



NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

Artigos 2012

Volume 5

Políticas Públicas e Organização Escolar

Organizadores

Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

unesp

Pro-reitoria de Graduação / UNESP
prograd

<i>Reitor</i>	Julio Cezar Durigan
<i>Vice-Reitora</i>	Marilza Vieira Cunha Rudge
<i>Pró-Reitor de Graduação</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Pró-Reitor de Pós-Graduação</i>	Eduardo Kokubun
<i>Pró-Reitora de Pesquisa</i>	Maria José Soares Mendes Giannini
<i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i>	Mariângela Spotti Lopes Fujita
<i>Pró-Reitor de Administração</i>	Carlos Antonio Gamero
<i>Secretária Geral</i>	Maria Dalva Silva Pagotto
<i>Chefe de Gabinete</i>	Roberval Daiton Vieira

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2014.

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : Artigos 2012 : Políticas Públicas e Organização Escolar / Organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira. – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação : Núcleos de Ensino da Unesp, 2014.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Resumo: Traz 8 artigos que versam sobre Políticas Públicas e Organização Escolar, resultado dos projetos de 2012 do Programa Núcleos de Ensino da Unesp.

ISBN 978-85-7983-615-2

1. Educação – Projetos. 2. Escolas – Organização e Administração. 3. Educação e Estado. 4. Políticas Públicas. I. Colvara, Laurence Duarte. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe 

<i>Pró-Reitor</i>	Laurence Duarte Colvara
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Larissa Constantino Luque
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Maria de Lourdes Spazziani Valéria Nobre Leal de Souza Oliva
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Cecília Specian Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Maria Selma Souza Santos Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari

Projeto e Diagramação Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Profa. Dra. Roseli Aparecida Parizzi, FCL/Câmpus de Araraquara

Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva, FCL/Câmpus de Assis

Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, FC/Câmpus de Bauru

Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, IB/Câmpus de Botucatu

Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva, FCHS/Câmpus de Franca

Profa. Dra. Alice Assis, FE/Câmpus de Guaratinguetá

Prof. Dr. Hermes Adolfo de Aquino, FE/Câmpus de Ilha Solteira

Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto, FCAV/Câmpus de Jaboticabal

Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente, FFC/Câmpus de Marília

Profa. Dra. Carla Cristina R. Gimenes de Sena, Ourinhos/Câmpus Experimental

Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito, FCT/Câmpus de Presidente Prudente

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, IB/Câmpus de Rio Claro

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela, IBILCE/Câmpus de São José do Rio Preto

Profa. Dra. Aginaldo Valente Germano Silva, IA/Câmpus de São Paulo

Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira, Pró-Reitoria de Graduação/RUnesp

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2012.

Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares

Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos

Volume 3 Tecnologias da Informação e Comunicação e Material Pedagógico

Volume 4 Os Processos de Interação na Escola

Volume 5 Políticas Públicas e Organização Escolar

Volume 6 Formação de Professores e Trabalho Docente

Volume 7 Educação Inclusiva

APRESENTAÇÃO

A Unesp oferece 52 cursos de Licenciatura, abrangendo as grandes áreas do conhecimento, em 15 diferentes câmpus, no Estado de São Paulo, oferecendo, a cada ano, cerca de 3.000 vagas em seu processo vestibular, destacando-se como instituição formadora de professores. A Universidade, também, tem participado ativamente dos esforços dos poderes públicos, estadual e federal, para proporcionar formação pedagógica, inicial e continuada, a professores em exercício profissional.

As parcerias da Unesp com as escolas públicas de ensino fundamental e médio, estaduais e municipais, são condição substancial para a qualidade da formação dos licenciandos, futuros profissionais da educação e representam oportunidade privilegiada para a disseminação e a socialização do conhecimento produzido na academia.

Desde o ano de 1987 a Unesp desenvolve o Programa Núcleos de Ensino, no seio dos cursos de licenciatura em cooperação com escolas da educação básica. Os projetos, coordenados por docentes da Universidade, com a central participação dos licenciandos, são desenvolvidos ao longo do ano, acolhendo variada gama de temáticas, todas de interesse dos cursos de graduação e das escolas.

No ano de 2012, o Programa apoiou 195 projetos, que contaram com 312 estudantes bolsistas e que envolveram 359 escolas. O conteúdo do presente Livro Eletrônico é constituído pelas contribuições derivadas dos trabalhos dos projetos financiados e sua publicação advém da expectativa de que contribuirá para a formação de estudantes de graduação e pós-graduação e de que servirá de apoio à prática de professores e demais profissionais da educação. Este volume 5, integrado por oito artigos, versa sobre *Políticas Públicas e Organização Escolar*.

A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp externa o agradecimento e o reconhecimento pelo trabalho dos autores, revisores e outros colaboradores que garantiram a publicação e anseia pelo proveitoso uso dos leitores.

Pró-Reitoria de Graduação

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

SUMÁRIO

1	Ações Mediadoras de Leitura e Dinamização da Biblioteca Escolar: os Sujeitos em Foco.....	6
2	Construção do Currículo Comum para o Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Bauru/SP.....	27
3	Diagnóstico das Bibliotecas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília/SP	48
4	Ensino Fundamental num Município do Interior Paulista: da Municipalização ao Apostilamento.....	66
5	Investigar a Escola: uma Proposta para a Formação Continuada para Gestores.....	88
6	Limites e Possibilidades na Inovação da Gestão de uma Escola	104
7	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Direitos Humanos e Gênero na Escola Pública	119
8	Uma Experiência de Pesquisa-Ação Junto aos Gestores do Município de Regente Feijó/SP: Relação entre Escola e Comunidade.....	132

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1

AÇÕES MEDIADORAS DE LEITURA E DINAMIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR: OS SUJEITOS EM FOCO

Renata Junqueira de Souza

Leonardo Montes Lopes

Tatiane Portela Vinhal

Ana Laura Garro dos Santos

Rosicléia Moreno Leal

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Presidente Prudente

Resumo: O presente artigo visa apresentar os trabalhos desenvolvidos no projeto *Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento*, que desde 2011 atua com o apoio do Núcleo de Ensino/ Presidente Prudente. Este projeto está inserido no Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) estabelecido na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Câmpus Presidente Prudente e, teve como objetivo, no ano de 2012, investigar e incentivar a existência de ações mediadoras de leitura e, promoção da cultura e cidadania por meio da dinamização, em duas bibliotecas escolares da cidade de Presidente Prudente/SP. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual utilizamos o método experimental, feita através da coleta de dados e observações quinzenais. Além disso, fez parte do nosso trabalho os grupos de estudos, onde semanalmente pesquisávamos e discutíamos textos teóricos sobre leitura, biblioteca escolar e literatura infantil; com base em autores como: Bakhtin (1999), Giroto e Souza (2009), Chartier (1998), Zilberman (2000) dentre outros. Os resultados podem ser observados nas descrições feitas nas duas bibliotecas, quanto a: espaço; acervo; postura e envolvimento das dinamizadoras, bem como de toda equipe escolar.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; leitura; cultura; dinamização.

INTRODUÇÃO

A educação, a partir da redemocratização do país, viu-se com o papel de formar “cidadãos” e de que esses pudessem aprender e produzir “conhecimento”. Essas palavras – “conhecimento” e “cidadania” – tornam-se recorrentes nas políticas educacionais (SILVA, 2005) e o ensino voltado à formação social do sujeito está presente em documentos que orientam a educação nacional. Portanto, a formação desse cidadão com condições de “plena participação social” (BRASIL,

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

1998, p. 19) é um objetivo da educação. Para esse intuito ser alcançado a leitura e a escrita são instrumentos essenciais.

Apesar da importância reconhecida, essas duas habilidades colocam-se como um desafio no cenário educacional e merecem atenção das políticas educacionais, com atenção especial às ações voltadas ao incentivo à leitura, tais como o PNBE (Programa Nacional da Biblioteca da Escola). Criado em 1997, esse programa visa à promoção da cultura e ao incentivo à leitura entre os estudantes e professores mediante a distribuição de livros de literatura para todas as escolas públicas do país. Muitas dessas obras irão integrar o acervo da biblioteca escolar dessas instituições, porém há fiscalização quanto à chegada desses, mas ainda existe pouco respaldo quanto à utilização desses materiais¹ e sua interferência nas práticas pedagógicas dos professores.

Nesse sentido o projeto *Bibliotecas escolares: espaço de cultura e apropriação de conhecimento* atua desde 2011, com apoio do Núcleo/Unesp. O projeto é uma realização do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, Câmpus Presidente Prudente. Entre os seus objetivos, o principal é o de averiguar e estimular a existência de ações mediadoras de leitura e, promoção da cultura e cidadania em duas bibliotecas escolares da cidade de Presidente Prudente/SP. Na pesquisa realizada no ano passado nos deparamos com um problema crucial: uma restrição no que tange ao acesso ao livro e a existência de poucas ações promotoras de leitura no espaço da biblioteca escolar.

Tendo em vista esse resultado, continuamos a pesquisa com o intuito de fomentar a dinamização desses espaços com ações voltadas para o estímulo à leitura. Compreendendo esse ato “como sinônimo de sentido; ensino e aprendizagem da leitura literária como processo de objetivação e apropriação; e constituição do leitor como movimento dialético, e resultado, sempre provisório desse processo” (SOUZA; GIROTTTO, 2010, p. 46).

1 Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), mediante a Secretaria da Educação Básica, realizou uma pesquisa diagnóstica do PNBE, desenvolvida pela Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação-Cultural (ALPAC), nas escolas atendidas pelo programa. Este estudo teve como finalidade investigar as práticas pedagógicas acerca dos livros distribuídos pelo programa, sendo que o seu resultado foi distribuído entre as instituições públicas de ensino. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/livro_mec_final_baixa.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2013

Partindo desse pressuposto propomos atividades nessas bibliotecas que pudessem demonstrar aos professores, alunos e, principalmente, às responsáveis por esse espaço, as quais denominaremos dinamizadoras, que é possível tornar a biblioteca um espaço dinâmico, onde não se impera o silêncio por não haver frequentadores ou por ser uma regra vigente desde a Idade Média (CHARTIER, 1998).

Nesse intento, em 2012, dividimos nossas ações em dois momentos: um no grupo de estudos e outro nas escolas, observando ou executando atividades com vistas à promoção da leitura e da dinamização da biblioteca escolar. Tal divisão também se reflete na organização deste trabalho. No grupo de estudos realizamos leituras teóricas a respeito da leitura, da biblioteca, da importância de se trabalhar com livros de literatura infantil. O embasamento teórico serviu como aporte para lermos a realidade que nos era revelada, como também suscitou um novo “modo” de lê-la, que resultou nas atividades que propomos. À medida que vivenciávamos a realidade dessas bibliotecas, em que pudemos acompanhar duas turmas de 4º ano, surgiam inquietações que ou obtinham respostas, ou eram ainda mais estimuladas por autores que pautaram nossas ações, a saber: Batista (1998), Silva (1995), Campello (2012), Bakhtin (1999), Carvalho (2008), Giroto e Souza (2009), Caldeira (2008), Bamberger (1986), Lajolo (2006), Souza (2010), Chartier (1998), Vianna (2008), Zilberman (2000). Todos eles ressaltam a importância e o valor da leitura e, principalmente, a importância do mediador capacitado, pois ele poderá promover a dinamização.

Respaldados teoricamente, passamos para o momento “prático” da pesquisa em que tivemos contato com a realidade e os sujeitos, no nosso caso, a escola (coordenação, direção), sua biblioteca, alunos, professores, dinamizadoras. Para que pudéssemos realizar sua leitura e ainda nela atuar, pautamo-nos em alguns procedimentos metodológicos que caracterizam a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, tais como a observação, a descrição do contexto e a relação do pesquisador com o ambiente pesquisado. Por isso, em seguida apresentamos a descrição das atividades. Tal exercício não só contextualiza o leitor, como também permitiu aos pesquisadores uma leitura analítica de sua prática, reconhecendo suas dificuldades, bem como refletir sobre o resultado de suas ações no comportamento (interesse, engajamento ou desinteresse) nos sujeitos envolvidos.

