período seriam feitos registros em vídeo de forma aberta, sem um roteiro predefinido. O objetivo era proporcionar um momento de adaptação e de reflexão sobre o significado dos registros em vídeo. Após esse prazo, deveria ser realizada uma avaliação do trabalho realizado e a partir daí, novas orientações deveriam surgir para a continuidade do trabalho de registro em vídeo do cotidiano escolar.

Os dados deste Subprojeto serão analisados com maior ênfase na seção que seguinte, assim colocamo-nos abertos à própria dinâmica do cotidiano escolar, captando todas as informações advindas desse processo em construção, que, se mostrou rico em novidades e aprendizados os envolvidos na pesquisa.

2.7 Subprojeto 7 Potencialização dos Conselhos de Escola

Coordenação Geral: Prof. Dr. Pedro Ganzeli – Coordenador – FCL / Unesp / CAr

O objetivo do subprojeto 7 foi implementar ações que potencializem o Conselho de Escola, enquanto colegiado, garantindo a participação na gestão escolar municipal, tornando-o um instrumento efetivo de participação dos pais de alunos, professores, funcionários e especialistas na escola, e assim, qualificando a participação da comunidade na gestão escolar e colaborando para a construção coletiva da organização administrativo-pedagógica da escola.

Segundo a análise histórica realizada pelo subprojeto 4, a Proposta Política para a Educação do governo de Indaiatuba, em 1997, enfatizava ações de maior participação em todos os setores, inclusive a Educação. Assim, a idéia foi a

implementação de ações através dos Conselhos de Escola para torná-los instrumentos efetivos de participação dos pais de alunos, professores, funcionários e especialistas na escola, o que vem sendo viabilizado desde o ano de 1998.

Compreenderam que só com o efetivo funcionamento dos Conselhos de Escola será garantida a descentralização e a conseqüente ampliação da qualidade do ensino.

2.8 Projeto Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal de Indaiatuba

Na avaliação dos agentes educacionais envolvidos diretamente com a implementação dos subprojetos, a pesquisa Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal possibilitou a ampliação de suas consciências a respeito da dimensão política, administrativa e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba.

A Rede Municipal de Ensino foi beneficiada pela Pesquisa especialmente no que se refere ao processo de sistematização das atividades da unidade escolar, com a elaboração do Plano Escolar, bem como na orientação do fazer pedagógico coletivo com a publicação da Proposta Pedagógica Global.

O trabalho realizado teve o mérito da reflexão, possibilitando um olhar para dentro da instituição, dentro da gestão escolar.

Para os Coordenadores de todo o Projeto, algumas categorias definem o resultado principal da pesquisa:

1 – Totalidade – Percebe-se que a Rede Municipal passou a ser percebida como um todo em que cada uma de suas partes bem como o conjunto, não só se interdependem como se tornam mais inteligíveis.

2 – Organicidade – Semelhante à totalidade, por organicidade entendemos que a gestão escolar da Rede passou, respeitadas as diversidades, a ter mais unidade, coerência, lógica e decorrente disso, maior eficácia.

3 – Historicidade – A potencialização da autonomia da gestão escolar não começou muito menos se esgota com essa pesquisa. Antes, passa a indicar novas

possibilidades e desafios, tendo como base a aprendizagem adquirida no processo da pesquisa.

4 – Iniciação à Pesquisa – A grande maioria nunca tinha participado de uma pesquisa coletiva.

5 – Elevação da auto-estima – quer no sentido profissional, quer no pessoal. A pesquisa quebra a rotina e todos passam a perceber uma nova dimensão da profissão, a da participação criativa.

3 REGISTROS EM VÍDEO DO COTIDIANO ESCOLAR

Consideramos que a relevância de um estudo sobre a introdução de registros em vídeo no cotidiano escolar, liga-se não só à gestão escolar democrática, mas também à ampliação e ao enriquecimento da área educacional no planejamento participativo e na prática pedagógica, crítica, reflexiva e co-responsável.

Segundo Almeida (1985), vídeo significa também uma forma de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, próxima da sensibilidade e da prática do homem urbano, apoiada no discurso verbal-escrito.

Os registros em vídeo partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo, do que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele, toca-nos e tocamos os outros que estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo e nós mesmos.

Isso nos dá pistas para começar na sala de aula pelo sensorial, pelo afetivo, pelo que toca o aluno antes de falar de idéias, de conceitos, de teorias. Partir do concreto para o abstrato, do imediato para o mediato, da ação para a reflexão, da produção para a teorização.

O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve também imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga com o passado e com o futuro. O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar histórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) "costura" as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação (ALMEIDA, 1985).

Ao longo desta seção, analisamos a influência dos registros em vídeo na prática reflexiva dos professores em uma unidade escolar municipal, no período de 2002 a 2004, e sua relação com a construção da gestão escolar democrática.

Nossa escolha justifica-se porque já realizamos trabalho anterior com o Subprojeto 6 “Registros em vídeo, pela e para a própria rede municipal de ensino”, que fez parte do projeto mais amplo, intitulado "Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal" desenvolvido através da parceria entre a UNESP/ FCL/ Departamento de Ciências da Educação/Campus Araraquara e a Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba/SP, com financiamento da FAPESP, compreendendo o período de janeiro de 2002 a setembro de 2004. Potencialização da Autonomia da Gestão Escolar Municipal, contribuiu, de um lado, para a concretização da necessária avaliação diagnóstica da rede municipal de educação, especialmente no plano intra-escolar; de outro lado, contribuiu decisivamente na implementação de ações e tomada de decisões que permitiram a elaboração de planos escolares das unidades de ensino com participação mais concreta, autônoma e consciente da comunidade escolar, particularmente dos corpos docente e administrativo, resultando em importantes subsídios para a construção da Proposta Pedagógica a toda a rede municipal.

Os dados foram coletados por meio de anotações em diário de campo, análise de dois registros em vídeo de reuniões pedagógicas e dos questionários avaliativos realizados com todos os professores envolvidos na unidade escolar pesquisada. Optamos por uma categoria principal de análise dos dados: a prática reflexiva.

As reflexões de Libâneo (2002), ao abordar essa temática, chamam a atenção no sentido de que a prática do/a professor/a necessita vivenciar a atitude reflexiva, ultrapassando os limites da sala de aula, ultrapassando a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos. Em sua análise destaca:

[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Prática reflexiva é entendida aqui no sentido de inovação, cooperação e participação no exercício da gestão escolar democrática. Ser um profissional reflexivo, nessa acepção, traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem

como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional (CONTRERAS, 2002).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 prevê como função do professor no Artigo 13º:

- I participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III zelar pela aprendizagem do aluno;
- IV estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;
- VI colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

E para que o profissional da educação esteja apto para exercer tais funções, estabelece no Artigo 61º que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

De acordo com os Artigos 13º e 61º da LDB se estabelecem os conhecimentos, normas, valores e emoções socialmente legitimados ao professor. Ser educador implica assumir reconhecimento social que representa conhecimentos e valores específicos em uma dada ordem institucional.

Os professores, em nosso estudo de caso, foram desafiados a refletir constantemente sobre sua prática, utilizando-se dessa ferramenta não comum ao cotidiano escolar: os registros em vídeo. Essa inovação mostrou-se complexa,

primeiro porque perpassou todos os aspectos da prática pedagógica, e segundo porque exigiu abertura dos envolvidos no processo.

Para tanto, todas as colocações apresentam a preocupação de vincular a análise e a construção teórica com a prática reflexiva dos agentes educacionais na unidade escolar estudada.

3.1 Apresentação da escola e instrumentos de coleta de dados

O nome do município no qual se localiza a escola estudada é formado pela junção de dois termos da língua tupi-guarani: *Indaiá* que designa um tipo de palmeira, e *tuba*, que equivale a grande quantidade. Portanto, Indaiatuba significa muitos *Indaiás*. Indaiatuba é conhecida como a cidade onde o Sol tem Calor de Amizade.

Localizada na Região Metropolitana de Campinas, Indaiatuba está distante 100 quilômetros da Capital paulista e 30 quilômetros do município sede da região, 60 km de Sorocaba e ao lado, a apenas 10 quilômetros está o Aeroporto Internacional de Viracopos, que segundo dados da Infraero, deve se tornar o maior centro cargueiro da América Latina, principalmente pela sua localização geográfica e pelas condições climáticas da região. Indaiatuba é a 7ª maior cidade do interior do Estado de São Paulo, está próxima às rodovias dos Bandeirantes, Anhangüera, do Açúcar e Castelo Branco, facilitando o escoamento das indústrias localizadas nos quatro distritos industriais que possui, sendo que já estão em fase de estudos outros loteamentos industriais.

A escola estudada denomina-se EMEF “Profª Maria Benedicta Guimarães” pertencendo à rede de ensino do município de Indaiatuba-SP. Esta unidade escolar contempla as séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) possuindo no ano de 2002 750 alunos, com 36 professores, 2 coordenadoras, 1 diretora, 11 salas de aula, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática e 1 quadra coberta que facilita as filmagens externas.

A escola está localizada em um dos bairros mais populosos do município e tem boa infra-estrutura. É grande a participação da comunidade no dia-a-dia da

escola. Foi a primeira escola municipalizada¹¹, o que, a nosso ver, favorece um estudo dessa natureza.

Desenvolve ações que extrapolam a sala de aula, porque o seu espaço físico abre-se a diferentes manifestações culturais (música, teatro, feira de ciências), organizadas pelos próprios professores e alunos, com o incentivo da coordenadora e diretora, que vêm nelas uma forma de promover a participação da comunidade na escola¹².

Para a coleta de dados foram transcritos os registros em vídeo de duas reuniões pedagógicas ocorridas em junho de 2003 e junho de 2004, diário de campo com anotações de 2002 a 2004 e um questionário avaliativo feito em agosto de 2004 sobre os assuntos que pretendíamos tratar, tendo em vista as leituras sobre os mesmos.

Os registros em vídeo foram divididos pela unidade escolar em três eixos: reuniões pedagógicas, atividades didáticas e eventos. Apenas os registros das reuniões pedagógicas foram transcritos pela pesquisadora de modo literal com a devida autorização, pois contemplam claramente a prática reflexiva que norteia nossa análise.

Elaboramos um questionário com questões abertas para permitir aos sujeitos falar abertamente sobre o tema abordado, possibilitando o envolvimento maior dos entrevistados, propiciando ao agente educacional oportunidade de fazer relações sobre seu trabalho, sua profissionalidade e a nova ferramenta auxiliar pedagógica: os registros em vídeo (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Os dados foram analisados a partir dos autores referenciados na fundamentação do trabalho.

O questionário possuía as seguintes questões:

¹¹ No município de Indaiatuba o processo de municipalização do Ensino Fundamental iniciou-se no ano de 1997, com os primeiros estudos sobre as condições da Secretaria Municipal de Educação (SEME) para esse empreendimento e com o convênio firmado entre a Prefeitura Municipal e a Secretaria Estadual de Educação. No ano seguinte foi criado o Sistema Municipal de Ensino por meio da Lei Municipal n° 3.507/98, garantindo a formação do Conselho Municipal de Educação e dos Conselhos de Escola. (Indaiatuba, 1998).

¹² Anexo registro em vídeo – reunião pedagógica - junho de 2003.

- 1) Qual o seu principal receio ao trabalhar com registros em vídeo das atividades em sala de aula? (Exemplo)
- 2) Qual sua opinião sobre o uso de registros em vídeo nas reuniões pedagógicas na unidade escolar? (Exemplo)
- 3) Você notou alguma mudança em relação à organização escolar após o início da pesquisa? (Exemplo)
- 4) Em sua opinião a pesquisa influenciou o planejamento? (Exemplo)
- 5) Em sua opinião a pesquisa favoreceu a percepção dos agentes educacionais sobre os limites e as possibilidades do fazer pedagógico na unidade escolar? (Exemplo)
- 6) Os alunos foram influenciados pelos registros em vídeo? (Exemplo)
- 7) Outras informações ou sugestões. (Exemplo)

A escolha dos professores atendeu aos seguintes critérios: apresentam tempo de serviço e idades variados, evitando que nossa amostra e nossa análise, posteriormente, ficassem enviesados, já que nosso foco de estudo é a influência dos registros em vídeo na prática do professor como ferramenta auxiliar à gestão escolar democrática. Contamos, então, com 14 professores de 1ª a 4ª séries: 5 professores de 1ª série, 4 de 2ª série, 3 de 3ª série e 2 de 4ª série. O quadro abaixo apresenta esses dados de maneira sucinta.

Os professores estão identificados por siglas: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5 são professores de 1ª série; 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 são professores de 2ª série; 3.1, 3.2 e 3.3 são professores de 3ª série e 4.1 e 4.2 são professores de 4ª série.

QUADRO 1: Identificação dos Agentes Educacionais Questionados.

Professores	Houve registro em vídeo em sua sala
1.1	Sim
1.2	Não
1.3	Não
1.4	Não
1.5	Não
2.1	Não

2.2	Sim
2.3	Não
2.4	Não
3.1	Sim
3.2	Não
3.3	Não
4.1	Sim
4.2	Sim

GOMES, 2007.

O questionário começou a ser pensado no segundo semestre de 2003, mas somente após seis meses é que tivemos condições para a sua elaboração. Foi realizado em agosto de 2004.

No momento da análise do questionário avaliativo, optamos por não manter a ordem com a qual as questões foram respondidas, pois, verificamos que a coerência em relação à pesquisa ficaria fragmentada.

3.2 Caminhos percorridos pela escola com os registros em vídeo

A organização escolar como uma unidade do sistema escolar reproduz as decisões estabelecidas externamente estabelecendo uma atuação mais ou menos autônoma em relação ao todo que integra.

Atualmente, o termo autonomia é amplamente utilizado pela legislação educacional e apresentado como uma das necessidades para uma escola com qualidade. A LDB prega a descentralização e juntamente com ela decreta a autonomia aos estabelecimentos de ensino.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

É fundamental que as escolas tenham espaço, concedido em lei, para realização de seus projetos, estudos coletivos e estudos em torno de objetivos comuns. Porém, a autonomia deve ser construída no cotidiano escolar através das relações estabelecidas com o sistema externo e com os próprios agentes educacionais.

Implementar, efetivamente, formas de gestão escolar que, de fato, potencializem a autonomia da escola implica efetivar um conjunto de práticas tanto no plano administrativo, quanto no plano pedagógico. A mudança das práticas escolares, no entanto, costuma encontrar um grande entrave na ausência de mecanismos que garantam sua continuidade, para além dos momentos iniciais das sucessivas reformas, quase sempre marcados por grande entusiasmo.

Normalmente, em educação, está-se sempre a “começar do zero”; experiências já realizadas, férteis de ensinamentos não apenas por suas conquistas, mas também pelos seus erros, não podem ser aproveitadas, simplesmente porque pouco ou quase nada acaba sendo registrado. A mobilidade dos professores, coordenadores e diretores cria um problema de transmissão das experiências no plano intra-escolar e, também, no plano mais amplo da administração do sistema, gerando conflitos em torno do significado dessas mesmas experiências.

Interferir nesse ponto específico das ações educativas implica em admitir a importância do registro das experiências como instrumento de conquista e de gestão da autonomia dos sujeitos e de estímulo à reflexão sobre as práticas escolares, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Implementar estratégias que fomentem a proliferação desses registros permite oferecer espaços efetivos para o debate das experiências educativas, propiciando efetiva mudança da cultura escolar corporificada nessas práticas a serem registradas. Nesse sentido, pode-se pensar

concretamente na escola como núcleo de debates e de aperfeiçoamento contínuo do seu próprio planejamento, a partir das situações concretas vividas no seu cotidiano.

Contreras (2002), ao referir-se às práticas cotidianas, reconhece que muitas situações vividas na sala de aula envolvem ações realizadas espontaneamente, sem que haja momento de reflexão nesse processo. Em sua análise, considera que o/a professor/a desenvolve um conhecimento profissional em sua prática, no qual se apóia no transcurso de suas ações. Observa que, caso esse conhecimento profissional seja insuficiente para dar conta das indeterminações presentes no ato pedagógico, o/a professor/a é motivado/a a envolver-se na análise e reflexão de sua prática, ensejando construir respostas aos desafios e conflitos vivenciados. Nesse sentido, realça que o(a) profissional:

Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória (CONTRERAS, 2002, p. 107-108).

O trabalho docente, nesse sentido, configura-se como espaço de criatividade no qual o/a professor/a, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolve ações não planejadas, mas que se apresentam como respostas aos desafios impostos pela prática. Essas ações estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros). Ou seja, nas situações da prática (marcadas por incertezas ou conflitos) o/a professor/a é levado/a a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação.

Para tanto, foi necessário e significativo desenvolvermos formas de registro do que efetivamente acontece na escola: durante a aula, no pátio da escola, nas reuniões pedagógicas, nos eventos, nas atividades didáticas, nos encontros com os pais e a comunidade, nos diversos procedimentos administrativos entre outros.

Diante da existência de formas variadas de registro das experiências, privilegiamos as gravações em vídeo como maneira mais adequada de criar esses mecanismos de estímulo ao debate.

Nos registros em vídeo das reuniões pedagógicas realizadas durante a pesquisa no período de 2003 e 2004, detectamos o gradativo entusiasmo dos agentes educacionais em relação às gravações em vídeo, tanto a respeito das gravações em si, quanto em relação às funções (gravador) do aparelho tecnológico.

Elaboramos e aplicamos o questionário avaliativo em agosto de 2004, acreditando que a opinião sobre os trabalhos com registro em vídeo daqueles que passaram pela experiência de registrar a sua aula, possibilitando a análise coletiva da mesma, seria distinta daqueles professores que não vivenciaram esse processo. A idéia é confirmada em alguns momentos e refutada em outros, conforme podemos ver a seguir.

No momento das citações literais das respostas, vimos a necessidade da identificação por siglas: 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5 para professores de 1ª série; 2.1, 2.2, 2.3 e 2.4 para os professores de 2ª série; 3.1, 3.2 e 3.3 para professores de 3ª série e 4.1 e 4.2 os professores de 4ª série e também com um (SIM) aqueles professores que permitiram a gravação de sua aula e com um (NÃO) aqueles que ainda não fizeram registros em vídeo de suas aulas, possibilitando ao leitor a percepção da opinião de ambos os grupos de professores. As citações da coordenadora e da diretora foram retiradas da transcrição e análise dos dois registros em vídeo das reuniões pedagógicas.

O número de professores que ainda não havia realizado registros em vídeo de sua atividade didática poderia indicar resistência a essa prática, porém, não foi essa a avaliação que obtivemos com a análise das respostas.

As respostas dos agentes educacionais foram variadas, porém todas apresentam essa visão que se segue da coordenadora quando discutem em reunião pedagógica qual o impacto dessa ferramenta auxiliar no cotidiano escolar:

O impacto desse material¹³ é a sua viabilização; para que todos possam ver como é o funcionamento da unidade, os professores questionam-me porque eu ou o outro para realizar tal tarefa. Pois até então falando não conseguia atingir os objetivos da escola, entende, o

¹³ O termo material é utilizado pela Coordenadora da unidade escolar para identificar os registros em vídeo.

pensamento deles, como é que é e o que estou querendo dizer. Eu cito sempre a Feira de Ciências, pois eu senti isso na pele, eu falava como é a Feira, como é a dinâmica da Feira. Eu sentia que eles não conseguiam entender exatamente o que eu queria falar, aí quando mostro a imagem, a dúvida é tirada com mais facilidade; então é um material muito interessante, muito importante.

E o resultado no cotidiano é o mesmo, pois a didática que aquele professor usa, o procedimento metodológico que ele usa para abordar determinados conteúdos. Nós falamos, falamos, e muitos professores não conseguem entender o que estamos querendo dizer, e quando mostramos o registro. Eles indagam: Ah! É isso! Facilita o entendimento, então esse material é importante por isso, e nos ajuda nesse sentido, na autonomia e também na reflexão sobre as práticas pedagógicas, porque aquele professor que gravou a sua aula olha para a imagem e fala: Nossa, parece que eu fazendo, era tão melhor do que vendo, nossa que porcaria de aula! Esse é o momento de reflexão e autonomia sobre a sua própria prática.

Para mim esse material é a mudança da prática, tecnologia sendo utilizada dentro da sala de aula, dentro da escola, coisa que não tinha antes, resumo na palavra modernidade (Coordenadora Pedagógica sic.¹⁴ reunião pedagógica realizada em junho de 2004).

A colocação da Coordenadora Pedagógica indica de acordo com Saviani (2000) que a educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. É por meio da educação que nos humanizamos, tornando-se possível a formação de nossa segunda natureza, a natureza social. Saviani (2000, p. 17) sintetiza o objetivo da atividade educativa: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Os registros em vídeo possibilitaram uma visão histórica do processo de ensino-aprendizagem por parte dos professores.

A historicidade do processo educativo passou a ser vivenciada pelos agentes educacionais na medida em que as filmagens possibilitaram a recuperação das atividades já desenvolvidas pela escola; um exemplo foi a utilização de imagens gravadas na Feira de Ciências.

A coordenadora pedagógica abordou também a questão de que uma escola autônoma deve contar com profissionais reflexivos o bastante para efetivarem a construção de uma identidade própria ao ambiente de trabalho e também de

¹⁴ O termo sic. indica erros de expressão oral ou escrita. Assim será contemplado em todas as respostas e transcrições havendo ou não erros de grafia e concordância gramatical, pois reflete o modo literal de como os agentes educacionais responderam o questionário avaliativo e se colocaram nos registros das duas reuniões pedagógicas.

conseguirem, através de tomada de decisão e planejamento coletivo, respostas aos problemas que surgirem. É um processo que deve estar sempre em construção e que faz a dinamicidade da instituição, garantindo vida e clima propícios à gestão escolar democrática.

A perspectiva da prática reflexiva delineada neste contexto supõe a sistematicidade e a crítica. Pressupõe que os/as professores/as possam analisar a problemática de seu cotidiano e agir sobre ela, sem deter-se apenas à resolução de problemas imediatos, ampliando os horizontes da reflexão de modo a abranger a função da unidade escolar e da educação no âmbito da sociedade.