A partir dessa leitura da realidade e de nossas ações, percebemos a carência das bibliotecas escolares, sendo que a falta que nos referimos não tangencia só questões financeiras, mas toca em fatores como recurso humano e a infraestrut-

tura desses espaços. Por fim, expomos as considerações finais em que voltamos o nosso olhar para as dinamizadoras e às professoras como sendo um reflexo do comportamento dos alunos durante o momento em que frequentam/usam a biblioteca escolar, reforçando a urgência na capacitação dos docentes mediadores de leitura, além de políticas de leitura que se centrem nos materiais, mas principalmente nos professores.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

As bibliotecas escolares quando bem trabalhadas contribuem diretamente com a aprendizagem da leitura, o desenvolvimento do prazer, a socialização, além de contribuir com a formação de cidadãos que saibam selecionar e criticar a informação. Uma escola em que a biblioteca tenha um professor dinamizador capacitado e especializado, com acervo de qualidade, estrutura física que proporcione um espaço agradável, é o ideal para que se atinja o seu maior objetivo, que é dar apoio ao processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Porém, infelizmente, o contexto atual de grande parte das bibliotecas escolares no Brasil, no que se diz respeito à estrutura física, capacitação de professores dinamizadores, investimento em acervo e democratização desse espaço deixam a desejar. Percebe-se que, em sua maioria, o ambiente da biblioteca escolar, principalmente nas escolas públicas, são depósitos de livros, sem nenhuma atividade ou projeto de leitura que dinamize a biblioteca dentro da comunidade escolar; o que me remete a Martins (2002, p. 325) quando afirma que a biblioteca não pode ser:

Um mero depósito de livros: esse o mais importante de todos os pontos característicos na evolução do seu conceito. À sua passividade substitui-se um salutar dinamismo, a iniciativa de uma obra que é, ao mesmo tempo, de socialização, especialização, democratização e laicização da cultura.

Nota-se que quando o espaço da biblioteca escolar deixa de ser um lugar passivo ou de um simples “depósito”, a biblioteca pode desempenhar um papel essencial na vida das comunidades modernas.

Assim, diante da propalada “crise” da leitura e das bibliotecas escolares no Brasil, outra face da moeda deve ser desvelada, contrapondo-se leituras, leitores e políticas públicas de formação de leitores, dentro de um projeto mais amplo de

investimento nas bibliotecas escolares, que indicam o acesso e a manutenção de todos à informação e à cidadania.

Diante dessa realidade, no decorrer do ano de 2012, o “Grupo de Estudos Biblioteca Escolar” direcionou seus esforços e estudos no sentido de adquirir conhecimentos relacionados à valorização da biblioteca escolar como espaço de leitura e apropriação de discurso, à importância do professor dinamizador na biblioteca e à necessidade de políticas mais específicas para a formação e capacitação desse profissional.

Porém, para que tivéssemos embasamento teórico para estudarmos de maneira mais abrangente e detalhada o espaço da biblioteca escolar, nossos estudos se apoiaram em autores que têm dado contribuições relevantes na área da leitura, biblioteca escolar e professor dinamizador, tais como: Batista (1998), Silva (1995), Campello (2012), Bakhtin (1999), Carvalho (2008), Giroto e Souza (2009), Caldeira (2008), Bamberger (1986), Lajolo (2006), Souza (2010), Chartier (1998), Vianna (2008), Zilberman (2000), dentre outros. Os conceitos e direcionamentos desses estudiosos contribuíram de forma significativa nas reflexões teóricas que permitiram aos componentes do Grupo de Estudos, um embasamento consistente e reflexivo sobre a biblioteca escolar. Desta forma, vamos discorrer um pouco sobre alguns dos referenciais teóricos trabalhados pelo grupo durante o ano, e a importância deles dentro dos estudos que foram feitos sobre a biblioteca escolar.

Uma das preocupações de todos os membros do Grupo de Estudos era ter uma visão clara da relação entre escola, biblioteca e leitura, e diante dessa necessidade, alguns autores foram de fundamental importância para proporcionar ao grupo embasamento teórico nessa área. Dentre vários pesquisadores, faz-se importante destacar a contribuição de Carvalho (2008), quando aborda de forma muito clara e eficiente as possibilidades reais de se ter uma biblioteca escolar onde se forma o leitor crítico, e que seguirá vida a fora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura; isso tudo com o apoio direto de toda a comunidade escolar. Já os estudos de Campello (2008) foram fundamentais para compreender que os PCN’s reconhecem que a biblioteca escolar é fundamental para o desenvolvimento de programas de leitura eficiente, e que a mesma ao reunir para uso coletivo e de forma orgânica uma diversificada gama de textos, representa recurso imprescindível para a formação de leitores capazes de desenvolver suas potencialidades.

Não há dúvida de que a biblioteca escolar, quando bem trabalhada, é um dos espaços sistematizados em que o leitor se apropria dos mais variados discursos mediante a leitura; é nessa perspectiva de apropriação das várias vozes do discurso que nossos estudos sobre a biblioteca escolar, se apoiaram também na linha de pensamento de Bakhtin (1999), que concebe o espaço da biblioteca não só como uma instância cultural, territorializada, mas fundamentalmente como um espaço discursivo no qual se confrontam as mais diversas vozes, num processo de interação verbal e social entre interlocutores que se materializa em enunciações.

Outro referencial estudado, que contribuiu para o direcionamento das ações do Grupo de Estudo, foi as ideias de Silva (1995), em que o autor deixa muito claro a contradição fundamental na questão do acesso ao livro no Brasil e diz respeito ao grande distanciamento existente entre o discurso laudatório sobre a importância da leitura e as condições concretas de sua produção vividas pelos estudantes brasileiros. Nesse sentido, Caldeira (2008) também deu contribuições relevantes ao abordar a biblioteca escolar e o acervo de classe, o mesmo afirma que um programa de leitura na escola e na biblioteca deve estimular o uso frequente, constante e sistemático de materiais apropriados.

Ao estudarmos biblioteca escolar, é importante salientar a importância do professor dinamizador que está inserido nesse espaço, assim, o Grupo de Estudos se atentou para a necessidade de leituras e referenciais teóricos que abor-dassem a figura do mediador de leitura (professor dinamizador de biblioteca). Desta forma, os escritos de Giroto e Souza (2010) foram de grande valor para nos dar arcabouço teórico na área de estratégias de leitura.

As ideias de Zilberman (2000) também contribuíram de forma direta, nos estudos do grupo, no sentido de fornecer subsídios importantes no que diz respeito aos aspectos que permeiam a prática da leitura na biblioteca escola.

A falta de interesse pela leitura no espaço da biblioteca escolar, por parte dos alunos e até mesmo por parte dos professores, fez com que o Grupo de Estudos procurasse um embasamento teórico, a fim de aprofundar os conhecimentos nesse sentido, assim, por meio dos estudos em Lajolo (2005), o grupo pôde chegar à conclusão que para que esse interesse comece a florir, faz-se necessário que haja investimentos no acervo, no espaço físico e na figura do professor dinamizador, para que por meio de atividades lúdicas e atraentes, o aluno se sinta motivado a ler e frequentar o ambiente da biblioteca escolar. Já a falta de interesse dos próprios professores pela biblioteca e pela leitura, configura-se, segundo Batista

(1998), por questões de ordem social, familiar e da maneira pela qual foram conduzidos até o magistério, necessitando agora que haja um trabalho de investimentos e conscientização para que esse profissional se aproprie desses espaços e pelo interesse de muitos pela leitura.

Não há como nos referirmos à biblioteca escolar sem pensarmos no recurso humano que está inserido nela: mediadores de leitura/dinamizadores, usuários (discentes em sua maioria) e professores. Por essa razão, neste texto nos referimos aos responsáveis pela biblioteca escolar como “dinamizadoras” e também “mediadoras de leitura”.

A importância dos mediadores de leitura

Ao nos remeter à função específica de um profissional que atua na biblioteca escolar, sempre nos vem à mente a pessoa que tem o papel técnico de fazer empréstimos e organizar o ambiente. No entanto, de acordo com estudos e evidências apontadas na pesquisa, a função do responsável pela biblioteca vai além de tais execuções. O profissional responsável pelas bibliotecas escolares é essencialmente um *mediador* tanto pedagógico, quanto de leitura literária e informacional.

Para o aprofundamento deste conceito, faz-se necessário nos reportar a etimologia da palavra *mediador*, que segundo o dicionário de língua Portuguesa Houaiss (2001) significa “quem intervém ou concilia”, ou seja, na educação, é aquele que é uma ponte entre o cognoscente e o objeto cognoscível no processo de construção do conhecimento. Acerca desse significado, Junior e Bortolin, também colocam que “Todo processo de mediação é um processo de interferência e, portanto, aqueles que percebem a mediação como uma ação neutra, têm uma visão equivocada da mesma” (2009, p. 208). Este processo de interferência não pode ser confundido com uma espécie de manipulação, mas um exercício livre e comprometido, em que todos possam ser beneficiados dentro da ação de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que esse processo não é individual e isolado, mas conta com a participação, também comprometida, de gestores, professores, pais e dos principais usuários que são os estudantes.

Partindo, então, da concepção de mediação, cabe-nos agora detalhar de modo específico e objetivo o que realmente compete ao responsável pela biblioteca escolar, enquanto mediador, seja no âmbito pedagógico, literário ou informacional.

A mediação pedagógica significa que este profissional deve estar inteiramente envolvido no ato de construção do conhecimento por parte do aluno, ou seja,

conscientizar que ele faz parte do processo de ensino e aprendizagem e não ser somente o “cuidador da biblioteca”. Por sua vez, a mediação pedagógica consiste em perceber que o ensino e a aprendizagem são centrados no estudante e são construídos em conjunto com ele. Bortolin e Junior apud Masseto (2006) destacam algumas ações práticas acerca da mediação pedagógica: promover e estimular as responsabilidades das ações; estimular o respeito mútuo entre estudantes, alunos, bibliotecários e gestores; atentar-se para que as práticas educativas sejam sempre a favor da construção do conhecimento. Para tanto, faz-se necessário que esse profissional tenha o domínio de sua área de atuação, sendo criativo e que utilize o bom senso para resolução de conflitos, respeitando sempre as diferenças de cada um, além de estar disponível ao diálogo.

A realidade encontrada foi de profissionais desmotivados, descompromissados, desvalorizados por parte da comunidade escolar e, minimamente, sentindo-se como participante do processo de ensino aprendizagem e formador de leitores, sendo extremamente rigorosos e autoritários com os discentes frequentadores da biblioteca.

Faz-se necessário e urgente a criação de políticas de formação desses profissionais, ainda que readaptados, com vistas a favorecer a mediação de leitura, para que esses tomem consciência de seu papel transformador, por meio da mediação, bem como a reformulação do conceito de biblioteca por parte da comunidade escolar em geral.

Partindo da concepção de profissional bibliotecário como mediador de leitura, verificamos que esse, não sendo um sujeito passivo dentro da biblioteca, implica outro conceito, que é o de professor dinamizador, pois entendemos que a biblioteca é um espaço de dinamização e não estático. Para tanto, seguem algumas reflexões acerca desses dois conceitos importantes presentes não somente na biblioteca, mas na escola de um modo geral.

Dinamizador e dinamização

A visão da biblioteca escolar como apenas um apêndice da escola é um fato antigo. Infelizmente, a biblioteca escolar ainda é um espaço secundarizado, onde muitas vezes serve como almoxarifado, depósito de livros, um lugar utilizado para castigo e também local onde são abrigados profissionais da educação, afastados de suas funções originais por algum motivo de saúde e até mesmo já desanimados com a carreira e prestes a se aposentar, ou seja, “O espaço que abriga

materiais capazes de disponibilizar um pouco do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade aos leitores em formação é tratado com desca- so, sem nenhuma prioridade, desconsiderado no processo de construção curri- cular” (RÖSSING, 2005, p. 214).

Nesse sentido, faz-se necessário alterar este modo de conceber a biblioteca escolar, que, como afirma Martins (2002, p. 325), de “Um mero ‘depósito’ de li- vros” passe a ser um ambiente dinamizado, iluminado e rico em práticas de leitu- ra, bem como estar presente em sua completude no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o perfil do profissional que atua na biblioteca da escolar exige uma nova roupagem. É necessário que ele conduza este espaço de forma a atingir seu grande objetivo que é o de formar leitores, promovendo estí- mulos para a leitura de modo que, tanto alunos como professores participem efetivamente desse processo.