Este fato demonstra que os registros em vídeo auxiliaram nessa questão da prática reflexiva e da autonomia. Há, na fala da Coordenadora Pedagógica, uma certa satisfação em relação ao cotidiano do trabalho, o que não poderia acabar com o passar dos anos, pois é também um registro histórico a ser projetado na divulgação a outros professores que farão parte desta unidade escolar futuramente.

Segundo Barroso (1996, p.187), para que haja autonomia na unidade escolar ela deve:

Promover na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objetivos da instituição.

Entre esses destacam-se naturalmente os professores que constituem uma força de trabalho especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional e os alunos, vistos não como consumidores ou clientes, mas como trabalhadores (isto é, co-produtores do próprio ato educativo) [...]

Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e encontre o justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a ação educativa.

Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional (da e pela organização) constitui um instrumento necessário para que os atores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado.

O autor aponta a necessidade de existir o reconhecimento da autonomia de cada indivíduo que compõe a unidade escolar para que haja a construção da autonomia do ambiente escolar como um todo.

A Coordenadora Pedagógica cita a reflexão do professor ao ver sua aula através do registro em vídeo e aponta para uma autonomia do trabalho individual e conjunto dos agentes educacionais que possibilitam o desenvolvimento de projetos coletivos, tomando como base a realidade dos alunos e a peculiaridade do contexto em que a escola está inserida, já que este contexto não é o mesmo nas demais cidades, estados e países.

Os agentes educacionais da unidade desenvolveram, ao longo dessa pesquisa, o processo de construção da autonomia.

Os alunos foram influenciados pelos registros em vídeo?¹⁵ A respeito desta questão da participação dos alunos nos trabalhos desenvolvidos com os registros em sala de aula, observou-se uma controvérsia em um grupo. Nas palavras dos professores:

Eu não fiz uso dos vídeos em sala, atribui a essa conduta o fato dos alunos envolvidos na fita não serem mais meus. Portanto seria muito positivo analisar as aulas com o grupo de alunos (Professora 1.1 – Sim).

Acredito que sim. Quando vi alguns registros notei mudanças de comportamento e postura de alguns alunos (Professora 2.1 – Não).

Sim, para eles é uma experiência nova que os leva a conhecer diferentes maneiras de aprender e de registrar o que estão aprendendo.

Há uma troca de informações entre alunos e professores que pode ser registrada e posteriormente assistida e recordada por todos (Professora 2.2 – Sim).

Com o passar dos dias as crianças passaram a participar com mais interesse e espontaneidade, demonstrando assim uma preocupação em elaborar o vocabulário ao se expressar oralmente diante das câmeras (Professoras 2.3 e 2.4 – Não).

Sim. Com certeza. Realizei uma oficina de jogos com os alunos que foi desenvolvida em forma de rodízio e percebi que quando estava sendo filmada o grupo apresentava um comportamento “**diferente**”, tanto no sentido de disciplina quanto na maior participação, se preocupando inclusive em dar respostas coerentes com a situação (Professora 3.1 – Sim – grifo e aspas da autora).

Sim, com a preocupação em falar corretamente e ao comportamento dos amigos de classe (Professora 3.2 – Não).

¹⁵ Questão 6 (seis).

De alguma forma sim, porque a partir do momento que os professores perceberam que trabalhar de forma diversificada os alunos adquirem mais conhecimento eles acabaram sendo influenciados de forma positiva (Professora 3.3 – Não).

Sim. Demonstraram interesse e preocupação devido a inovação da aula (Professora 4.1 – Sim).

Os alunos foram influenciados pelos registros em vídeo, passando a se preocupar com a verbalização, ampliando o seu vocabulário e até mesmo observando o comportamento em geral dos alunos em sala de aula (Professora 4.2 – Sim).

As respostas dos professores indicam que existe um movimento por parte dos alunos que participaram diretamente dos registros em vídeos, em prestarem mais atenção em seu comportamento, melhoria no vocabulário bem como em relação ao que está acontecendo ao seu redor. Podemos dizer que os registros em vídeo permitiram que os alunos ganhassem maior percepção sobre si mesmos.

Percebemos que os registros mostram aos alunos o que podem ganhar ao longo de sua vida acadêmica e porque vale a pena participar dos acontecimentos cotidianos da escola. Isso os motiva a aprender, a avançar e reconhecer a importância da sua participação no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, como também a abertura para as tecnologias que podem utilizar: os registros em vídeo.

Freire (2002) busca fundamentar o ensino-aprendizagem em ambientes interativos, através de recursos audiovisuais. Ele deixa clara a importância da comunicação no processo de construção do conhecimento. Segundo o autor, a interação em sala de aula é possível e o educando passa a ser autor e não mero receptor. Assim o professor instiga a reflexão e faz a medida do processo de construção do conhecimento.

Já para o outro grupo de professores, ao responderem à mesma questão, os alunos assumiram uma postura “não natural” diante da câmera, postura essa avaliada como sendo negativa na medida em que os registros em vídeo inibiram o comportamento dos alunos, exemplificada pelas respostas reproduzidas a seguir:

Eles demonstraram uma certa ansiedade ao se expor para explicar as experiências (Feira de Ciências) (Professora 1.2 – Não – parênteses da autora).

Sim, os alunos se mostraram muito tímidos, para explicar as experiências (Professora 1.3 – Não).

Não vivenciei essa situação, mas acredito que influencia, de forma a deixar os alunos inibidos, mostrando comportamentos dos quais não seriam comum (Professora 1.5 – Não).

Entendemos que toda ação ocorrida na unidade escolar visou garantir o aprendizado do aluno e dos agentes educacionais de forma direta ou indireta. É importante que cada docente encontre o que o ajuda a sentir-se melhor, a comunicar-se bem, a ensinar bem, a ajudar os alunos para que aprendam melhor. É importante diversificar as formas de dar aula, de realizar atividades, de avaliar.

Os registros em vídeo auxiliaram sobre a ação e a atitude mais adequada, pois os professores precisam viver situações que os ensinam a deliberar sobre as mesmas.

Quando perguntamos aos professores: Qual a sua opinião sobre o uso dos registros em vídeo nas reuniões pedagógicas na unidade escolar?¹⁶ Verificamos que as respostas não deixam dúvida sobre sua importância:

O uso de registros em vídeo nas reuniões pedagógicas foi positivo, demonstrou um amadurecimento do nosso trabalho e ressaltou o compromisso pedagógico da equipe na medida em que todos optavam a respeito das aulas e em quais aspectos a aula exposta poderia ser replanejada (Professora 1.1 – Sim).

Por ser reunião pedagógica, se torna mais fácil o uso do registro em vídeo, que é um instrumento para análise e “retomada” de temas tratados na reunião, com o objetivo de melhorar e refletir sobre o processo pedagógico (Professora 1.2 – Não – aspas da autora).

Acho válido, para fazer uma reflexão e retomada sobre determinados assuntos (Professora 1.3 – Não).

É muito interessante a troca de experiências por meio do vídeo, nas reuniões pedagógicas. Muitas vezes não temos esse “tempo” para saber o que os colegas estão desenvolvendo, vejo o vídeo como um bom recurso. Não para críticas destrutivas ou análise do trabalho alheio, mas sim como troca e enriquecimento do conhecimento. Sugestões são sempre interessantes (Professora 2.1 – Não – aspas da autora).

Acredito que tudo vale a pena registrar, principalmente esses momentos de encontro com todos os profissionais da escola. Exemplo:

¹⁶ Questão 2 (dois).

encontro de professores que trabalham de manhã e tarde, dinâmicas de grupo, opiniões de professores (Professora 2.2 – Sim).

Quanto ao uso de gravações a serem passadas aos professores é a verificação de possíveis mudanças e melhorar para futuros trabalhos dentro da unidade escolar (Professora 2.3 – Não).

Seria aceito para posterior análise do tema e atividades estudadas nas reuniões; quanto ao uso de gravações a serem passadas aos professores a verificação de possíveis mudanças e melhoras para futuros trabalhos (Professora 2.4 – Não).

Os registros é muito válida, pode ser realizado em sala de aula que algum projeto foi abordado nas reuniões e o professor assim possa estar trabalhando o mesmo em outra (Professora 3.2 – Não sic.).

Na minha opinião a U.E. conduziu muito bem os registros em vídeo nas reuniões, deixando os professores bem a vontade não deixando a filmagem interferir no decorrer da reunião (Professora 3.3 – Não).

Desde que todos estejam presentes, não vejo constrangimento. Ao discutir, analisar o conteúdo o vídeo em si, devemos diferenciar o tema por série e por nível (Professora 4.1 – Sim).

São válidos todos os registros feitos em vídeo, ns reuniões pedagógicas, estando em grupo passamos a agir naturalmente e em determinado momento o vídeo pode vir a ser um material de estudo, pois será sempre um recurso que poderá ser revisto (Professora 4.2 – Sim).

Como podemos ver, a utilização dos registros em vídeos nas reuniões pedagógicas favoreceu as trocas entre os professores e o amadurecimento da equipe enquanto tal, apesar da existirem professores que tem medo de críticas e não percebem a necessidade da realização de filmagens de atividades didáticas, afirmando que os registros escritos são suficientes, conforme podemos ver no que segue:

Acredito que não há necessidade do registro em vídeo para analisar se a aula foi proveitosa ou não. Quando realizamos uma atividade com os alunos sabemos naquele momento se conseguimos atingir o objetivo que havíamos proposto. Temos também que considerar que uma atividade filmada pode parecer excelente em uma sala e não funcionar em outra. Como analisar isso (Professora 1.4 – Não).

Desde que todos os interessados estejam presentes, não há necessidade do registro em vídeo, já que são feitos documentos “ata” a respeito de tudo que foi discutido e concluído nas reuniões (Professora 1.5 – Não – aspas da autora).

O uso de registros em vídeo pode ser utilizado nas reuniões pedagógicas na Unidade Escolar (pode) por servir como um ponto de partida para discussões construtivas. É importante analisar o que houve de produtivo na atividade, assim como também identificar as falhas no processo. O grande medo é que o profissional envolvido seja taxado pelas dificuldades apresentadas naquele momento de filmagem, principalmente se houver risco de esquecimento quanto ao histórico profissional do professor (Professora 3.1 – Sim).

Verificamos desta forma que os registros tem sua importância para o início das discussões coletivas nas reuniões pedagógicas, eles se tornam um “gancho introdutório”, porém existe o receio em saber que a partir deles serão avaliadas pelo grupo. Porém nosso intuito com as gravações não é o constrangimento, ou a avaliação negativa e sim a troca de experiências ao elencarem os aspectos positivos e negativos do seu cotidiano, para assim coletivamente refletirem e compartilharem efetivamente suas angústias, seus problemas, suas dúvidas entre outros.

Para nós essa não foi uma simples alteração na forma de trabalhar tanto em sala de aula quanto nas reuniões pedagógicas, mas foi a apropriação da concepção pedagógica que até então estava presente no discurso, porém faltava esse passo, ou seja, possibilitar aos professores reflexão a respeito da responsabilidade de propor o debate, tornando-se assim co-responsáveis e co-participantes pelas atividades do cotidiano escolar.