A autora Rössing acrescenta “Acredita-se na possibilidade de delinear o perfil de um novo ator, animador cultural, capaz de [...] dinamizar a biblioteca no âmbi- to de uma proposta coletiva de transformação do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da escola”. (2005, p. 215)

Para que o bibliotecário² se torne dinamizador, capaz de fazer um trabalho em conjunto com todos os participantes do ambiente escolar, ou seja, um trabalho que rompa com a dimensão individual, urge que ele assuma algumas responsabi- lidades e compromissos (RÖSSING, 2005), como: conhecer com mais intimidade e profundidade a instituição; administrar as relações interpessoais, organizacio- nais, interinstitucionais, das quais estão inseridas em dado contexto ideológico; ser um aglutinador de diferentes áreas do conhecimento; favorecer a participa- ção e o envolvimento de professores, alunos e demais membros da equipe escolar para escolha de temas relevantes, com o objetivo de atrair o público para se vol- tarem para a importância desse espaço.

Sem dúvida alguma, uma das maiores características do profissional dinami- zador é ser leitor, não somente decodificador, mas um leitor crítico, consciente de seu papel. Enquanto mediador é necessário que saiba diferenciar a boa litera- tura, daquela que se veste de uma ‘bela roupa’, mas seu conteúdo é totalmente

2 Usamos a palavra bibliotecário referindo-se ao profissional que atua na biblioteca escolar, mas não é necessariamente um bacharel em biblioteconomia.

circunstancial e domesticador e que desprepara o estudante leitor, para receber textos mais complexos, no futuro. (NÓBREGA, 2012).

Pautados nesse referencial teórico é que delineamos a nossa maneira de observar para posteriormente atuarmos nas bibliotecas escolares, buscando incluir e valorizar os mediadores de leitura, contudo, sem deixarmos de fazer um paralelo entre os pressupostos teóricos e a realidade. Por essa razão, detalhamos no tópico seguinte os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Projeto *Bibliotecas Escolares: espaço de cultura e apropriação do conhecimento* ajusta-se como uma pesquisa qualitativa. Dentro desta modalidade de pesquisa utilizamos o método experimental, que:

[...] consiste essencialmente em submeter os objetivos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz no objeto. (GIL, 1994, p. 34-35)

Inicialmente, privilegiamos a coleta de dados para averiguação do uso das bibliotecas, dessa maneira observamos a frequência com que era explorada. Para isso, foram feitas observações quinzenais, sendo uma semana em uma escola e a outra semana na outra escola, num tempo de uma hora, às quartas-feiras. Nesse momento, averiguamos aspectos como: características físicas; realização de atividades e mediação do profissional responsável pela biblioteca escolar; relação do dinamizador com os alunos e vice-versa; interesse dos alunos em ir à biblioteca e o envolvimento deles nas atividades; relação do professor com a biblioteca, com o dinamizador; e envolvimento e investimento da direção com esse espaço.

Dessa maneira, reforçamos o caráter qualitativo desta pesquisa, uma vez que se valoriza o contexto – a biblioteca escolar. Conforme Sandín (2010, p. 129),

[...] uma característica fundamental dos estudos qualitativos é a sua atenção ao *contexto*; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles.

Tendo em vista o contexto em que se dão as atividades e práticas de leitura na biblioteca escolar e a relação entre os sujeitos, priorizamos também ações

interventivas para incentivar a ação dos alunos na promoção do espaço mediante a execução em conjunto com o professor bibliotecário em atividades de formação interventiva, promoção do espaço e incentivo à leitura por meio do uso de diversas linguagens ampliando o repertório cultural dos seus usuários na biblioteca escolar.

Essas ações somadas ao grupo de estudos que realizado semanalmente enquadram esta pesquisa qualitativa, sendo também do tipo pesquisa-ação, já que sua finalidade principal é de “contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança” (SANDÍN, 2010, p. 167) objetivando sua melhoria. Assim, esse tipo de pesquisa é de cunho interpretativo e crítico (SANDÍN, 2010). No momento do grupo de estudo nos foi proporcionado condições para intervir positivamente na formação dos profissionais que estão diretamente envolvidos nesse contexto, bem como nas nossas próprias atividades de observação. Além de que, a pesquisa do tipo pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos no modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14 apud GIL, 1994, p. 48)

A fim de elucidarmos as atividades que foram propostas e efetuadas nas duas bibliotecas escolares as descreveremos no tópico seguinte. Antes disso, iremos fazer uma breve contextualização dessas escolas e as turmas que tivemos contato, acompanhando-as ao longo do ano de 2012, de maneira que abrange tanto a observação quanto a intervenção.

Daremos às duas escolas participantes deste estudo nomes fictícios e ambas localizam-se em bairros periféricos de Presidente Prudente/SP.³ A Escola Ana Maria Machado se situa num bairro de classe média de Presidente Prudente/SP, enquanto a Escola Silvia Orthof está num bairro pertencente a uma área de exclusão social (MELAZZO, 2006). Os números do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2011 distinguem ainda mais essas instituições, a primeira

3 Consideramos bairros periféricos aqueles que se localizam distante do centro da cidade.

apresentou o valor de 5,3, já a segunda 4,1, sendo que a média do município prudentino foi de 5,2.

As turmas que acompanhamos dessas duas escolas eram do 4º ano, sendo que na Escola Silvia Orthof a sala contava com 23 alunos, e na Escola Ana Maria Machado com 24 estudantes, optamos por elas por se tratarem de alunos já alfabetizados, possibilitando-nos realizar atividades que envolvessem produção de texto. Conhecidas as instituições e as turmas, passemos para as atividades que propomos e realizamos nessas bibliotecas escolares.

Descrições das atividades nas duas escolas

Em todas as atividades propostas procuramos trabalhar com livros de literatura infantil e que pertencem ao acervo das bibliotecas escolares. Dessa maneira, não utilizamos a literatura infantil como pretexto voltada ao ensino de uma disciplina (AGUIAR, 2011), pretendemos com a leitura desse gênero propiciar experiências enriquecedoras, “em que literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo” (AGUIAR, 2011, p. 8). Destacamos que as obras propostas foram escolhidas com a participação das dinamizadoras das bibliotecas, isso quando as mesmas sugeriram os títulos.

A princípio nossa ida às escolas teve como objetivo principal a observação de aspectos que caracterizam o funcionamento da biblioteca escolar como o perfil dos alunos e profissionais envolvidos com esse espaço e as atividades nele desenvolvidos,

A seguir, achamos oportuno o desenvolvimento de uma atividade colocando em prática nossa proposta de intervir para a valorização e promoção do espaço. A atividade escolhida para esse momento foi a contação de história.

Na Escola Sílvia Orthof, o livro foi: *A promessa do girino* (WILLIS e ROSS, 2008) contado na técnica da narração e projeção da história e o registro dessa atividade foi feito mediante a escrita e fotos. A atividade se deu da seguinte maneira: apresentamos o grupo e o projeto, bem como seus objetivos e explicamos como foi feita a escolha do livro. Então, uma das bolsitas fez uma preparação para então dar início a contação, enquanto a outra registrava os comentários, comportamentos das crianças que ali estavam. Logo após, houve outra conversa com a intenção de conhecer as opiniões dos alunos sobre a história, se gostaram ou não e

por que. A resposta foi positiva, coerente ao comportamento dos alunos que demonstraram bastante atenção e interesse durante a história. Isso pode ser percebido através do comentário de um dos alunos expondo sua opinião sobre a mensagem que o livro trazia, ele disse: “Todo mundo muda”.

Quanto ao comportamento da professora da sala, além de chegar atrasada, ficou o tempo todo no celular e saiu antes do término da atividade. Já a responsável pela biblioteca, não permaneceu na sala durante a contação.

Ao final, entregamos um marcador de páginas para cada criança com o personagem principal do livro (Girino) onde continha no verso o nome do projeto, o nome da história, o autor e o ilustrador da obra.

Na escola Ana Maria Machado foi utilizada a mesma metodologia (utilizando a técnica da narração) apenas com outro título e, ao invés da projeção, utilizamos o auxílio do livro. A obra escolhida pela dinamizadora foi: “Era uma vez duas avós” (AIZEM, 2003). Assim como em todas as nossas idas, as crianças nos receberam muito bem e mostraram interesse pela história.

No segundo semestre foi desenvolvida a atividade: *Vamos inventar uma história de aventura?*. A ideia surgiu a partir de um roteiro para elaborar uma história de aventura, retirado do livro *Vou-me embora desta terra, é mentira eu não vou não*, de Ricardo Azevedo. Esse roteiro possui dezessete pontos que orientam para a criação de uma história de aventura. Os alunos deveriam desenvolver cada ponto com fatos, ideias, detalhes e elementos inventados por eles. Organizamos a atividade da seguinte maneira: dividimos a sala em quatro ou cinco grupos com aproximadamente cinco pessoas cada um. Enquanto um de nós dirigia a atividade ditando os pontos, a outra escrevia na lousa os elementos da história sugeridos pelos grupos. Assim que a história foi concluída, propomos uma leitura em conjunto para que os alunos pudessem notar os erros cometidos como coesão, coerência, ou até mesmo alterar alguma parte da história. Nessa etapa, os alunos elegeram um de seus colegas para descrever na lousa as alterações feitas pela turma e assim corrigi-las e compará-las com a história anterior.

O objetivo principal da atividade descrita era fazer um diagnóstico de como se encontrava a capacidade criadora das crianças, além da cooperação entre elas, já que tinham que entrar em consenso para que pudessem dar continuidade à história. No final, a sala teria produzido um texto coletivo. Essa atividade demandou bastante tempo, fazendo com que disponibilizássemos no mínimo quatro idas a

cada escola para que concluíssemos a atividade. Vale lembrar que em uma das escolas não foi possível concluir a atividade por conta das dificuldades das crianças em elaborar a história e o tempo que tínhamos disponível.

Na escola em que a atividade foi concluída, separamos a história em três capítulos e para finalizarmos, propomos que a ilustrassem, além de confeccionarem uma capa. Essa etapa foi feita individualmente. O registro foi feito através da escrita e de fotos.

No caso em análise cumpre enfatizar que houve forte envolvimento e participação das crianças. Igualmente notamos que sabem cooperar entre si e respeitam as ideias de seus colegas. A professora da turma esteve sempre presente mesmo sem ter se envolvido totalmente com a atividade.

Confrontando as duas histórias, percebemos que na Escola Ana Maria Machado, notamos que as crianças se preocupam em colocar elementos que são característicos de um conto de fadas. Já na Escola Sílvia Orthof, os alunos expressam em seu texto a violência, não se preocupam muito com a coerência do que produzem, pois no final a história ficou redundante e sem sentido algum. Possivelmente, isso seja a manifestação da diferença da realidade social, já mencionadas anteriormente.

BIBLIOTECAS ESCOLARES: CARÊNCIAS DE INVESTIMENTOS E DE POLÍTICAS PÚBLICAS

A biblioteca escolar, insistimos, é um espaço completo que deveria envolver recurso humano com qualificação específica, espaço adequado, serviços, informação e equipamentos, tudo isso visando à produção de conhecimento de maneira autônoma. Sua contribuição para o ensino se constitui mediante sua estrutura física e pedagógica, acervo, mobiliários e principalmente com o profissional atuante desse espaço. Reforçamos essa afirmativa com o que coloca Carvalho (2008, p. 23-24):

Três elementos estruturam esse novo conceito de biblioteca como lugar de formação de leitores: uma coleção de livros e outros materiais, bem selecionada e atualizada; um ambiente físico concebido como espaço de comunicação e não apenas de informação, que leve encontro a corporalidade da leitura da criança e do adolescente,

isto é, os seus modos de ler, e por ultimo e não menos importante no processo de promoção da leitura, a figura do mediador.

Na realidade, sabemos que no contexto da educação atual, a biblioteca escolar é vista como dispensável ao ensino de modo geral. Prova dessa visão é que “estamos diante das reduzidas taxas de escolarização mínima obrigatória que ainda nos acompanha e das elevadas taxas de analfabetismo que teimam em permanecer entre nós, constituindo-se elas mesmas em forte obstáculo ao uso de bibliotecas” (SILVA, 2003, p. 47). Tal cenário nos mostra o quanto esse espaço vem sendo secundarizado, já que ele ainda se encontra no fundo da escola, é pouco frequentado por alunos e professores como fonte de pesquisa, e muitas vezes não é aberto a sua comunidade.

Diante dessa problemática cabem alguns questionamentos propostos Rösing (2005, p. 214):

O que significa em vista do aqui exposto a biblioteca para a escola? Um espaço destinado à guarda de velhos jornais e de revistas recebidos através de doação numa gincana? Ou mesmo, um espaço para abrigar profissionais em final de carreira, doentes, desanimados, desestimulados com o ensino? Ou ainda um cantinho para abrigar guardiões de acervos mortos? (2005, p. 214)

Tais indagações nos leva a pensar nos rumos a tomar para que esse espaço passe a existir efetivamente e, conseqüentemente, seja transformando num *território de sentidos* (NÓBREGA, 2005).

Biblioteca escolar e políticas públicas de incentivo à leitura estão diretamente ligadas, prova disso é a criação de várias ações governamentais que visam à *distribuição* de livros.

No Brasil, existiu e existem vários programas de incentivo à leitura, destacamos como exemplo o mais recente Programa Nacional Bibliotecas da Escola (PNBE), criado desde 1997. Atualmente, ele é executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), juntamente com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Esses órgãos elencam entre outros propósitos do PNBE, o mais importante, que é o de “promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2011).

Assim, o maior intuito desse programa é democratizar o acesso à leitura, tanto para professores quanto para estudantes.

Porém, sabemos, como a pesquisa aponta, que o problema ainda se encontra na falta de acesso a esses materiais por parte tanto dos estudantes e o desconhecimento de tais obras por parte do bibliotecário e dos docentes.

Acreditamos que a distribuição por si não basta. Encher nossas bibliotecas de livros (o que é extremamente favorável) e não adotar medidas como a formação e qualificação dos profissionais para lidar com a questão da formação de leitores acabam por tornar o dinheiro investido em um investimento com pouco resultados. Uma vez que, o livro chega às escolas, mas isso não significa que ele chega à biblioteca escolar e muito menos ao aluno. Nas duas escolas participantes desta pesquisa verificamos no estudo realizado em 2011 a presença dos materiais do PNBE, contudo, em muitos casos, principalmente os livros novos são restritos ao aluno. Já que, muitas instituições escolares impera a visão dos livros como objeto sagrado, assim, os estudantes não podem ter acesso a ele, pois irão danificá-lo.

Em suma, faz-se necessário medidas não somente de distribuição de livros e de formação de profissionais, mas políticas que façam com que a biblioteca escolar seja de fato um local atraente, cheio de vida e que de fato possa contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades que realizamos ao longo de 2012 tinham como intuito promover a dinamização dessas bibliotecas escolares e enfatizar a figura do professor responsável por esse espaço. Por essa razão, descreveremos de forma analítica o comportamento das duas profissionais durante as atividades que propomos, bem como o das professoras das turmas que acompanhamos, o que reflete, como veremos, na interação desses alunos com as atividades e com a biblioteca. Vale destacar que ambas as docentes são readaptadas, isso é professoras que por motivo de saúde não podem estar em uma sala de aula.

Na Escola Sílvia Orthof, não existe uma relação próxima ou de liberdade entre o dinamizador e o alunado. Isso porque durante as atividades desenvolvidas pelo grupo, a presença da dinamizadora na sala se dava apenas para chamar atenção pelos gritos e ameaças. Esse comportamento é adverso ao que Junior e Bortolin defendem quando afirmam que: “[...] devem ser empáticos e versáteis, pois quando

um profissional se coloca no lugar dos seus educandos, torna-se também um aprendiz e o resultado dessa postura se revela no trabalho de um mediador mais flexível, interessado e respeitoso”. (2009, p. 207-208)

Quanto aos alunos, notamos que durante as atividades são poucos os que realmente se envolvem. Muitos se dispersam com facilidade e/ou não levam a sério a atividade proposta. Isso confirma que durante sua passagem na escola, eles não são incentivados e preparados para explorar esse ambiente.

Destacamos que a educadora é ciente de seu papel como mediadora de leitura, porém ao longo do ano não constatamos nenhum trabalho desenvolvido por ela no espaço de biblioteca escolar. Nesse momento, a profissional frisa que a sua limitação física a impede de realizar plenamente esse papel.

Acreditamos que as principais dificuldades encontradas pelo grupo no decorrer do ano nessa escola foram as faltas da dinamizadora e os atrasos da professora, o que restringiu nosso trabalho, porque quando ela não estava presente na escola, não tínhamos acesso à sala da biblioteca e quando a professora atrasava, conseqüentemente atrasava o nosso trabalho também.

Durante as atividades percebemos interesse e ainda um engajamento por parte dos alunos, que ao final dessas atividades, como em todo o horário reservado à biblioteca, podiam pegar livros emprestados para levar para a casa.

Constatamos que como verificamos no ano passado, ainda há nessa biblioteca o cerceamento na liberdade quanto ao acesso aos livros, já que para preservá-los eles são colocados em um “aquário de vidro”. Para refletirmos sobre excesso de zelo, valemo-nos de um verso de Antônio Cícero, musicado por Marina Lima, sobre o ato de guardar, “quem guarda, não guarda, perde-se a coisa à vista”.

Já na Escola Ana Maria Machado, a dinamizadora realiza algumas atividades de mediação de leitura, como a contação de histórias que faz nos horários de rotina em que as salas visitam a biblioteca. Essa prática desperta o interesse e a atenção das crianças demonstrando que elas têm boa relação com a dinamizadora. Por outro lado, a dinamizadora relata certo desânimo com a desvalorização do seu trabalho, gerando assim desinteresse, estresse, falta de paciência e fazendo com que se sinta um problema para a escola. A responsável pela Biblioteca da Escola Ana Maria Machado também é professora readaptada e dentro de poucos anos se aposentará. A sua limitação física também intervém no seu trabalho, já que ela tem restrições motoras, impedindo-a de carregar materiais e escrever, quando está com dor.

Cumpramos salientar que na maioria das vezes a professora esteve presente nas atividades desenvolvidas e sempre acompanhando e orientando a escolha dos alunos. Além disso, a docente mostrou grande interesse no nosso trabalho, colocando-se sempre à disposição. Contudo, algumas atitudes comprometem o bom uso dessa biblioteca escolar, como o fato da escolha dos livros, de certa forma, ser limitada, afinal, dependendo da escolha do livro a professora não permite a retirada, na maioria das vezes alegando que o livro é muito grande para o aluno. Outra atitude equivocada é que a professora grita constantemente, muitas vezes sem necessidade e apressa as crianças durante a escolha. Atribuímos essa demora à falta de organização do acervo, pois não há harmonia bibliográfica. De acordo com Vianna (2008, p. 46):

[...] é importante que mesmo as pequenas bibliotecas escolares utilizem em sua organização esses instrumentos bibliográficos. Desse modo, estarão possibilitando ao aluno familiaridade com uma organização padronizada que ele irá encontrar em bibliotecas que frequentará durante sua vida.

Esta pesquisa teve uma duração de dois anos e nesse período pudemos acompanhar a rotina da biblioteca escolar dessas duas escolas, que infelizmente, podem representar o retrato das muitas bibliotecas escolares do país, visto que em seminários e outros eventos que participamos debatendo esse assunto com colegas de outras localidades, os relatos eram parecidos, isso quando não retratavam situações piores e algumas vezes, felizmente, eram melhores.

Assuntos, como: incentivo à leitura, formação de leitores, capacitação profissional, infraestrutura das bibliotecas escolares, permeiam a discussão a respeito das bibliotecas escolares. Reconhecemos que pouca coisa a nossa intervenção nas bibliotecas participantes da pesquisa mudou nesses dois anos, porém não podemos deixar de valorizar que suscitar e fazer com que a escola (direção, coordenação, professores e alunos) volte, mesmo que por um momento, seu olhar para esse espaço faz com que alguma ação ou comportamento seja transformado, provando que se não vivemos o momento ideal das bibliotecas escolares pelas carências que apontamos neste texto, temos muito que batalhar. Uma vez que evocar a biblioteca escolar como tema de pesquisa é também pensar no lugar do conhecimento e da cultura nas escolas e o ensino da leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Leitura Literária para crianças brasileiras: das fontes às margens*. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia (Org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 7-12, 2011.

AIZEM, Naumim. *Era uma vez duas avós*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ALMEIDA JUNIOR, Oswaldo Francisco de; BORTOLIN, Sueli. *Bibliotecário: um essencial mediador de leitura*. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de letras, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *Os professores são não leitores?* In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Org.). *Leituras do Professor*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-60.

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Ática/Unesco, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Programa Nacional Biblioteca na Escola. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

CALDEIRA, Paulo da Terra. *Biblioteca escolar e acervo de classe*. In: CAMPELLO, Bernadete et al. *A biblioteca escolar temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CAMPELLO, Bernadete. *Biblioteca escolar conhecimentos que sustentam a prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. *Biblioteca e parâmetros curriculares nacionais*. In: _____. *A biblioteca escolar temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CARVALHO, Maria da Conceição. *Escola, biblioteca e leitura*. In: CAMPELLO, Bernadete et al. *A biblioteca escolar temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. v. 1. São Paulo: Ática, 1998.

CHARTIER, Roger. *O leitor entre limitações e liberdade*. In: _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998. p. 75-96.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2006.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita – História do livro da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 2002.

MELAZZO, Everaldo Santos. *Padrões de desigualdades em cidades paulistas de porte médio*. A agenda das políticas públicas em disputa. 2006. 230f. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/grupos/gasperr/pub/tese/Everaldo.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

NÓBREGA, Nanci Gonçalves da. A biblioteca e a sala de leitura como espaço de animação cultural. In: BECKER, Paulo; RÖSING, Lucia, M. K. (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. 2. ed. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p. 183-192, 2005.

SILVA, Ezequiel da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conferências sobre leitura – trilha Pedagógica*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Linguagens e sociedade).

SILVA, Rovilson José da. *O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina: formação e atuação*. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Marília. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/bortolin_s_do_mar.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2011.

SILVA, Waldeck Carneiro da. *Miséria da biblioteca escolar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Renata Junqueira; GIROTTO, Cyntia Graziella G. S. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

VIANNA, Márcia Milton. A organização da coleção. In: CAMPELLO, Bernadete et al. *A biblioteca escolar temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZILBERMAN, Regina. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: Editora Senac, 2001.

WILLIS, Jeanne; ROSS, Tony. *A promessa do girino*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2008.

Sites consultados

<<http://www.portalideb.com.br/escola/205596-em-maria-do-socorro-brito-de-almeida-professora/ideb>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

<<http://www.portalideb.com.br/escola/204377-em-juraci-meneses-peralta-professora/ideb>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574>. Acesso em: 23 jan. 2013.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

2

CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO COMUM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE BAURU/SP

Thaís Cristina Rodrigues Tezani

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: O projeto desenvolvido com apoio do Programa Núcleos de Ensino da Prograd/Unesp envolveu pesquisa, ensino e extensão e enfocou a construção de currículo comum para as escolas de ensino fundamental de um sistema público municipal. Tal proposta teve como objetivo elaborar um currículo comum, na perspectiva da gestão democrática e participativa, de modo que tal proposta atendesse aos anseios dos sujeitos escolares. A rede municipal de ensino fundamental de Bauru/SP, há alguns anos atrás trabalhava com poucas escolas, assim o trabalho podia ser coordenado com facilidade. Porém, com a implantação de outras unidades, formando as atuais dezesseis escolas, esse processo ficou complicado e fragmentado. Surge então a ideia de se criar uma proposta curricular comum, fomentando a permanência do aluno, a melhoria das práticas pedagógicas e o repensar do processo de formação continuada. Como descrição detalhada da proposta, tivemos: estudo teórico e revisão da literatura; pesquisa e análise dos dados por meio de questionário (questões abertas e fechadas) com coordenadores; interpretação dos dados coletados à luz da teoria, buscando compreender como as propostas curriculares são traduzidas para a prática pedagógica cotidiana pelos sujeitos escolares; mapeamento do trabalho desenvolvido nas escolas por meio dos planos de ensino dos professores; organização das atividades e divisão dos professores da rede e professores especialistas convidados, em grupos de trabalho para elaboração das propostas, por área de conhecimento; redação preliminar do documento elaborado pelos grupos de trabalho para apresentação aos demais professores da rede municipal; redação da versão final do material didático-pedagógico e apresentação do material às unidades escolares. Construir currículo ouvindo os professores foi uma tentativa de legitimar esse processo. Como conclusões, enfatizamos que o processo de participação coletiva é um desafio aos gestores dos sistemas públicos, assim como a melhoria da qualidade da educação escolar e a busca pela permanência dos alunos nas escolas.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; currículo; educação escolar; professores; coordenadores pedagógicos.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

INTRODUÇÃO

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Como surgiu a ideia da construção de um currículo comum para o ensino fundamental da rede municipal de ensino fundamental de Bauru/SP? O que justifica essa proposta? Como o trabalho foi organizado? Quem participou desse processo?