Essas falas apontam que os professores atingiram um nível de responsabilidade que garantiu a solução de problemas e proporcionou a coerência no funcionamento da escola. Libâneo (2001, p.66) nos ajuda a pensar a importância desse processo, no qual estes agentes educacionais:

[...]tornam-se investigadores em sua aula analisando suas práticas, revendo as rotinas, inventando novas soluções; desenvolve habilidades de participação grupal e de tomada de decisões seja na elaboração do projeto [...] seja nas várias atividades da escola como execução de ações, análise de problemas, discussão de pontos de vista, avaliação de situações, etc.

Constatamos assim como os professores, auxiliados pelas gravações em

vídeo, realizam a sua prática, como organizam suas atividades e também o grau de autonomia que conseguiram alcançar frente à gestão escolar democrática e o planejamento participativo.

De acordo com Barroso (1996, p.187) “[...] a construção da autonomia pela escola pode construir um processo de mobilização social enquanto forma de reunião de um núcleo de atores com o fim de empreenderem uma ação coletiva”. A idéia do autor liga-se às respostas dos professores na medida em que as escolas necessitam de profissionais que se mobilizem, por isso, esses indivíduos devem ser reconhecidos como sujeitos responsáveis e autônomos por seu trabalho.

Os agentes educacionais da unidade pesquisada fazem reflexões teóricas nas HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivos) duas vezes por semana. Através do questionário avaliativo e dos registros das reuniões pedagógicas pudemos perceber que essas Horas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos eram momentos em que a Diretora e a Coordenadora Pedagógica refletiam sobre algumas questões, textos e autores a serem abordados em sala de aula pelos professores nos quais todos os encontros já estavam organizados com atividades de aperfeiçoamento em serviço, não restando “tempo” para reflexões sobre o dia-a-dia de sala de aula. Porém, os professores não viam relação desse estudo com a prática pedagógica em si, ou seja, os professores entendiam que era a prática pela prática e a teoria era algo isolado.

Após assistirem às gravações em vídeo começaram a refletir, discutir e socializar os trabalhos desenvolvidos, percebendo que a teoria estava ligada integralmente à prática. Ao analisarmos o registro da reunião pedagógica de junho de 2003 verificamos melhor a percepção de alguns agentes educacionais a esse respeito.

Ah! Nós colocamos a questão do próprio professor como recurso, em HTPCs usarem a câmera, visualizando assim alguma coisas que colocamos, né! Até mesmo para os pais que vem e perguntam, a gente tem além de falar, imagens pra tá mostrando aquilo que a gente ta trabalhando (Diretora – reunião pedagógica realizada em junho de 2003).

Nós temos uma proposta de fazer atividades pedagógicas extraclasse, e foi pontuado justamente isso. O professor que tem uma facilidade em trabalhar, vamos supor, com observações, hoje eles estão trocando entre os pares, para que eles recebam os alunos de outras salas e desenvolva isso. E o outro professor que tem habilidade num

outro conceito trabalha-o. Isso também nós estamos registrando, pra ver justamente essa troca que eles fazem, né, porque às vezes, a maneira que eu passo pro meu aluno, atinge até determinado ponto, mas eu tenho aquele professor que tem uma facilidade muito grande naquilo, então porque não tentar (Coordenadora Pedagógica – reunião pedagógica realizada em junho de 2003).

Assim, você coloca as três professoras para assistir o vídeo, então elas começam analisar então elas planejavam juntas, mas tem um rol de habilidades que o professor tem que ter, que muitas vezes, com a mesma metodologia, esse atinge, e aquele não atinge. E elas não conseguem perceber isso né. Como nós vamos fazer? Como nós somos em três, numa situação, entrei na sua sala no início da aula e assisti a rotina, a outra pega um outro horário, e a outra vai pegar um outro horário, então você tem a visão do dia todo, de como é o transcurso daquela aula. Ah, eu vi uma coisa legal, você tem que passar lá pra ver (Diretora – reunião pedagógica realizada em junho de 2003).

Cada professor tem uma particularidade, ele tem seu tempo de tá desenvolvendo aquela tarefa, às vezes aquele professor tem uma dinâmica que demora mais tempo, mais ele consegue envolver, num determinado sentido aquelas crianças, outro num ritmo mais curto, também envolve as crianças, também atinge os objetivos teóricos, mas de uma outra maneira (Coordenadora Pedagógica – reunião pedagógica realizada em junho de 2003).

As aulas filmadas foram conteúdos trabalhados de forma diferenciada mostrando que é possível construir usando outros processos diversificados onde a criança pode agir e viabilizar a aprendizagem tornando-a significativa (Professora 3.3 – Não).

Esta estratégia¹⁷ se mostrou muito eficaz. Segundo relato dos agentes educacionais, foi um passo importante para o processo de registro das atividades desenvolvidas na escola.

Diante dessa linguagem audiovisual, a escola pode partir dela, conhecê-la, ter materiais pedagógicos mais próximos da sensibilidade dos alunos. Gravar a aula, apagar, regravar e planejar estratégias de inserir esse material em atividades que sejam dinâmicas, interessantes, mobilizadoras e significativas.

Nesse sentido, através dos pensamentos de Veiga (2001, p.240) pudemos observar um movimento inicial, entre os agentes, de inibição e ansiedade envolvidas para uma atitude de disposição e reflexão na utilização dos registros em vídeo como

¹⁷ O termo refere-se a essa nova dinâmica da estrutura das reuniões de HTPCs, que foram alteradas após a introdução dos registros em vídeo de forma a garantir maior efetividade, reflexão, participação e entendimento sobre a proposta pedagógica da escola.

uma ferramenta auxiliar ao cotidiano escolar.

Os sujeitos que aprendem e ensinam passam a ser pesquisadores da realidade, de forma que os processos investigativos constituem-se em geradores da própria produção do conhecimento. A pesquisa, a identificação e a valorização das diferenças, as relações com o coletivo e com a grande rede das construções sociais fundamentam o sujeito reflexivo.

Desenvolver as possibilidades concretas das equipes escolares de projetar, implantar, acompanhar e avaliar seus próprios planos escolares significa desenvolver a capacidade de essas mesmas equipes agirem com autonomia e elevarem suas competências profissionais.

Assim, foi alterada a estrutura das reuniões de HTPCs de forma a garantir maior efetividade, reflexão, participação e entendimento sobre a proposta pedagógica da escola.

Essa dificuldade que os professores tinham em compreender que toda prática tem como base a teoria, e que eles sempre a tiveram mas nunca a perceberam concretamente, fez com que o grupo, a partir dos registros em vídeo, refletisse sobre a necessidade e a importância dessas Horas de Trabalhos Pedagógicos Coletivos.

O processo de filmagem, a partir dessa nova perspectiva, garantiu um eixo norteador, em especial, os registros de sala de aula. Assim, a Diretora e a Coordenadora Pedagógica se comprometeram em planejar, com a participação dos professores, um cronograma de registros.

Esse cronograma contemplou três momentos básicos do processo pedagógico, a saber:

- ELABORAÇÃO - A preparação das atividades didáticas a serem implementadas na sala de aula, prevendo-se para essa tarefa o espaço das reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- EXECUÇÃO - O registro em vídeo das atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula;
- AVALIAÇÃO - Avaliação das atividades didáticas em reunião do HTPC, logo após a sua realização.

A exigência de organizar uma seqüência de atividades pedagógicas a serem elaboradas – executadas – avaliadas gerou um novo olhar dos agentes educacionais da unidade escolar em relação à organização das ações dentro e fora

da sala de aula. Para Veiga (2001, p.250) “O processo educativo, nessa perspectiva, deve assegurar espaços de interlocução, de identificações de poder, de papéis sociais, de diferenças e de identificações”.

Dessa forma, os agentes educacionais equilibraram o conhecimento individual e o coletivo, mostrando alguns cenários, algumas sínteses e as coordenadas de uma questão ou tema, nas quais professores e alunos procuram novas informações para compreender como cercar um problema, desenvolver uma experiência, avançar em um campo que ainda não conhecem. O professor, a partir desta prática, motiva, incentiva, dá os primeiros passos para sensibilizar o aluno em relação ao que fazer e sobre a importância da participação deles no processo. O professor agora é parte do processo de aprendizagem, é o coordenador de todo o andamento, do ritmo adequado, das diferenças e das convergências.

Observamos que os registros em vídeo se mostraram uma ferramenta importante, pois possibilitaram um distanciamento daquilo que já ocorreu, ampliando o debate pedagógico sobre diferentes formas de trabalho em sala de aula.

Assim, questionamos os professores quanto à influência dos registros em vídeo no currículo escolar: Em sua opinião, os registros em vídeo influenciaram o currículo escolar?¹⁸ As respostas abaixo exemplificam suas opiniões:

Sim. Pois nos oportunizou reflexões mais criativas sobre o nosso papel enquanto educadores comprometidos com o processo ensino-aprendizagem (Professora 1.1 – Sim).

Sim, pois a partir do momento em que as ações são gravadas, dá para acompanhar o desenvolvimento “histórico” da escola e a análise dos conteúdos do currículo escolar (Exemplo: Feira de Ciências, Literatura e Artes) (Professora 1.2 – Não – aspas e parênteses da autora).

Sim, pois todos os projetos tem uma certa influencia sobre currículo escolar (Professora 1.3 – Não).

Acredito que sim, mas tive pouco tempo para observar (Professora 2.1 – Não).

Acredito que os registros em vídeo vieram a enriquecer o currículo escolar (Professora 2.2 – Sim).

Melhorou o interesse por parte dos educadores e educandos, aumentando assim a participação da comunidade com a U.E. (Professora 2.3 – Não).

¹⁸ Questão 4 (quatro).

Melhorou o interesse por parte dos educadores e educandos, aumentando assim a participação da comunidade com a unidade escolar (Professora 2.4 – Não).

Veio a acrescentar, pois a partir de sua existência, passa a fazer parte do currículo escolar (Professora 3.2 – Não).

Todas as filmagens foram conteúdos trabalhados no projeto (Professora 4.1 – Sim).

Veio a acrescentar, pois a partir da sua existência no currículo escolar passa a fazer parte do mesmo (Professora 4.2 – Sim).

Os registros em vídeo na perspectiva da prática reflexiva delineada nas opiniões dos professores quanto ao currículo escolar propiciam uma leitura crítica das experiências vivenciadas, conduzindo a um processo de criação e participação que transcende à mera aplicação de esquemas de ação resultantes de saberes acumulados.

Assim aprenderam vivenciando e fazendo uso dos vídeos. Percebemos que foi importante experimentar algo novo no dia-a-dia. Fazendo experiências possíveis nas condições concretas. Assim, pouco a pouco e historicamente avançaram e mudaram.

Sobre o currículo escolar é importante observar que ele reflete todas as experiências em termos de conhecimento que serão proporcionados aos alunos de um determinado curso. O currículo deve ser encarado como elemento central do processo da educação institucionalizada.

Experimentar, avaliar e experimentar novamente é o processo necessário para a inovação e a mudança.

Já outro grupo de professores, por ingressar na escola no final da pesquisa (2004) e assim não ter compartilhado dos registros, não soube dizer se houve influência dos vídeos no currículo escolar:

Quando ingressei nesta U.E. os registros já estava sendo finalizado, não sendo possível analisar mudanças na escola (Professora 1.4 – Não).

Na verdade, não acompanhei os registros desde seu início, e fica impossível verificar se houve uma mudança em relação a organização escolar. Como cheguei esse ano e não participei diretamente dos

registros, fica difícil responder quanto a mudança na organização (Professora 1.5 – Não).

Para os professores houve um favorecimento de suas percepções em relação aos limites e possibilidades do fazer pedagógico na unidade escolar quando respondem à questão: Em sua opinião, os registros em vídeo favoreceram a percepção dos professores sobre os limites e as possibilidades do fazer pedagógico na unidade escolar?¹⁹

Sim, os professores precisaram refletir sobre o processo educativo e propor aulas significativas onde houvesse espaço para muitas interrogações. Exemplo: eu percebi no projeto Bicho Mania que havia mais respostas minhas do que a dos alunos. Sem perceber eu respondia muitas questões que teriam sido mais ricas se exploradas num debate com diferentes respostas (Professora 1.1 – Sim).

Sim, pois os vídeos foram analisados pelo grupo e chegamos a conclusão de que alguns aspectos podem ser melhorados e-ou modificados. (Professora 1.2 – Não).

Sim, favoreceu a percepção dos professores, porém teríamos que ter mais tempo para analisamos com mais calma (Professora 1.3 – Não).

Ouvindo depoimentos de outros professores que participaram dos registros, acredito que ainda há muito receio dos professores em relação ao mesmo; acho que os registros seria bem aceito se analisado de maneira diferente. Todavia penso que há outros meios de favorecer a percepção dos professores sobre a prática pedagógica já realizadas na escola (Professora 1.4 – Não).

Mesmo pegando o fim dos registros em vídeo e sem entender bem os objetivos, acho que se analisado bem, de uma forma não avaliativa, com critica construtivas, assim pode ser que favoreça a percepção dos professores e demais profissionais. Apesar de que, acredito ter outros meios para favorecer a percepção dos professores, como a auto-avaliação (Professora 1.5 – Não).

Acredito que sim. Um novo recurso sempre gera reflexão (Professora 2.1 – Não).

Acredito que favoreceu a percepção dos professores, sendo notória a preocupação de expor por parte dos professores (Professoras 2.3 e 2.4 – Não).

Acredito que sim. Pois quando se discute sobre a possibilidade de filmagem nas salas de aula, fica muito clara a preocupação de lidar por parte dos professores (Professora 3.1 – Sim).

¹⁹ Questão 5 (cinco).

Sim, principalmente aos professores que são mais extrovertidos, que podem rever o seu trabalho e podem melhorar o seu trabalho (Professora 3.2 – Não).

Sim, para que aja uma postura nova e construtiva em relação ao fazer pedagógico é necessário que o professor tenha clareza da filosofia educacional que norteia seu trabalho. É preciso ter em mente que “Ensinar” é um gesto de amor expresso através dos atos guiar o oportunizar situações, instruir e transmitir conhecimentos (Professora 3.3 – Não – aspas da autora).

Acho que sim. A preocupação é melhorar, renovar, enriquecer as aulas e os conteúdos (Professora 4.1 – Sim).

Na minha opinião os registros, favorecem aos professores que são mais extrovertidos, e os mesmos terão a oportunidade de rever seu trabalho, oportunizando-o a uma melhor reflexão para melhorar o seu desempenho em sua prática pedagógica (Professora 4.2 – Sim).

É importante neste processo dinâmico da prática reflexiva, utilizar todos os recursos, todas as técnicas possíveis por cada professor, por cada classe: integrar as dinâmicas tradicionais com as inovadoras, a escrita com os registros em vídeo. No fazer pedagógico, o professor percebe os conhecimentos que está construindo e a partir daí faz reflexões e os aperfeiçoa.

Verificamos na resposta que se segue que há uma certa cumplicidade e espírito de classe: se eu falar bem do trabalho dos meus colegas, eles falaram bem do meu.

Não costumo analisar muito o trabalho de outros professores, porém é visível o interesse e o compromisso dos professores com seus deveres. Também percebe-se a preocupação de alguns em estarem inovando e enriquecendo suas aulas, proporcionando assim momentos prazerosos de aprendizagem à clientela. Como não estou na escola desde o início dois registros e na maioria dos anos o corpo docente é modificado, acredito que cada professor que ingressa nesses registros faz o possível para contribuir com a educação (Professora 2.2 – Sim).

Os registros em vídeo não são somente uma tecnologia de apoio à escola, pois as gravações podem ser analisadas, produzidas, reproduzidas, divulgadas e ao conseguir dominar sua linguagem seu manuseio se torna mais fácil. Podem ainda incentivar os alunos a também registrar e apresentar suas pesquisas, suas

descobertas, seus medos, seus erros, seus acertos e ao final os professores analisam as produções feitas pelos alunos e a partir delas ampliam a reflexão teórica.

Os professores, em relação a integrar os registros em vídeo ao seu fazer pedagógico, mostraram ter uma postura aberta a inovações audiovisuais em sala de aula, pois assim o foco sai do professor para priorizar o aluno como sujeito na construção do seu conhecimento e os registros em vídeo exercem um grande papel como ferramenta auxiliar nesse processo.

Apesar de não atingir a totalidade dos professores, ou seja, dentre o corpo docente alguns não permitiram que fosse registrada sua aula, ficou evidente entre aqueles que permitiram os registros a influência da análise dos registros em vídeo nos HTPCs, oportunizando a prática reflexiva, garantindo a construção de uma filosofia comum da equipe dos professores, viabilizando a construção do Plano Escolar participativo, consistente e cada vez mais identificado pelos agentes educacionais da unidade.

Nosso propósito, aqui, não é desenvolver os dispositivos de formação (PERRENOUD, 2000). Basta dizer que as competências profissionais só podem, ser construídas graças a uma prática reflexiva e na qual haja participação assegurada.

É importante, segundo Lévy (1993), que haja uma integração maior das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual, não abandonando formas já conhecidas, mas integrando-as àquelas já conhecidas, utilizando-as como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participativamente.

No que se refere à questão “Você notou alguma mudança em relação à organização escolar após o início dos registros em vídeo?”²⁰, observamos que as respostas se voltaram mais ao trabalho pedagógico, conforme podemos ver no que segue:

Sim. Depois de analisarmos alguns registros, notamos que algo pode ser melhorado “feira de ciências” (Professora 1.1 – Sim – aspas da autora).

Sim, após o início dos registros fomos amadurecendo e aperfeiçoando a cada ano (Professora 1.2 – Não).

Eu entrei na escola no ano de 2004, portanto não sei como era a organização escolar anteriormente, porém no período em que eu estou

²⁰ Questão 3 (três).

na escola, percebo que há uma organização muito boa por parte de todos que trabalham no ambiente escolar (Professora 2.2 – Sim).

Na comparação de gravação anteriores, verifica-se uma melhora na postura e vocabulário das pessoas filmadas (Professoras 2.3 e 2.4 – Não).

Mas organização e preocupação com o tema a ser abordado (Professora 3.2– Não).

Quanto a organização escolar, houve uma preocupação maior em relação ao assunto a ser abordado, havendo assim maior reflexão quanto ao tema (Professora 4.2– Sim).

Os dados da pesquisa²¹ nos revelam que os problemas, as incertezas e desafios da prática representam elementos vitais no processo de ver e rever, visto que o profissional de ensino, no confronto com as indeterminações presentes em suas ações, é desafiado a criar meios (registros em vídeo) para consolidar seu trabalho de forma reflexiva.

Quanto à organização escolar verificamos que a linguagem dos registros em vídeo foi compreendida pelos agentes educacionais através de trocas de informações e saberes entre eles. A curiosidade de aprender a aprender é fundamental para que a reflexão e a mudança sobre a prática ocorram. O professor torna-se um aprendiz e um pesquisador em buscar a sua própria formação entre os colegas da escola que compartilham a mesma realidade.

Em outro grupo de professores, a maioria disse que não sabia, pois havia ingressado na unidade há pouco tempo e outros disseram que a unidade escolar, antes mesmo da introdução dos registros em vídeo, já era muito organizada:

Porque a unidade em quanto equipe pedagógica e administrativa sempre oportunizou situações de reflexões sobre o trabalho educativo (Professora 1.1 – Sim).

Quando ingressei nesta U.E. os registros já estava sendo finalizado, não sendo possível analisar mudanças na escola (Professora 1.4 – Não).

Na verdade, não acompanhei os registros desde seu início, e fica impossível verificar se houve uma mudança em relação a organização escolar. Como cheguei esse ano e não participei diretamente dos

²¹ O questionário avaliativo, os dois registros em vídeo das reuniões pedagógicas e o diário de campo.

registros, fica difícil responder quanto a mudança na organização (Professora 1.5 – Não).

Tenho dificuldade para responder tal questão, pois cheguei na Unidade Escolar no último semestre dos registros (Professora 3.1 – Sim).

Não. Porque a U.E. sempre foi muito organizada em seus projetos educacionais (Professoras 3.3 – Não e 4.1 – Sim).

Segundo Gandin (1994), não basta que os professores, isoladamente ou mesmo em conjunto, definam “como” e “com que” vão “passar” um conteúdo preestabelecido, dando, assim, um caráter administrativo ao trabalho escolar; é necessário organizar-se para definir quais os resultados que pretendem buscar, não apenas em relação a seus alunos, mas em relação às realidades sociais, e, a partir disso, realizar uma avaliação circunstancial de sua prática e propor outras alternativas que influenciem na construção social.

A educação não pode ser desvinculada do social. Tudo acontece dentro do parâmetro social, o jeito de falar do educando, do docente, as problemáticas, enfim, o contexto educacional é o social. Não basta querer ensinar individualmente apenas uma teoria vazia, mas sim coletivamente, algo que tenha a ver com a realidade do dia-a-dia.

Houve a necessidade de se concretizar estratégias que permitissem passar, progressivamente, do registro em vídeo das atividades individuais (p. ex., por um professor, numa situação particular de sala de aula) para formas de registro em vídeo e de reflexão mais coletivas (p. ex., a equipe escolar e, extensivamente, a comunidade escolar e, no estágio seguinte, o conjunto da rede de escolas municipais).

Ao serem questionados sobre os principais receios para estarem realizando registros em vídeo de suas atividades didáticas, os professores apontaram como fator principal a timidez e o receio de receberem críticas não construtivas dos colegas. Qual o seu principal receio ao trabalhar com registros em vídeo das atividades em sala de aula?²² Algumas respostas ilustram bem essa posição:

Como sabemos que os registros em vídeos serão analisados, tenho uma certa preocupação e “timidez” quando ao meu desempenho durante as filmagens (Professora 1.2 – Não).

²² Questão 1 (um).

Por o registro em vídeo ser analisado sinto um certo por ser tímida (Professora 1.3 – Não).

O principal receio é a timidez no momento em que a pessoa sabe que está havendo uma filmagem, passa a não ser um fato natural (Professora 4.2 – Não).