O presente texto apresenta a resposta para essas e outras perguntas, além de representar a síntese dos trabalhos desenvolvidos durante os anos de 2010, 2011 e 2012 pelo “Grupo de Trabalho Currículo Comum” que contou com a participação de diretores, coordenadores pedagógicos, professores, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, professores especialistas e alunos da Unesp. Tal grupo trabalhou com um único objetivo: elaborar a unificação curricular do ensino fundamental da rede municipal de Bauru/SP.

Esse projeto contou com a colaboração de vários professores especialistas que coordenaram e participaram das atividades durante os anos de 2011 e 2012: Profa. Dra. Guiomar Josefa Biondo, Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira, Prof. Dr. Domingos Garrone Neto, Profa. Dra. Elaine Sandra Nicolini Nabuco de Araújo, Profa. Dra. Taitiâny Kárita Bonzanin, Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho, Profa. Dra. Fátima de Gênova Daniel, Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes, Prof. Ms. Richael Silva Caetano, Profa. Ms. Luciana Vanessa de Almeida Buranello, Profa. Ms. Rosilene Frederico Rocha Bombini, Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, Profa. Dra. Eliana Marques Zanata, Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Além das bolsistas Adriele Miranda e Jaqueline Guimarães e da aluna voluntária Priscila Hikaru Shibukawa, todas do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru.

Ressaltamos ainda que o processo de construção do currículo comum foi objeto de estudo de um projeto de Iniciação Científica financiado pela FAPESP e que teve como bolsista a aluna do curso de Pedagogia, Renata Silveira Serrano.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

BREVE HISTÓRICO E DESENVOLVIMENTO

Relataremos então, o percurso de elaboração do currículo comum.

No primeiro semestre do ano de 2010, a autora desse texto foi convidada pelo Departamento Pedagógico para uma reunião na Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de tratar sobre o currículo comum, que na época era conhecido como “currículo mínimo”. Durante essa reunião ficou estabelecido que iniciaria os trabalhos com alguns estudos teóricos sobre as questões curriculares, uma vez atuamos como docente responsável pela disciplina “Prática de Ensino: Currículos e Programas” do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências da Unesp e, realizamos estudos e pesquisas nessa área. A proposta inicial foi construir uma proposta curricular para os anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciamos nossas reuniões de estudo em 17 de junho de 2010 e realizamos 11 encontros, sendo estes quinzenais. E, houve uma alteração do combinado inicial: a proposta a ser construída deveria atender também os anos finais do ensino fundamental, atendendo assim do 1º ao 9º ano.

Acordamos que os coordenadores pedagógicos seriam os articuladores dos trabalhos entre o grupo e as escolas, e que seriam fornecidos dois tipos de materiais para estudo: obrigatório e complementar. Como documento obrigatório, estudamos os cinco volumes da coletânea “Indagações sobre o currículo”:

- Currículo e desenvolvimento humano.
- Educandos e Educadores.
- Currículo, conhecimento e cultura.
- Diversidade e currículo.
- Currículo e avaliação.

Além desse material, estudamos também o documento normativo “Passo a Passo” o qual se refere ao ensino fundamental de nove anos. Como material complementar, foram disponibilizados textos de J. Gimeno Sacristán (2008), Antônio Flávio Moreira (2000) e Tomaz Tadeu da Silva (2001), autores de referência na área do currículo.

Cabe destacar aqui, a justificativa para tal solicitação, de modo a situá-la historicamente.

A rede municipal de ensino fundamental de Bauru/SP, há poucos anos atrás trabalhava com um número reduzido de escolas, assim o trabalho podia ser coordenado com facilidade. Porém, com a implantação de várias outras unidades escolares, formando as atuais dezesseis escolas, esse processo ficou complicado e fragmentado.

A ideia inicial para criação do currículo comum nasceu em agosto de 2009, a partir de uma necessidade solicitada ao Departamento Pedagógico pela diretora do Departamento de Ensino Fundamental. Tal solicitação enfatizava a elaboração de uma proposta curricular, com conteúdos mínimos para as unidades escolares, proporcionando progressividade dos conteúdos e melhoria da qualidade do ensino público municipal. Surge então a ideia de se criar uma proposta curricular mínima, fomentando a permanência e mobilidade do aluno, a melhoria das práticas pedagógicas e o repensar do processo de formação continuada dos professores.

Em dezembro de 2009, foi realizada a primeira reunião com esse tema em pauta, sendo esta extremamente preliminar e contando com a participação apenas dos coordenadores pedagógicos, que denominaram a proposta de “currículo mínimo”. Para reforçar a proposta, o Departamento Pedagógico entrou em contato com o MEC, e obteve a orientação que em breve todos os sistemas deveriam realizar a reformulação dos seus currículos.

Assim, conhecendo melhor o contexto da proposta, no segundo semestre de 2010, as atividades se intensificaram tanto em números de reuniões quanto a qualidade do trabalho. Estudamos os documentos normativos já mencionados e iniciamos o processo de discussão sobre as questões curriculares. A partir desses estudos, houve a modificação do nome de “currículo mínimo” para “currículo comum”, pois o objetivo não é tornar o ensino engessado, fechado e mínimo, mas garantir a construção de uma proposta comum, sequencial e de qualidade. De modo a proporcionar o direito de mobilidade ao aluno, e assim caso seja transferido de escola (na rede municipal de ensino fundamental) possa ser atendido, no âmbito educacional, de forma completa, assegurando os conteúdos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Pois, o objetivo da escola pública é transmitir com qualidade e eficiência pedagógica os conteúdos científicos construídos pela humanidade, de modo a formar um cidadão pleno, ou seja, apto para exercer sua cidadania consciente, crítica e participativa.

Procuramos organizar as atividades de modo a fomentar o processo de participação dos coordenadores pedagógicos e professores, evitando a verticalização das propostas curriculares, tão criticadas por autores como Moreira (2000) e Sampaio e Marin (2004), por isso acreditamos que esse processo de construção curricular só tem legitimidade se for baseado numa perspectiva democrática e participativa efetiva.

No ano de 2010, juntamente com os estudos teóricos, transformamos essa proposta num projeto que articulou ensino, pesquisa e extensão, e encaminhamos ao Programa Núcleos de Ensino da Pró-reitora de Graduação (Prograd) da Unesp, com o objetivo de garantir recursos materiais e humanos, uma vez a Secretaria Municipal de Educação não dispunha de verba orçamentária para isso. A finalidade do projeto foi construir um currículo comum para todas as áreas do conhecimento que se tornasse diretriz para todas as escolas de ensino fundamental da rede municipal de Bauru/SP, abarcando os anos iniciais e finais, apresentando os seguintes objetivos:

- Construir coletivamente um currículo comum para as escolas de ensino fundamental que atendesse todas as áreas do conhecimento e que se torne diretriz para o trabalho docente.
- Proporcionar discussões sobre as questões curriculares.
- Levantar dados sobre as concepções curriculares.
- Elaborar documento relativo ao currículo comum que possa contribuir efetivamente com o trabalho pedagógico nas escolas.

Em fevereiro de 2011, empolgados com a possibilidade de concretização da proposta e com o apoio do Programa Núcleos de Ensino, o qual concebeu duas bolsistas do curso de Pedagogia para acompanhamento das atividades, recursos para transporte, materiais de consumo, e, principalmente a certificação aos participantes advinda da Prograd/Unesp, iniciamos nossos trabalhos. Porém, necessitávamos de professores especialistas nas áreas específicas, entretanto não contamos com nenhum tipo de remuneração.

Além disso, foi apresentado ao grupo um modelo pronto de currículo realizado pela Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel como sendo o ideal e, durante alguns encontros as reuniões voltou-se para discussão desse documento, o que provocou certo desânimo nos participantes, pois almejamos a construção de

uma proposta bauruense em conformidade com a nossa realidade e construído pelos sujeitos escolares.

No mês de março, realizamos uma reunião com a Secretaria Municipal de Educação, Profa. Dra. Vera Mariza Regino Casério, e explicamos que a proposta de construção do currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru estava esvaziando-se em virtude do “documento ideal” que não condizia com nossa realidade e que não havia sido elaborado de acordo com as nossas necessidades. Assim, nos foi concedida liberdade e autonomia para realização do trabalho em conformidade com a nossa realidade. Nessa reunião também conseguimos uma convocação de professores da rede de cada área para discussão entre as escolas e os professores especialistas. Essa convocação consistiu em um professor de 1º ao 5º ano de cada unidade escolar e todos os professores especialistas de cada escola de 6º ao 9º ano, além é claro dos coordenadores pedagógicos e diretores que participavam do grupo.

Por acreditar que o currículo é uma confluência de práticas, como nos coloca Sacristán (2008) e que deveríamos valorizar o trabalho realizado pelos professores nas escolas, solicitamos o envio dos Planos de Ensino de todas as escolas, com o objetivo de mapear os conteúdos trabalhados, as metodologias adotadas, as estratégias de avaliação, entre outros.

As bolsistas do projeto ficaram responsáveis pela construção de quadros por área, mapeando assim o trabalho realizado pelas escolas conforme apontados nos Planos de Ensino. Assim, abrimos a “caixa preta” da prática pedagógica curricular das escolas de ensino fundamental da rede municipal. Conseguíamos visualizar o que cada escola trabalhava, por ano, por área, por bimestre, o que facilitou nosso trabalho. Esse material serviu como base para análise dos professores especialistas de cada área e elaboração das suas propostas.

O primeiro componente curricular a ser discutido foi Arte, mas para nossa surpresa essa área possui uma especificidade ímpar, por engloba dança, artes visuais, artes cênicas e música, o que se tornou um complicador do trabalho. No início não sabíamos o que fazer, foi então que contamos com a participação ativa da Profa. Dra. Guiomar Josefa Biondo, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, a qual coordenou inúmeras reuniões em 2011 e 2012. Além disso, os professores Eliane Aparecida Nascimento Duarte da EMEF “José Francisco Júnior”, José Vitor Fernandes Bertizoli da EMEF “Ivan Engler de Almei-

da”, Meire Cristina dos Santos Dangió da Secretaria Municipal da Educação, Natasha Madureira Silva da EMEF “Dirce Boemer Guedes de Azevedo”, Suréia Avallone da Universidade Sagrado Coração – USC, Tarcila Lima da Costa da EMEF “Nacilda de Campos” e Yaeko Nakadakari Tshako da Secretaria Municipal da Educação, formaram um Grupo de Estudos para elaboração da proposta curricular de Arte. Além desses profissionais, a construção da proposta curricular de Arte contou com o apoio de professores colaboradores das áreas específicas: a Profa. Ms. Rita de Cássia Bastos Zuquierei da Secretaria Municipal da Educação, a Profa. Dra. Ana Flora Zaniratto Zonta e a Profa. Ms Liene Mílcia Aparecida Josué da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp colaboradoras na área de Dança; Suréia M. da Costa Avallone colaboradora na área de Música; Elisabete Benetti do Grupo Ato e Cibele Troyano colaboradoras na área do Teatro.

Paralelamente, iniciamos a discussão do currículo de Educação Física, o qual contou com a supervisão ativa da Profa. Dra. Lílian Aparecida Ferreira, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, sendo que a escolha desta docente se deu em virtude de uma solicitação dos professores da própria rede. Durante os primeiros encontros para discussão da proposta, os professores optaram por realizar pessoalmente a construção do currículo comum, não havendo a interlocução do coordenador pedagógico. Assim, foram realizados encontros em 2011 e 2012.

Como esses dois grupos se organizaram independentemente, optamos por, ainda no primeiro semestre de 2011, construir o currículo de Ciências. Para isso, convidamos dois professores: Prof. Dr. Domingos Garrone Neto para 1º ao 5º ano e Profa. Dra. Elaine Sandra Nicolini Nabuco de Araújo para 6º ao 9º ano. O primeiro trabalhou com as coordenadoras efetivamente na construção da proposta em dois encontros e a segunda apresentou sua proposta em um encontro. No primeiro encontro com os coordenadores e os professores convidados, discutimos as propostas e encaminhamos às escolas para discussão coletiva e contribuição dos professores. Quando o material retornou das escolas para organização, estava totalmente “mínimo” no seu sentido restrito. Diante desse problema, a convocação dos professores e a discussão entre as escolas foram fundamentais para esclarecimentos da proposta e construção de uma unificação curricular de qualidade. O texto teórico desse componente curricular foi elaborado pela Profa. Dra. Taitiâny Kárta Bonzanin.

Após finalizarmos a construção do currículo de Ciências, em agosto, iniciamos área de História. Para nos auxiliar nesse processo, contamos com a colaboração do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp. Foram realizados dois encontros com os coordenadores e encaminhamos a proposta para as escolas, o material retornou para organização e realizamos uma convocação com os professores. Durante a convocação, os professores tiveram a oportunidade de discussão coletiva entre as escolas do currículo comum.

Em setembro, iniciamos a construção do currículo de Inglês. Num momento propício, pois foi incorporado na matriz curricular de 1º ao 5º ano a disciplina de Inglês e para isso houve a necessidade de contratação de professores. Era o momento ideal para a construção de um currículo para essa área. Contamos para isso, com a colaboração da Profa. Dra. Fátima de Gênova Daniel, da Universidade do Sagrado Coração – USC, a qual realizou vários encontros com os professores.

Em outubro, foi a vez do currículo de Geografia que contou com colaboração da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp. Novamente, foram realizados dois encontros com os coordenadores pedagógicos e encaminhamos a proposta para as escolas. No primeiro encontro, foram apresentadas e discutidas as concepções predominantes no ensino de Geografia com destaque para a Geografia Crítica e o necessário trabalho com a Cartografia escolar no Ensino Fundamental. No segundo, a partir dos conteúdos e objetivos enviados pelas escolas, foi apresentada uma proposta de organização da disciplina que visou articular o estudo de diferentes tempos e espaços a partir dos elementos da paisagem. A proposta foi enviada para as escolas e após o retorno e organização do material, realizamos uma reunião com a presença dos professores que foram convocados para participar deste momento. A reunião teve como objetivo a discussão do currículo com os professores especialistas e os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas municipais.

Ainda em outubro, solicitamos ao Programa Núcleos de Ensino a continuidade do projeto para 2012, pois tínhamos consciência de que não conseguiríamos entregar a proposta pronta até dezembro de 2011.

Em novembro, estávamos com tudo pronto para iniciarmos a construção das propostas de Matemática e Português, mas em virtude dos compromissos

das escolas com atribuições de aulas, estudo do documento do Plano Municipal de Educação, entre outros, optamos por retomar os trabalhos em 2012.

Em fevereiro de 2012, apresentamos o cronograma de trabalho ao Departamento Pedagógico e ao Departamento de Ensino Fundamental e, conseguimos segui-lo fielmente, o que proporcionou a entrega desse documento no prazo previsto. No referido mês, recebemos novamente a aprovação do Programa Núcleos de Ensino para continuidade do projeto.

Em março e abril, realizamos a construção do currículo de Matemática, que contou com a colaboração de dois professores pesquisadores do programa de pós-graduação em Educação para Ciência da Unesp de Bauru: Prof. Ms. Richael Silva Caetano (coordenador do 1º ao 5º ano) e a Profa. Ms. Luciana Vanessa de Almeida Buranello (coordenadora do 6º ao 9º ano). Foi realizado um primeiro encontro com as coordenadoras pedagógicas das Unidades Escolas da rede municipal de Bauru para apresentação da análise do currículo que vinha sendo utilizado pelas escolas. Mediante tal análise, foi solicitado às professoras coordenadoras a discussão de algumas questões concernentes a não homogeneidade do currículo de Matemática entre as escolas municipais e a proposta de elaboração de um 'novo' currículo à luz da visão de cada unidade escolar. Após o retorno e organização do material (proposta) enviado pelas escolas, realizamos duas convocações de professores para definição do currículo comum de Matemática. No caso do 1º ao 5º ano, o coordenador, a partir das propostas curriculares enviadas e de referências presentes na literatura, propôs um currículo de Matemática 'síntese' que foi discutido com os professores observando-se a sequência e o nível de profundidade de cada conteúdo por bimestre/ano. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, a coordenadora, propôs em conformidade com o coordenador dos anos iniciais e demais coordenadores das diferentes áreas do conhecimento, também participantes do projeto em questão, um modelo de planilha a ser preenchido, neste segmento de ensino coletivamente pelos docentes, visando à organização dos conteúdos em temas e subtemas, por bimestres e anos. Durante a definição do currículo comum, a coordenadora realizou intervenções de acordo com a proposta sugerida por ela, garantindo estreitar elos entre esta e o currículo vigente nas escolas municipais até o presente ano. Houve a preocupação expressa pelos docentes de Matemática em estabelecer vínculos entre o novo currículo unificado e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Em maio, iniciamos a construção do currículo de Língua Portuguesa com a coordenação da Profa. Ms. Rosilene Frederico Rocha Bombini, da Universidade do Sagrado Coração – USC. Foi realizado um encontro com as coordenadoras pedagógicas e apresentação de alguns pressupostos para ensino de Língua Portuguesa. Em virtude da especificidade da área, optamos por apresentar a proposta na convocação com os professores e depois encaminhamos a mesma para as escolas, as quais encaminharam suas contribuições para finalização do currículo comum. Houve necessidade de realizarmos mais duas reuniões com os professores do 6º ao 9º ano e três com os coordenadores pedagógicos de 1º ao 5º ano para finalização da proposta.

E, conforme o previsto no nosso cronograma inicial de 2012, entregamos à Secretaria Municipal de Educação o documento antes de finalizar o ano para que o mesmo pudesse ser utilizado em 2013.

Destacamos ainda, que o currículo comum apresenta as diretrizes para as adequações necessárias à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sendo o primeiro elaborado pelo Prof. Dr. Antonio Francisco Marques e Profa. Dra. Eliana Marques Zanata e, o segundo pela Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, todos da Faculdade de Ciências da Unesp.

Ao final desse processo, acreditamos que nossos objetivos foram alcançados e temos a consciência de que este é apenas um dos inúmeros passos que teremos que dar em busca de uma educação de qualidade para todos.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E ANÁLISE DE DADOS

[...] a resposta à questão “o que é currículo” é uma missão, por um lado, complexa porque existe uma grande diversidade no pensamento curricular e, por outro, fácil, na medida em que o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberação tomada nos contextos social, cultural (e também político e ideológico) e econômico. (PACHECO, 2005, p. 44)

Nós professores sabemos que nossas ações são permeadas pela visão de mundo que temos e, esta por sua vez, é construída historicamente e situada num momento social determinado. Desta forma, optamos por organizar esse texto

apresentando algumas considerações sobre o currículo e sua relação com a prática pedagógica, princípios que norteiam as escolhas realizadas.

Nossa proposta é apresentar um texto breve e que seja útil para a compreensão de alguns aspectos fundamentais para a efetivação do currículo comum. Não temos a pretensão de esgotar os assuntos, pois esses podem ser retomados nas reuniões pedagógicas das escolas com o apoio pedagógico dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

O currículo não é neutro, ele aponta a direção do processo de formação humana, orienta as ações pedagógicas e é permeado pela visão de mundo daqueles que o constroem. Optamos no processo de construção do currículo aqui apresentado por valorizar os aspectos históricos, culturais e sociais. Assim, imbuídos pela vertente histórico-cultural e pela perspectiva democrática e participativa é que construímos esse documento.

Entendemos currículo como algo em movimento: se forma e ganha significado quando adentra o universo da prática pedagógica. Essa prática escolar ocorre diante de uma realidade curricular determinada por um sistema educativo e que está intrinsecamente relacionada aos interesses relativos à qualidade do ensino.

O que observamos na história do currículo no Brasil (MOREIRA & SILVA, 2002) é que as decisões sobre o currículo se tornam patrimônio das instâncias administrativas superiores, as quais monopolizam as discussões e as decisões curriculares. Tal prática tem resultado, conforme apontam Moreira (1997) e Pedra (1993), em propostas vazias as quais não adentram o campo da prática pedagógica.

Nas palavras de Sacristán (2008, p. 10):

Então, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo.

Por se tratar de uma prática tão complexa e diversa, encontramos várias perspectivas curriculares, as quais ora pedem para uma visão mais pedagógica, ora mais burocrática. Nossa perspectiva é que o currículo comum aqui apresentado siga a vertente pedagógica e que se torne diretriz para o trabalho docente nas escolas municipais de ensino fundamental. Desta forma, concordamos com

Grundy (1987, p. 5) quando afirma que “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta da prática pedagógica. É a forma de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, de modo dinâmico e que relaciona-se de modo direto e particular com o universo cultural. É uma prática que se estabelece pelo diálogo. É uma práxis.

Entretanto, todas estas estão vinculadas à um determinado contexto político, científico, filosófico e cultural. Analisar currículos na sua expressão concreta, ou seja, como são operacionalizados na prática, significa estudá-los no seu contexto real que se configura por meio dos sujeitos, das práticas e dos resultados. É condição para conhecer e analisar o que é a escola enquanto instituição cultural e de socialização de saberes em termos reais e concretos. Assim, o currículo torna-se elemento nuclear de referência para análise escolar, da estrutura social e do contexto histórico.

Para Sacristán (2008, p. 15):

[...] o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento de estímulos e cenário do mesmo, reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposições simples.

Queremos aqui levantar algumas considerações acerca das concepções curriculares, relacionando-as a sua prática e de modo que fomente o olhar para dentro da escola: sua realidade, seus sujeitos, suas complexidades e suas rotinas. Somente assim, poderemos indagar criticamente as condições concretas nas quais a prática pedagógica se realiza.

A escola constitui-se como espaço e ambiente educativos que proporcionam a ampliação da aprendizagem humana. É lugar de construção de conhecimentos, de convívio social e de constituição da cidadania, o que nos faz olhar para o campo do currículo escolar como sendo este envolvido por múltiplos agentes, com compreensões diversas, peculiaridades e singulares.

Indagar questões curriculares nas escolas e na teoria pedagógica, demonstra consciência de que os currículos não são conteúdos prontos e acabados a serem transmitidos aos alunos. O currículo é construção, seleção de conhecimentos e práticas que são produzidas em contextos concretos e em dinâmicas políticas, sociais, intelectuais, culturais e pedagógicas.

Quando nos propomos a repensar questões curriculares e suas interfaces com as práticas pedagógicas, estamos nos propondo a buscar possibilidades mais eficazes e a garantia do direito à educação para todos com qualidade e eficiência pedagógica.

Sabemos que os problemas curriculares são apontados por alguns autores (FEATHERSTONE, 1997; SILVA, 2000), e estes indicam a necessidade de se compreender os aspectos políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, entre outros, para se compreender as práticas pedagógicas cotidianas. Assim, para refletirmos sobre tal situação, há necessidades de olharmos para sua construção interna, que ocorre no desenvolvimento das práticas escolares, pois atualmente o que visualizamos em educação é que as decisões não se produzem linearmente conectadas com a prática educativa.