Em relação a essas respostas, percebemos que a timidez é a principal preocupação para com os registros em vídeo. Porém, a timidez é uma fase passageira, pois quando tudo é novo, não se sabe o quê e nem como se portar diante a câmera, nem mesmo como ajeitar os braços e a quem direcionar o olhar. Mas com o passar do tempo e com o convívio progressivo, nos habituamos a fazer com tranqüilidade o que antes nos causava desconforto.

Avançando um pouco mais no questionário, encontramos novos elementos que nos ajudam a pensar de forma mais clara o motivo de tal resistência. Em outra resposta dessa mesma questão encontramos o seguinte pensamento:

Tornar a aula mecânica, com objetivo de mostrar uma aula perfeita, até mesmo ensaiada, desvalorizando o aprendizado em si (Professora 1.5 – Não).

Podemos perceber a preocupação do professor em registrar apenas o que não poderá ser criticado, ou seja, um modelo de aula, que poderá ser reproduzido pelos demais. Essa foi uma visão construída pela prática cotidiana, pois até então, vídeos são utilizados nos cursos de capacitação para mostrar um determinado modelo pedagógico a ser copiado pelos professores.

Verifica-se desta forma que muitos dos exemplos em vídeo que até então foram vivenciados pelos professores tem essa característica mecânica, ensaiada, decorada, como se fosse um filme, propaganda, novela, documentário, entre outros do gênero.

Esse aspecto negativo acaba por enclausurar o professor a sua dinâmica rotineira, nesse sentido os registros em vídeo mostraram esse individualismo e a percepção de que existem outras formas e ferramentas que enriquecem e valorizam

muito a prática solitária e que passa a torná-la parte do grupal, com participação de outros profissionais que praticam das mesmas angústias.

Que a avaliação da gravação seja feita para avaliar o docente e não o trabalho realizado por ele (Professora 1.4 – Não).

Críticas negativas das pessoas que assistirão e a falta de naturalidade durante as filmagens (Professoras 2.3 e 2.4 – Não).

A timidez é o maior receio. Exemplo: Em não conhecer bem todos os alunos e críticas de quem vai analisar (Professora 3.2 – Não).

No início o principal receio era sermos avaliados de forma profissional e a de maneira de conduzirmos um determinado conteúdo (Professora 3.3 – Não).

Aqui percebemos que a insegurança do professor está relacionada a essa imagem de perfeição, ou seja, à necessidade de produzir uma aula que seja modelar.

Verificamos o receio em avaliar o aspecto pessoal, como forma de “tachar” o docente, não se importando com aspecto profissional.

Existiu uma grande preocupação por parte dos professores, em especial, daqueles que ainda não realizaram filmagens em classe, sobre o tipo de crítica que poderia ser realizada em relação à sua prática pedagógica. Alguns apontam como a crítica negativa, que muitas vezes, além de não funcionar, acaba por ser prejudicial. As pessoas que apenas recebem críticas negativas tendem a ficar demasiadamente cautelosas e acabam não sentindo contentamento quando alcançam um sucesso. Após algum tempo, acabam simplesmente por desistir.

Porém, nossa intenção não foi registrar as melhores ações, mas sim registrar todo o cotidiano escolar, utilizando os registros como uma ferramenta que possibilita a prática reflexiva sobre a ação pedagógica coletiva, permitindo a socialização e trocas entre os agentes educacionais.

Percebemos que existiu um certo risco em registrarmos ações que podem expor as contradições do fazer pedagógico, porém, ao construirmos um ambiente profissional que favorece o trabalho em equipe, estamos no caminho que possibilitou maior segurança entre os agentes envolvidos no processo de registro em vídeo.

Apesar da timidez, medos das críticas de colegas, resistências e reticências, quanto aos registros em vídeo percebemos que esse processo novo de aprender, avaliar, re-avaliar, discutir e refletir sobre a dinâmica da escola, despertou pareceres positivos no cotidiano escolar.

A prática reflexiva considera toda a realidade do ofício, valendo-se de uma análise rigorosa do cotidiano, em sua diversidade, sem esquecer isso que jamais é dito claramente, mas que pesa terrivelmente na vida diária de professores e de alunos: o tédio, o medo, a sedução, a desordem, o poder etc. (PERRENOUD, 2000).

As respostas em geral indicam a necessidade de que o trabalho de registro em vídeo seja realizado em um período prolongado, de forma a oportunizar diferentes momentos para professores e alunos vivenciá-lo. Os registros em vídeo demonstram ser uma poderosa ferramenta para a análise do fazer educativo, envolvendo uma mudança na postura de professores e alunos, o que, por sua vez, exige tempo pedagógico, administrativo e, mais que tudo, tempo político.

O fundamental para os agentes educacionais nesse processo, conforme nos revela o estudo, é a busca do diálogo com as situações de ensino, com os outros e consigo mesmos num processo consciente de interpretação da realidade e de compreensão de que o crescimento/desenvolvimento profissional é fruto do compartilhamento de saberes, de experiências, é fruto, enfim, do trabalho reflexivo, construído de forma crítica, sistemática e coletiva.

3.3 Registros em vídeo e gestão democrática da escola

A importância dada à gestão educacional na atualidade baseia-se na tentativa de reestruturação do sistema de ensino que influencia diretamente em seus objetivos, funções, atribuições, competências e acesso. Essas tendências respondem a exigências internas e externas, constatadas em âmbito federal, estadual, municipal e por organismos internacionais.

A gestão democrática da escola, por sua vez, tem presença fundamental na viabilização de espaços para que os agentes educacionais reflitam, aprendam, ensinem e façam parte do processo de planejamento participativo da unidade

escolar. Com base nessas considerações, depreendemos que os sujeitos reflexivos são, de acordo com Veiga (2001):

- sujeitos coletivos, pela consciência do não-isolamento científico;
- sujeitos concretos e históricos, tendo o contexto e as circunstâncias vivenciadas como referenciais;
- sujeitos sociais, pela não-neutralidade e pela ênfase no pressuposto das intervenções;
- sujeitos éticos, pelo compromisso e pelo respeito a si e ao outro;
- sujeitos políticos, pela intencionalidade de suas ações (p. 254-255).

Nesse processo os sujeitos que pesquisam, ensinam e aprendem tornam-se cúmplices e co-responsáveis no processo educativo. Diante disso, esta pesquisa percebeu nos registros das experiências escolares um instrumento de conquista e de gestão da autonomia dos sujeitos e de estímulo à reflexão sobre as práticas escolares, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

A partir desta pesquisa, pensamos concretamente na escola como núcleo de debates e de aperfeiçoamento contínuo do seu próprio Plano Escolar, com as situações concretas vividas no seu cotidiano, mediante o desenvolvimento de formas de registro do que efetivamente acontece na escola, buscando garantir maior fidedignidade e transparência. A própria definição dessa ferramenta auxiliar elaborada pela Coordenadora, constitui o ponto inicial para a reflexão.

Eu penso também, além de tá só registrando, analisando, discutindo, ajudando, tendo com isso uma tecnologia dentro da escola, vendo o social dentro da escola, repensar a prática pedagógica e a gestão democrática. A partir do momento que o professor se preocupa com o que ele vai estar fazendo, planejando e aplicando. Ele utiliza isso na sala de aula, então ele mesmo se vê e vê a sua aula, as crianças aprendendo o conteúdo. Mais além de tudo isso eu sinto assim, que é ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional deles. Você passa a perceber que eles estão se importando com a linguagem oral, com o desenvolvimento dessa desinibição a respeito das gravações, com a preocupação da postura, da articulação e da clareza no processo ensino-aprendizagem (Coordenadora Pedagógica - reunião pedagógica realizada em junho de 2003).

A resposta identifica, em consonância com os demais agentes educacionais, a importância do trabalho coletivo, da interação professor-aluno e toca num ponto novo que é a questão da gestão escolar democrática. Ela aponta que se a gestão

não desenvolver a coletividade e a interação com os objetivos dos agentes, a escola entra na incoerência e, conseqüentemente, aparecem obstáculos intransponíveis.

Segundo Barroso (1995, p.14), “a gestão participativa corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão”. Seguindo o raciocínio do autor, vemos que, no domínio das escolas, os estudos realizados mostram a importância de fatores organizacionais como a participação, trabalho em equipe, cultura de reforço mútuo para resolver problemas no processo ensino-aprendizagem.

O mesmo autor argumenta sobre a importância do envolvimento dos professores e também dos agentes escolares não-docentes na gestão das escolas, considera a escola uma instituição em que a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo e que as atividades do diretor não podem ser dissociadas do trabalho docente.

Quanto aos alunos, Barroso (1995, p.8) destaca que a participação deles na gestão escolar é condição essencial para a própria aprendizagem e é nessas atividades que se dá o processo de ensino-aprendizagem, no qual “os próprios alunos são produtores, ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis”.

Para que a gestão escolar democrática tenha credibilidade e resultados positivos, é fundamental que esteja ligada ao desenvolvimento da prática reflexiva, na qual todos os agentes educacionais reconheçam que esse processo é um norte a orientar todas as suas ações na escola. Por isso, um dos instrumentos principais para que essa prática reflexiva aconteça consiste na capacidade dos agentes da unidade escolar de se abrirem a formas inovadoras de ensinar e aprender coletivamente no cotidiano escolar (BARROSO, 1995).

No caso específico da escola estudada, o compromisso e a abertura dos agentes ao trabalhar com essa forma inovadora foi positiva, no sentido da participação coletiva e pareceu-nos claro, quando analisamos os registros das reuniões pedagógicas.

O que a gente está pensando é assim, as professoras se queixam muito, que elas têm dificuldade na prática do conhecimento lógico matemático, apesar de todas as capacitações que nós já estamos fazendo, do conhecimento teórico e tudo mais, então a proposta que a gente está tentando

fazer com elas, é a gente estar fazendo junto, pegar e montar aqui o você e você, façam, você intervindo com o outro, mas dois profissionais trocando as intervenções entre si, participando não só da sua sala de aula mas da escola como um todo, para assim compartilharmos com os demais colegas e pensando no planejamento participativo da escola (Diretora - reunião pedagógica realizada em junho de 2003).

Assim em termos de coordenação, os registros em vídeo auxiliam porque você tem as tarefas e você pode compartilhar com os professores né, é muito mais útil e receptivo por parte deles, quando você coloca o nome deles no meio, a participação se torna realmente efetiva. Para alguns professores, caiu do céu porque é difícil pra eles, pois tem a idéia na cabeça tá, eu quero fazer isso, isso, isso, mas na hora de você passar no papel, a bagagem teórica deles fica aquém daquilo que eles realmente fazem em sala de aula. Então quando você filma a atividade, o que ele colocou no Plano está lá, é, recreação, como a gente já teve a um tempinho atrás, a professora só acompanha, recreação, brincadeira de futebol, então você olha, quando você vê a brincadeira realizando, você vê que a brincadeira é muito rica, ela tem vários conteúdos tem de tudo ali. Isso eles não conseguiam perceber antes dos registros e agora compartilham com todos os professores e participam mais das atividades” (Coordenadora Pedagógica - reunião pedagógica realizada em junho de 2003).