Alves et al. (2002, p. 12) aponta que inúmeras e sucessivas reformas educacionais não alcançam o sucesso por serem criadas sem considerar os locais e os tempos nos quais serão implementadas, além disso, desconsideram a experiência dos atuantes no cotidiano escolar. Para a autora, “se efetivamente desejamos mudar, faz-se indispensável estabelecer um diálogo fértil e também crítico com o que convencionamos chamar de prática”.

Mas, o que é currículo e qual o seu significado para a prática pedagógica?

Moreira e Candau (2008, p. 17) afirmam que juntamente com a “palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Sendo assim, fatores diversos como socioeconômicos, políticos e culturais proporcionam o entendimento da palavra, em alguns casos, como: lista de conteúdos a serem ensinados aos alunos; experiências de aprendizagem escolares; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados; processos de avaliação, entre outros.

Alguns falam do currículo como sendo algo imposto pela administração central do sistema, impondo um plano de estudos, relacionando objetivos, conteúdos e habilidades (FEATHERSTONE, 1997). Entretanto, diante de tanta controvérsia sobre o tema, qual seria essa a melhor definição de currículo?

Acreditamos que o currículo está relacionado a uma questão de concepção epistemológica do processo educativo. Sendo assim:

[...] concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. (MOREIRA & CANDAU, 2008, p. 22)

Portanto, o currículo é algo mais amplo e significativo do que uma simples lista de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, com os quais o professor deve trabalhar durante o ano letivo. Para Silva (2001, p. 15) “o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”, pois se seleciona conforma interesses diversos o que irá constituir precisamente o currículo, sendo assim, o currículo é uma questão de poder, identidade, conflito e interesses.

Já Pedra (1993, p. 31) afirma que o termo currículo recebeu várias definições, dentre elas, cita: série estruturada de resultados; conjunto de matérias e experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola; intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. “Ultimamente, vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla”. Nesta perspectiva, as questões curriculares tornam-se explicitamente um campo de luta de interesses.

Sacristán (2008, p. 101) defende que o currículo nas escolas é um objeto que se constrói num “processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas”. Ele afirma ainda que há diferentes

níveis nos quais as decisões curriculares ocorrem, e que estes não são dependentes uns com os outros, mas sim convergentes na definição da prática pedagógica que pode apresentar forças diversas e até contrárias que acabam criando um campo de conflito natural.

Esses níveis pelos quais o currículo perpassa recebem o nome de sistema curricular. Sendo assim, os subsistemas atuam na intervenção do currículo praticado, ou seja, no real e na sua autonomia funcional, mesmo mantendo relações de determinação recíproca ou hierárquica.

Tal perspectiva pode nos levar a compreender algumas peculiaridades dos níveis curriculares. A primeira, seria a criação de uma realidade curricular independente que acaba se desenvolvendo um espaço de autonomia própria dos subsistemas dos meios didáticos. Uma segunda, que podemos apontar, é a questão da atuação dos diferentes elementos do currículo, com força desigual no processo: conteúdos, estratégias pedagógicas, avaliações. Pois, o processo de equilíbrio desses elementos resulta no que podemos denominar como “grau de autonomia de cada um dos agentes na definição da prática” (SACRISTÁN, 2008, p. 102).

Ao adotarmos a visão de que o currículo é algo que se constrói, exige que esse processo na realidade escolar seja ativo e aberto, no qual todos os sujeitos participam. Desta forma, para compreendermos melhor as práticas curriculares desenvolvidas nas unidades escolares temos que qualificar o campo curricular como objeto de estudo, sendo capaz de analisar suas múltiplas dimensões: epistemológicas, técnicas, práticas, políticas. Assim, o caráter processual desses múltiplos fatores nos impede de realizar um olhar estático e a-histórico para o currículo escolar e para a prática pedagógica.

Somente uma teoria unitária do processo curricular na sua totalidade poderia ser capaz de explicar os efeitos do currículo prescrito na prática pedagógica. Portanto, “qualquer tentativa de organizar uma teoria coerente deve dar conta de tudo o que ocorre nesse sistema curricular, vendo como a forma de seu funcionamento num dado contexto afeta e dá significado ao próprio currículo” (SACRISTÁN, 2008, p. 103).

Para compreendermos melhor o currículo em ação, ou seja, como se configura na prática, Sacristán (2008, p. 104) apresenta seis momentos ou fases pelas quais o currículo perpassa: “currículo oficial, as transformações em nível local, o currículo dentro de uma determinada escola, as modificações que o professor

introduz pessoalmente, o que ele realiza, a transformação que ocorre no próprio processo de ensino e, por último, o que realmente os alunos aprendem”.

Apresentaremos, resumidamente, esses momentos ou fases.

1. **Currículo prescrito:** ordenação do sistema curricular, ponto de partida para elaboração de materiais, situação política e estrutural.
2. **Currículo apresentado aos professores:** interpretação do currículo prescrito. Neste momento, a formação e as condições de trabalhos dos docentes interferem no processo, pois, aqui, o professor interpreta o conteúdo do livro didático.
3. **Currículo moldado pelos professores:** o professor é agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e seus significados, moldando as prescrições administrativas e os conteúdos dos livros, conforme sua tradução. “O plano que os professores fazem do ensino, ou que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução” (SACRISTÁN, 2008, p. 105). Esse processo pode acontecer individual ou coletivamente, dependendo das condições de trabalho porque sua organização social incidirá diretamente sobre a prática pedagógica.
4. **Currículo em ação:** é a prática concreta, real, guiada por esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizará na ação pedagógica. Esta fase influenciará realmente na qualidade do ensino.
5. **Currículo realizado:** ao colocar em prática sua proposta curricular, os professores se defrontam com inúmeros efeitos complexos: cognitivo, afetivo, social, moral e ocultos que interferem na efetivação do currículo, pois o contato das ideias com a realidade altera as propostas iniciais. Sendo assim, a realização das práticas curriculares “refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional e, inclusive, projetam-se no ambiente social, familiar etc.” (SACRISTÁN, 2008, p. 106).
6. **Currículo avaliado:** controles de avaliação, imposição de critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Os sistemas de avaliação acabam delimitando a prática docente, uma vez que as atuais políticas públicas educacionais atrelam o desempenho acadêmico dos

alunos ao processo de bonificação docente.¹ “O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas” (SACRISTÁN, 2008, p. 106).

A compreensão do processo de construção curricular é condição fundamental para entender suas transformações processuais e como incide diretamente na prática, sendo que o campo do currículo passa ser visto enquanto campo de integração de conhecimentos especializados, paradigmas e modelos de pesquisas diversos, ou seja, o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferentes e inter-relacionados.

Ao concordamos com Saviani (1995) que o trabalho educativo é uma produção intencional, produzida historicamente e coletivamente pelos homens. Diante dessa perspectiva, temos a consciência de que vivemos numa trama cultural, política, social e escolar, carregada de valores. O processo educacional não é neutro, de alguma forma o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Assim, o sistema educacional serve a centros de interesses concretos e estes refletem diretamente no currículo.

“Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação num ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2008, p. 17).

Portanto, sabemos que existem correntes pedagógicas pragmáticas, imediatistas e repletas de incoerências teóricas, assim para justificar nossa escolha na realização desse trabalho justificamos que o currículo é uma prática, feita por seus praticantes, por isso, olhar para o que já é realizado pelas escolas e a partir disso realizar a unificação de uma proposta comum.

Ao analisar os dados do questionário notamos que a visão que as coordenadoras apresentaram com relação ao currículo comum foi positiva. Tal fato pode ser confirmado devido à afirmação de Pedra (1997), pois cada pessoa tem a sua concepção do papel e importância do currículo. Mesmo com opiniões diferentes, todas chegaram a um mesmo ponto e, demonstraram satisfação ao formular um currículo comum.

1 Especificamente no sistema estadual de ensino paulista.

Na pesquisa com os coordenadores, buscamos saber as percepções, concepções e expectativas deles com relação a proposta. Dessa forma, o questionamos de forma aberta que apontassem os pontos positivos e negativos que a proposta havia lhes trazido. Elaboramos o quadro abaixo com esses dados.

Quadro 1 Pontos positivos e negativos da proposta?

Coordenador	Resposta
C1	Tivemos a oportunidade de conhecimento e estudo constante. Foi muito válido enquanto profissional.
C2	Só vejo pontos positivos, pois foi um momento muito rico de reflexão sobre a nossa prática.
C3	Pontos positivos, estudo em grupo.
C4	Positivos são: reflexão sobre o currículo e a prática docente e também sobre o processo de ensino-aprendizagem. Pontos negativos: pouco tempo para as reflexões e faltou reuniões.
C5	Pudemos analisar, estudar, debater o currículo escolar, porém foi, muitas vezes, cansativo.
C6	Positivos: Reflexão de como trabalhar os conteúdos de forma uniforme. Negativos: Mais tempo para formação continuada (só teve formação para os coordenadores).
C7	Positivo: Uma reflexão de todo o conteúdo desenvolvido em cada ano, retomando, sua real importância. Negativo: Faltou um contato dos coordenadores do projeto com os professores, esclarecendo as vertentes na construção deste currículo.
C8	Positivo: Análise, reflexão e a unificação do currículo entre as escolas de toda rede. Negativos: Estudo, reflexão e maior aprofundamento em Língua Portuguesa.
C9	Positivos: Reformulação do currículo. Negativo: O tempo que foi pouco.
C10	A oportunidade de contato com os professores em discutir os conteúdos.
C11	Positivos: Reciclagem – oportunidade de entrar em contato com ideias e professores de várias disciplinas e linhas de pesquisa. Negativo: Não vejo nenhum.
C12	Pontos positivos: interação dos professores por área. Pontos negativos: A convocação de professores no horário de trabalho por não ter quem o substituam.

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Coordenador	Resposta
C13	Pontos positivos: garantir a qualidade do ensino comum à todos os alunos.
C14	Pontos positivos foram os estudos realizados que contribuíram para a prática.
C15	Leitura, estudo, revisão dos conteúdos são pontos positivos. O ponto negativo foi as convocações em horário de trabalho dos professores, porque não tinha professor substituto.
C16	Positivo: organização dos conteúdos para melhor trabalhar a interdisciplinaridade. Negativo: O elo de ligação entre Educação infantil e fundamental para garantir os pré-requisitos.

Nessa questão, percebemos que os pontos positivos prevaleceram os negativos. A maior parte dos pontos negativos destacar a necessidade de aprender mais sobre a importância do currículo, por parte dos coordenadores.

Esse interesse em aprender mais sobre as questões curriculares vem de encontro com a fala de Moreira e Silva (2002), quando afirmam que o interesse pelo estudo dessa área vem desde o século XIX. É um tema que merece estudo e discussão nas unidades escolares.

Obtivemos muitos outros dados com as coordenadoras, mas que aqui não nos cabe apresentar. Esses dados estão descritos em detalhe no relatório final do Projeto de Iniciação Científica “O processo de construção do currículo comum para as escolas municipais de ensino fundamental de Bauru/SP: dando voz aos professores”, da aluna Renata Silveira Serrano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de organização curricular, várias foram as indagações que emergiram, e aqui consideramos pertinente expor algumas delas, pois servem de subsídio para elaboração de políticas e programas específicos, além de pontuais, voltados para a busca da qualidade do ensino fundamental municipal.

As categorias e as indagações apresentadas foram coletadas por meio de pesquisa com os coordenadores participantes da construção da proposta. Dividimos essas indagações em categorias. São elas: formação continuada, implementação, material didático, revisão.

a) Formação continuada:

- A formação continuada oferecerá cursos com os temas relacionados ao currículo comum e a sua vertente teórica?
- Os professores especialistas responsáveis pelo processo de construção e elaboração do currículo comum serão também os responsáveis pela formação continuada?
- Como garantir um processo de formação continuada voltado para as necessidades do currículo comum de modo que todos os professores participem?

b) Implementação:

- Como acontecerá a supervisão do currículo comum?
- Haverá algum tipo de acompanhamento? Como acontecerá?
- Como garantir que todos os professores sigam o currículo comum?
- Haverá um sistema municipal de avaliação baseado no currículo comum?

c) Material didático:

- Haverá aquisição de material didático específico de acordo com as necessidades do currículo comum?
- Haverá a possibilidade dos professores elaborarem coletivamente os materiais didáticos relacionados ao currículo comum?

d) Revisão:

- Quando será realizada a revisão do documento?
- Os professores irão participar novamente desse processo?