As ações democráticas da diretora da escola, ao nosso ver, contribuiriam para o envolvimento dos agentes educacionais da unidade em um trabalho participativo e coletivo, evitando a fragmentação do trabalho pedagógico e estando de acordo também com as três estruturas que compõem o interior do estabelecimento de ensino que, segundo Nóvoa (1992), são: estrutura física (número de turmas, edifício escolar, etc.), estrutura administrativa (gestão, direção, pessoal auxiliar, relação com autoridades, etc.) e estrutura social (relação entre alunos, professores e funcionários, cultura organizacional e clima social).

A escola, com tal participação dos envolvidos no trabalho escolar é considerada o centro da ação pedagógica e insere-se dessa forma com grande importância no projeto político-pedagógico, “[...] um alvo estratégico, uma ambição, uma visão do futuro, assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na ação educativa e pedagógica com os alunos” (BARROSO, 1992, p.38).

Desse modo, entendemos que, sendo a autonomia constitutiva da *práxis* escolar, por sua inerência intrínseca aos pressupostos ético-pedagógicos do ato

propriamente educativo e, mais radicalmente, ao exercício da soberania dos sujeitos de ação envolvidos, ela se torna conseqüentemente condição para que se promova a articulação dialética entre o instituinte e o instituído; em outras palavras, a ampliação dos espaços de autonomia é condição estratégico-operacional necessária para que a escola se construa permanentemente na sua singularidade e identidade substantivas. Gadotti (1997, p.35), ao ressaltar que o projeto escolar está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade, afirma:

Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições. Não existem duas escolas iguais. Diante disso, desaparece aquela arrogante pretensão de saber de antemão quais serão os resultados do projeto para todas as escolas de um sistema educacional. A arrogância do dono da verdade dá lugar à criatividade e ao diálogo. [...] Por isso, não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto de nossas escolas. Não se entende, portanto, uma escola sem autonomia, autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo.

Feitas essas considerações sobre o projeto político-pedagógico, encaminhamos algumas reflexões que resultaram de nosso estudo, evidenciando os limites e as possibilidades de efetivação da prática reflexiva na escola, bem como realçando a necessidade de que a participação docente tome como referência as situações de ensino que se constroem no cotidiano da escola. É importante, pois, que os processos de planejamento instaurem, para além do Plano Escolar, uma sólida formação profissional, que faculte ao professor/a as condições para exercer a análise, a reflexão e a crítica.

O processo de elaboração do projeto e sua concepção no Plano Escolar foi um momento significativo de valorização pessoal e profissional dos agentes educacionais, não podendo transformar-se apenas num documento formal sem a possibilidade de ser operacionalizado. Ao questionarmos os agentes da unidade quanto ao Plano Escolar e sua relação com os registros e vídeo, obtivemos as seguintes respostas:

Eu vejo assim, do Plano Escolar, uma coisa que eu fiquei muito contente foi o envolvimento da equipe né! O pessoal realmente sentou, sugeriu, se colocou, qual o plano que de repente nós precisamos, mas que realmente foi elaborado pela escola. O Plano Escolar tem sua rotina, tem que transparecer a escola, mostrar o que é (Diretora – reunião pedagógica realizada em junho de 2004).

Até uma das coisas que a gente viu, nessas filmagens, é que uma das, dos problemas que foram pontuados, inclusive no Plano Escolar, era a utilização do pátio, e como nós temos recreios assim seguidos, como administrar tanta criança no pátio. Então uma queixa que elas tinham eram como estar administrando essas crianças, seja através do recreio dirigido, como você organizar. Nessas filmagens deu bem pra ver, que dá pra você organizar essas crianças num recreio dirigido sim, o espaço é suficiente, e ainda tem espaço sobrando (Coordenadora Pedagógica – reunião pedagógica realizada em junho de 2003).

O que aconteceu com aquele espaço que antes num estava lotado e agora você tem é a possibilidade de num recreio dirigido você está organizando espaço, e ter o controle. Era inviável antes, porque achávamos que o espaço era pequeno, a gente precisava criar outras formas, outras estratégias, pra ver onde colocar tanta criança. E de repente você viu que numa simples filmagem de uma recreação, que às vezes o foco não era esse, porque nosso foco não era o espaço em si, mas já deu gancho (Professora 2.3 – Não).

Essa última colocação da professora deixa claro que os próprios professores passam a ver o local de trabalho com outros olhos, participam de aspectos antes inimagináveis, contribuem com a melhor colocação dos utensílios da escola para aproveitarem locais inutilizáveis em espaços de recreação dirigida, planejando os intervalos, elaborando brincadeiras educativas, executando atividades motivadoras e avaliando ao final em função dos registros em vídeo, ou seja, essa percepção da professora em relação ao todo da unidade escolar auxiliar no momento que participará do processo de construção do Plano Escolar.

Os registros em vídeo se mostraram desta forma uma ferramenta importante no processo de elaboração autônoma do Plano Escolar da unidade escolar, pois possibilitou o desenvolvimento entre os agentes educacionais de um movimento de conhecimento do espaço da unidade escolar, na auto-avaliação, na sua historicidade, sua organicidade e seu profissionalismo.

Ao caracterizar-se como uma ferramenta que, intencionalmente, possibilita um repensar a ação educativa, o Plano Escolar leva a escola a construir sua autonomia e sua identidade. Nessa perspectiva, esse documento deve segundo Veiga (2001, p.229) “[...] ser redimensionado, visto que as identidades da escola, do professor, do aluno e da sociedade estão em permanente transformação”.

O Plano Escolar pode trazer contribuições para o desenvolvimento da gestão escolar democrática que esteja preocupada em melhorar a qualidade das escolas,

mas que elas não resulte do plano em si e sim do conjunto de modificações da gestão em que ele se integra. Nesse sentido, a gestão escolar democrática assume o importante papel de atingir a globalidade da unidade, de buscar o comprometimento de todos os seus agentes educacionais na construção de consensos, na identificação de princípios, valores e políticas que orientarão na resolução de problemas.

É também importante lembrar que todas as escolas têm uma história, seja feita de sucessos ou não. O reconhecimento dessa experiência, o pensar e representar sobre a escola, sem dúvida é o primeiro passo para que se avance na proposição de um plano exeqüível. O Plano Escolar mais adequado não é o mais sofisticado em suas proposições, mas aquele que se pode executar com segurança.

Segundo Nóvoa (1992), o funcionamento da unidade escolar é fruto do compromisso entre a estrutura formal e as interações produzidas em seu seio e acreditamos que a presença do/a diretor/a é importante para que essas interações sejam mobilizadas e se busque um ensino de qualidade. A presença do/a diretor/a no interior da unidade consolida-se através de sua atuação no cotidiano escolar, na sua ligação com os professores, com os alunos, com a comunidade e demais funcionários da escola e, finalmente, na oportunidade que tem de promover um clima favorável à aprendizagem, ao crescimento pessoal e à formação do cidadão.

[...] a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização de projetos de trabalho (NÓVOA, 1992, p.26)

Reforçamos que a participação em grupo e a coesão de todos os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem são necessárias para a construção participativa e reflexiva do Plano Escolar. A gestão escolar democrática desempenha a função de estabelecer consensos e traduzir as opiniões e idéias de todos os que estão buscando o ensino de qualidade.

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos,

bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (Parecer CNE/CP n. 05/2005, p. 8)

Pudemos detectar, através do percurso vivido na escola objeto do nosso estudo, que o Plano Escolar foi sendo construído ao longo dos pequenos trabalhos e dos registros em vídeo, adquirindo um significado inestimável para cada agente educacional da EMEF Maria Benedicta Guimarães. Ele foi muito além de uma redação rigorosamente escrita e corrigida destinada a atender a uma norma ou a um regulamento estabelecido na lei.

[...] o plano escolar é um processo, um caminhar no cotidiano escolar inserido na realidade mais ampla que o tem como elemento constitutivo, a partir da socialização da discussão crítica de sua história, de sua singularidade, de suas realizações e fracassos, de suas potencialidades e dificuldades. Em resumo é o processo instituinte permanente de uma nova instituição dentro do instituído [...] O importante não é chegar a um plano acabado, mas é o processo constante de planejar...(PEC, p. 46). E, nesse permanente planejar coletivo, as teorias, as concepções de escola, de espaço e de tempo escolares, de currículos, de relações intra e extra-classes, do instituído enfim, são temas recorrentes do processo instituinte. Em outras palavras, ao invés de se constituir numa estrutura, ele é antes um processo de estruturação: a partir do instituído, ele é um instrumento instituinte por excelência. (ROMÃO, 1997, p. 123-124).

O Plano Escolar se traduz em diferentes e inúmeras iniciativas, a maioria deles prevê o envolvimento dos professores em sala de aula. Geralmente a escola planeja as ações com base na escolha de uma temática central que orienta o planejamento de atividades com os pais, a comunidade e o trabalho dos professores nas respectivas disciplinas. A maioria dos professores se envolve com estes temas na própria sala de aula. Ou seja, de acordo com a temática central, privilegiam determinados conteúdos do programa a serem trabalhados com os alunos. A autonomia da escola se traduz, nesse aspecto, como autonomia pedagógica construída coletivamente pelo grupo de docentes, na escola (ROMÃO, 1997).

O conhecimento da realidade da escola deve orientar a construção coletiva do Plano Escolar, porém o conhecimento não é algo dado, exige reflexão, reflexão esta adquirida na prática.

O processo de reflexão implica o redimensionamento da consciência profissional, do saber e do fazer. Implica, segundo Contreras (2002), singularmente,

o estabelecimento do/a professor/a como profissional que produz saberes peculiares ao seu ofício. Devemos realçar que esse processo resulta da reflexão crítica, sistemática, individual e, principalmente, coletiva vivenciada pelo docente no transcurso de sua ação.

Ao pensarmos no que Contreras (2002) diz a respeito da consciência profissional do professor estamos caminhando para gestão democrática, na qual realizam-se processos participativos. E processo participativo pressupõe criação e ação em órgãos colegiados; planejamentos conjuntos e participativos; elaboração, acompanhamento e avaliação do Plano Escolar; decisões compartilhadas entre os diferentes segmentos; pensar e fazer coletivamente; passagem do âmbito burocrático da administração para o âmbito pedagógico da ação; participação interativa dos segmentos da comunidade escolar, entre outros.

Em nosso estudo, percebemos que os registros em vídeo auxiliaram na construção da gestão democrática e na participação concreta dos professores na construção do Plano Escolar, pois houve abertura gradual e de extrema importância dos agentes educacionais na introdução de uma ferramenta tecnológica não usual ao contexto educacional, porém também houve vontade, capacidade e criatividade de que essa ferramenta fosse um dos caminhos para se alcançar uma escola pública de qualidade.

Em síntese, destacamos como aspectos mais importantes dessa análise o salto qualitativo observado no processo de registros em vídeo. Segundo relatos da Diretora da unidade escolar, houve aceitação por parte dos professores em permitir os registros. Novas formas de organização dos HTPCs foram introduzidas, agora o conteúdo passou a ser discutido, refletido e avaliado trimestralmente ao invés de anualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a escola como núcleo de debates e de aperfeiçoamento contínuo, exige uma reflexão sobre o papel da socialização das ações pedagógicas desenvolvidas entre os agentes educacionais que nela trabalham.

A educação está inteiramente ligada a novas formas de organização do trabalho escolar, que constituem alternativas práticas pautadas por laços de solidariedade, compreensão, participação, instituindo uma lógica inovadora nas relações pessoais e interpessoais.

O professor, tendo uma visão pedagógica inovadora, aberta, que pressupõe a participação dos alunos e da comunidade, pode utilizar os registros em vídeo como uma ferramenta simples para melhorar a interação entre todos, colocando-se abertos à própria dinâmica do cotidiano escolar, captando todas as informações advindas desse processo em construção, que, conforme observamos em nossa pesquisa, se mostrou rico em novidades e aprendizados para todos os envolvidos no projeto.

Esses professores reflexivos agiram direcionados por considerações sérias e cuidadosas a respeito daquilo que acreditam e praticam, analisando o que justifica as causas e conseqüências de propostas teóricas ou experiências realizadas. Ser reflexivo, portanto, é tornar consciente um saber tático, trabalhando tal saber, criticando-o, examinando-o e melhorando-o.

Essa prática oriunda da reflexão sobre o saber e o fazer docentes direciona-se na escolha mais adequada para o ensino-aprendizagem, possibilitando pensar sobre as razões e as conseqüências das escolhas pedagógicas, guiando assim a ação futura, com sabedoria prudente em seu planejamento.

Os registros em vídeo como ferramenta auxiliar à gestão escolar democrática mostrou que os agentes educacionais necessitam de tempo para refletir, ensinar e aprender, e que são capazes de transitar em contextos muitas vezes imprevisíveis, instáveis e complexos, identificando o processo provisório do planejamento participativo, de suas certezas e também de suas dúvidas, e por que não dizer, de seus medos e de suas inseguranças, colocando-se em diálogo inteligente e autônomo com a realidade.

Houveram duas mudanças claras na unidade escolar pesquisada, uma primeira mudança apontada pela coordenação pedagógica com a utilização dos registros em vídeos nas reuniões pedagógicas foi a ampliação da socialização das atividades didáticas entre os professores. Segundo a coordenação os registros em vídeos proporcionaram uma visualização mais direta da atividade didática, possibilitando a observação com maior detalhe, favorecendo a troca de sugestões entre os professores que passaram a comentar o registro em vídeo indicando diferentes formas de trabalhar um determinado conteúdo. Até então a coordenação pedagógica dependia dos relatos dos professores que nem sempre eram fiéis ao que acontecia de fato na prática pedagógica. Os registros permitiram um debate mais aberto, reduzindo a possibilidade de interpretações equivocadas sobre uma determinada atitude do professor. A possibilidade de rever e analisar a ação pedagógica tem garantido um debate menos tendencioso, bem como, um olhar mais pedagógico sobre o trabalho do professor.

Outro efeito dos registros em vídeos notado pela coordenação refere-se a ampliação da visão dos professores sobre o conteúdo trabalhado extra e intra classe. Através da análise dos registros em vídeo das atividades didáticas e com a ajuda da coordenação, os professores passaram a explorar mais suas atividades didáticas e conseqüentemente a produzirem relatórios mais consistentes, com a descrição clara da relação entre as atividades desenvolvidas e os conceitos a elas relacionados. Dessa maneira, os professores são considerados sujeitos ativos de sua própria prática, pois, eles abordam a prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores.

O trabalho com registro em vídeo possibilitou aos agentes educacionais uma percepção ampliada do espaço físico da unidade escolar. Segundo nos relataram, essa percepção foi gerada ao assistirem um vídeo produzido com a intenção de registrarem uma atividade extra classe, neste momento, foi possível visualizar “espaços vazios” do pátio, sendo então reestruturado o uso do mesmo, favorecendo a introdução do recreio dirigido.

No entanto, é preciso que o educador tenha firmeza do que quer e esteja seguro do que faz, porque mesmo que nossos educandos, estejam cada vez mais agindo de forma autônoma diante das tecnologias, o educador tem um papel imprescindível no sentido de mediar a reflexão sobre as informações audiovisuais disponíveis.

O grande desafio que vemos para os agentes educacionais é encontrar o ponto de equilíbrio entre o que a escola pretende e o que interessa ao aluno. E parece-nos urgente conduzir o aluno à reflexão, pois a escola tem seu papel social de formar cidadãos com exercício efetivo e legítimo.

A perspectiva de realizar o registro do processo de elaboração, execução e avaliação das atividades didáticas esteve presente entre os agentes educacionais, especialmente os coordenadores, desde as primeiras filmagens. A coordenação pedagógica percebeu nos registros em vídeo uma poderosa ferramenta auxiliar no processo de construção da proposta pedagógica da escola, com autonomia.

Contudo, diante de mil possibilidades como imagens, sons, vídeos e hipertextos, somente um Plano Escolar que tenha significado à gestão democrática é capaz de manter os agentes educacionais na direção planejada de uma prática efetivamente reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C.J.M. de **O que é vídeo?** São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**: 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARANHA, M. L. de **História da educação**: 2. ed, São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. G. **Experiências de inovação educativa**: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) Currículo: Políticas e práticas. São Paulo: Papyrus, 1999.
- _____. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMES C.M. et al. Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARROSO, J. **Autonomia e Gestão das Escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1996.
- _____. **Inovação e Projecto Educativo de Escola**. Lisboa: Educa, 1992.
- _____. **Os liceus**: organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica; Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. 2v.
- BENINCÁ, E. **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. São Paulo: UPF, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTTO, C. "A civilização escolar como projeto político-pedagógico da modernidade: cultura em classes por escrito". **Arte & manhas dos projetos político e pedagógicos**: Campinas: Cadernos Cedes, dez 2003.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 18 out. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. In: **PNE** - Plano Nacional de Educação - Aprovado pela Lei nº 10.172/2001. São Paulo. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 ago. 2005.

CODOY, F.; SIQUEIRA, S. **Escola e Comunidade**. Cotia: Íbis, 1997.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COOMBS, P. H. "O que é planejamento educacional" in **Cadernos de Pesquisa** no. 4: Cebrap, 1975.

CORTELLA M. S. **A escola e o conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2002.

COVRE, M. de L. M. **A fala dos homens**: análise do pensamento tecnocrático 1964-1981. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DEMO, P. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1986.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

DOWBOR, L. **A reprodução social**. São Paulo: Vozes, 1998.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERREIRA, F. W. **Planejamento sim e não**: um modo de agir num mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 11. ed., 1989.

FERREIRA, N.S.C. A função supervisora no contexto educacional brasileiro. In: II encontro Nacional de Supervisores de Educação, 1979, Curitiba. Anais do **2º encontro Nacional de Supervisores de Educação**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1979. v. 1. p. 12-23.

_____. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

FILHO PARENTE, J. **Planejamento estratégico na educação**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 41. ed., 2002.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação e compromisso**. Campinas: Papirus, 1986.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas** 2ªed., Editora Cortez e Instituto Paulo Freire, 1997.

_____. **Projeto da escola cidadã**. São Paulo: IPF, 1994. (mimeo).

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. Currículo sem Fronteira, v.1, n. 1, jan./jun., 2001, p. 81-95.

GRAMSCI, A. **Materialismo histórico e a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Caracterização física das escolas**: Brasília: Inep, 1998.

KLIKSBERG, B. **O Desafio da exclusão**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z., CALAZANS, M.J.C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil** – 6. ed.: São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, M. de P. Novas formas de gestão da mão-de-obra e sistemas participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho? Revista **Educação e Sociedade**. Campinas, nº 45, ago./1993, p. 190-210.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**: O Futuro do pensamento na Era da Informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus Professor, Adeus Professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. **O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber?** Goiânia: Inter-Ação, 1993.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Perspectivas da Gestão Escolar e implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.17, n.72, p. 1-195, fev.-jun. 2000. ISSN 0104-1037

_____. **Metodologia de projetos**: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MEC – Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?** currículo – área – aula – 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

NEVES, L. M. W. **Política educacional nos anos 90**: determinantes e propostas. Recife: Ed. Universitária, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos: Petrópolis: Vozes, 1997.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, V. H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PERRENOUD, P. **Enseigner** : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris : ESF, 1996a.

_____. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (1999). **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED (Trabalho original em francês, publicado em 1998).

PIAGET, J. et al. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RAMOS, C. **Sala de aula de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymard, 1995.

ROMÃO, J. E. **Dialética da diferença**: o projeto político-pedagógico frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo: Cortez e IPF, 2000.

_____. 1997. **Tese** (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ROSENFELD, D.L. **O que é democracia?** São Paulo: Brasiliense, 1998.

SALOMÃO, A. **A Nova LDB**: um convite para o debate: São Paulo: Sttima, 1998.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência – 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Planejamento**: instrumento de mobilização popular. São Paulo, 1992. 84p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola**. São Paulo, 1998.

SAVIANI, D. A. (org.) **Da Nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Escola e democracia**, 33ª. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 1996.

_____. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior**: projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. (Org.) **Projeto político pedagógico**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA M. (Org.) **As dimensões do projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2001.

WEBER, S. “**Escola Pública: Gestão e Autonomia**” in Estado e Educação (Coletânea CBE), CEDES-ANPED-ANDE: Papyrus, 1992.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ARROYO, M. G. "Ciclos de Desenvolvimento Humano e formação de educadores" In **Educação e Sociedade**: 3. ed., Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), n.68, 2001.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 2. ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEMO, P. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

ESTÊVÃO, C. V. **Educação, justiça e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2000.

GOMES, S. G. **A influência das propostas do Banco Mundial em relação ao Plano Nacional de Educação**. 2000. 65 f. Monografia. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2000.

HYPOLITO, A. J. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola: a (ex)ensão do tema nas políticas públicas**: São Paulo: Cortez, 2002.

MATUS, C. "O plano como aposta" in **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, 5(4): 28-42, outubro/dezembro/1991.

NEVES, L.M.V. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OYAFUSO, A.; MAIA, E. **Plano escolar: caminho para a autonomia**. São Paulo: Biruta, 2004.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

ROLAND, L. **Vídeo: 1001 dicas essenciais**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

ROSSA, L. Plano Nacional de Educação: descentralizando responsabilidades, concentrando recursos, **Revista da Educação AED – no. 108**, 1998.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. A. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

SPÓSITO, M. P. **O povo vai à escola**: a luta popular pela expansão do ensino público. São Paulo, Loyola, 1984.

TRAGTEMBERG, M. Relações de poder na escola. In: **Educação & Sociedade**, nº 20. São Paulo: Cortez/Cedes, jan/abr, 1985.

VAIDERGORN, J. (Org.). **Direito a ter direitos**: Campinas: Autores Associados, 2000.

VALENTE, I., ROMANO, R. “PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção” In **Educação & Sociedade**, nº 80 v 23. Campinas: Cortez/Cedes, número especial 2002, 1978.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

VIANNA, I. O. de A. **Planejamento participativo na escola**: um desafio ao educador. São Paulo: EPU, 1986.