Não nos cabe aqui responder todas essas questões, mas apenas fornecer indicativos para garantia da continuidade do trabalho. Nossa proposta para os anos de 2013 e 2014, é continuar com a parceria com o Programa Núcleos de Ensino Prograd/Unesp e realizar a elaboração de um protocolo de supervisão, a ser completado por meio de coleta de dados com os professores sobre a passagem do currículo prescrito para o currículo praticado e a revisão do documento conforme as necessidades apontadas.

Assim, garantiremos a supervisão, o acompanhamento do processo de implementação e a revisão do currículo comum e das reivindicações dos professores ao colocarem o currículo prescrito em ação. Ressaltamos, que nossa pretensão é

trabalhar novamente diante de uma proposta democrática e participativa, tendo os coordenadores como interlocutores das necessidades dos docentes.

Acreditamos, portanto, que um grande passo foi dado até o momento, mas temos a consciência que esse foi o primeiro de inúmeros outros que virão, tanto em relação às políticas e programas, quanto em relação às práticas pedagógicas.

Nossa pretensão não é esgotar o assunto, mas iniciarmos um processo constante de revisão curricular do ensino fundamental municipal de Bauru/SP.

REFERÊNCIAS

ALVES, N.; MACEDO, E. F. de; OLIVEIRA, I. B. de; MANHÃES, L. C. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.

FEATHERSTONE, M. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel/Sesc, 1997.

GRUNDY, S. *Curriculum: product of práxis*. Londres: The Falmer Press, 1987.

MOREIRA, A. F. (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Proposta curriculares alternativas: limites e avanços. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, dez.

MOREIRA, A. F. & CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, J. A. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção de conteúdo. *Em Aberto*, Brasília, n. 58, p. 30-37, 1993.

_____. *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas: Papirus, 1997.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 89, v. 25, p. 1203-1225, set./dez., 2004.

SAVANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SILVA, T. T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

3

DIAGNÓSTICO DAS BIBLIOTECAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE MARÍLIA/SP

Helen de Castro Silva Casarin

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

André Luís Onório Coneglian

Departamento de Educação/Universidade Estadual de Londrina/Paraná

Resumo: Apresenta os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla, que teve como objetivo conhecer a infraestrutura oferecida a professores e alunos da rede municipal para busca e uso da informação nas escolas de ensino fundamental da cidade de Marília. Foram coletados dados de dez das dezenove escolas existentes no município, utilizando-se um formulário. Os itens analisados foram: espaço físico, Assento para alunos; Ambiente para serviço técnico e administrativo; Acervo; Computadores com acesso à internet; Organização do acervo; Serviços e atividades e Pessoal. Os resultados demonstraram que as bibliotecas analisadas estão aquém do nível básico na maior parte dos itens analisados, com exceção dos itens espaço físico e assento para alunos que atingem o nível básico. Conclui-se que é preciso que os gestores educacionais locais conheçam o documento que estabelece os parâmetros mínimos para que as escolas façam as adequações necessárias nas bibliotecas das escolas municipais, para oferecerem ambientes informacionais minimamente equipados para seus alunos e professores, o que poderá contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Biblioteca escolar, Ensino Fundamental, competência informacional, padrão para biblioteca escolar.

INTRODUÇÃO

A bibliotecas escolares têm sido um tema trabalhado por nós através de projetos de pesquisa e extensão desde de 2005. A maioria destes trabalhos têm como base a proposta da bibliotecária e educadora americana Carol C. Kuhlthau. A pesquisadora, baseando-se em J. Piaget, propõe atividades para que desde as séries iniciais do que corresponde ao nosso ensino fundamental, as crianças aprendam a utilizar os recursos informacionais e a biblioteca escolar de forma lúdica e em grau crescente de complexidade. A partir de então foram realizadas várias experiências em escolas públicas da cidade de Marília e região com o apoio do Núcleo

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

de Ensino. O fruto destas experiências foram registradas em algumas publicações e eventos (SILVA; MATA; RAMALHO, 2008, MATA; SILVA, 2008, SILVA; SANTOS; RAMALHO; OLIVEIRA, E. S. 2011, SILVA; SANTOS, 2012, CASARIN, 2012, CASARIN, et al. 2012).

Neste capítulo são apresentados os resultados parciais de uma destas pesquisas (CONEGLIAN, 2013), que contou com a participação de bolsistas do Núcleo de Ensino. Serão enfocados os resultados referentes ao diagnóstico das bibliotecas das Escolas Municipais do Ensino Fundamental (EMEFs) da cidade de Marília/SP.

Bibliotecas escolares: em busca de uma definição

“Biblioteca Escolar”, no senso comum, pode ser entendida simplesmente como um espaço localizado dentro da escola, que atende basicamente aos alunos a ela pertencentes, com livros para leitura e consulta para pesquisa, quando muito. Nesta perspectiva, qualquer espaço destinado para esses fins, dentro da escola, até mesmo uma estante móvel, uma caixa itinerante, poderão ser classificadas como “biblioteca escolar”, “sala de leitura”, “cantinho da leitura” e tantas outras denominações possíveis.

Scorsi et al. (2009) expressou que não é a mera existência do acervo que fará com que os alunos sejam leitores; também Manguel (2006) afirmou que é preciso ensinar o amor à biblioteca, aos livros e como é o seu funcionamento, as possibilidades, o que se pode e o que não se pode realizar nesse espaço. Arena (2009), por sua vez, diz que os livros estarão dormindo, quietos, até o momento em que forem despertados pelos leitores.

Desse modo, é importante garantir acervo e espaço adequados e profissionais preparados para a biblioteca escolar, mas é mais importante fazer uso consciente dela; iniciar os pequenos nesse ambiente mostrando e ensinando o que o compõe, quais os serviços, investir nessa relação do aluno com o espaço e serviços de informação. Arena (2009) acrescenta que

[...] não bastam espaços e livros guardados para caracterizar a existência de uma biblioteca escolar; não são os objetos físicos que dão a ela a existência e a vida; nem é somente com eles que o diretor pode afirmar que há biblioteca escolar na escola. O seu estatuto, como lugar dos livros ou de biblioteca, é conquistado pela existência das relações entre alunos, livros, professores de biblioteca e professores de salas de aula. (ARENA, 2009, p. 162-163)

Para compreender a importância do espaço “biblioteca escolar”, consideremos o emaranhado de variáveis, aparentemente caótico que é a leitura (e a escrita), desde o aspecto formal – ensinar a ler e escrever, até o aspecto geral – sua inserção e utilidade na Sociedade da Informação. Para tanto, é preciso contemplar o que Soares (2002) chama de práticas sociais da leitura e da escrita, desde os primeiros anos do ensino fundamental, para que os alunos possam experimentar a leitura que proporciona prazer e a leitura que promove mudanças no leitor.

A biblioteca escolar nos moldes como a entendemos tem uma função primordial neste sentido. No caso brasileiro, no entanto, a Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país, é imprecisa quanto à caracterização do que vem a ser uma biblioteca escolar; estabelece o mínimo de um título de livro por aluno da escola; o prazo de dez anos para os sistemas de ensino se adequarem à Lei e, genericamente, que devem respeitar a “profissão do Bibliotecário” (Artigo 3º).

A definição de biblioteca escolar está presente no Artigo 2º: “Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” (BRASIL, 2010). Trata-se de uma definição genérica, coerente com a estrutura de uma legislação.

Em razão da limitação e generalidade da Lei, o Conselho Federal de Biblioteconomia e o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar – GEBE, da Universidade Federal de Minas Gerais, publicaram o documento “Biblioteca escolar como espaço para o conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares” (CFB, 2010).

A definição sobre biblioteca escolar no documento supra mencionada, é mais ampla e cita elementos importantes para sua existência:

O termo “biblioteca escolar” designa um dispositivo informacional que: conta com espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar: o acervo; os ambientes para serviços e atividades para usuários; os serviços técnicos e administrativos. Possui materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários; tem acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas, permitindo que os materiais sejam encontrados com facilidade e rapidez; fornece acesso a informações digitais (internet); funciona como espaço de aprendizagem; é administrada por bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade escolar. (CFB, 2010, p. 9)

O documento é dividido em duas partes: na primeira estão os elementos constitutivos da biblioteca escolar, com indicação de parâmetros de nível “básico” e nível “exemplar”, conforme se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1 Parâmetros avaliação de bibliotecas escolares

	Nível básico	Nível exemplar
Espaço físico	50m ² a 100m ²	Acima de 300m ²
Assento para alunos	Número de assentos suficiente para acomodar uma classe inteira e usuários avulsos.	Assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos.
Ambiente para serviço técnico e administrativo	Um balcão de atendimento, uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo do(s) funcionário(s).	Um balcão de atendimento e ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo de cada um dos funcionários.
Acervo	A partir de um título por aluno.	A partir de quatro títulos por aluno, não sendo necessário mais do que cinco exemplares do mesmo título.
Computadores com acesso à internet	Pelo menos um computador ligado à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem.	Computadores ligados à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem, em número suficiente para uma classe inteira.
Organização do acervo	O catálogo da biblioteca inclui pelo menos os livros do acervo, permitindo recuperação por autor, título e assunto.	O catálogo da biblioteca é informatizado e possibilita o acesso remoto a todos os itens do acervo; permite – além de recuperação por autor, título e assunto – recuperação por outros pontos de acesso.
Serviços e atividades	Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa.	Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa, além de serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta.

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

	Nível básico	Nível exemplar
Pessoal	Um bibliotecário-supervisor, ¹ responsável por um grupo de bibliotecas (nos casos em que a biblioteca faz parte de um sistema/rede que reúne várias bibliotecas), além de pessoal auxiliar em cada uma das bibliotecas, em cada turno.	Um bibliotecário responsável pela biblioteca e pessoal auxiliar em cada turno, de acordo com o número de alunos da escola.

Fonte: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2010.

Na segunda parte, o documento disponibiliza um formulário que permite traçar um diagnóstico da biblioteca, conforme os indicadores do item anterior, e incentiva a unidade escolar a levantar metas para que a biblioteca escolar alcance o nível exemplar.

O referido documento enfatiza aspectos quantitativos e mensuráveis, como: metragem do espaço, quantidade de mesas e cadeiras, quantidade de livros por aluno, presença de computadores, balcões e outros móveis. Isto se deve, porém à natureza do documento que tem como propósito servir como parâmetro ou ponto de partida para avaliação e criação de bibliotecas escolares. No entanto, os serviços e atividades oferecidas pelas bibliotecas escolares devem extrapolar o aspecto tradicional e formal da biblioteca escolar. Elas devem contemplar a formação de leitores de literatura, tarefa que historicamente tem sido atribuída à biblioteca escolar, mas deve proporcionar a também a leitura de outros suportes e o uso de outras mídias. Para isto, é preciso ensinar aos usuários os modos de organização, funcionamento e possibilidades que oferece o conjunto formado pelo espaço físico, acervo, serviços e atividades; garantindo, desse modo, um uso competente desse e de outros recursos informacionais.

Trabalhos que tratam do diagnóstico ou da situação das bibliotecas escolares no país não são muito comuns se comparados a outros temas. Um artigo interessante a esse respeito é o de CAMPELLO et al. (2012), que faz uma revisão da literatura nacional da área de Ciência da Informação, incluindo artigos de periódicos

1 “Um bibliotecário-supervisor supervisiona no máximo quatro bibliotecas, desde que essas bibliotecas, em conjunto, atendam até quatro mil alunos” (CBF, 2010, p. 17).

científicos, teses e dissertações e trabalhos apresentados em eventos abrangendo o período de 1979 a 2011. Os autores identificaram 18 documentos que tratam sobre as condições das bibliotecas escolares de diferentes regiões do país. Os autores concluíram que os trabalhos analisados tinham como principal objetivo expor os problemas das bibliotecas, a fim de sensibilizar a opinião pública e em particular os dirigentes para a necessidade de investimentos e valorização da biblioteca.

Em outro levantamento recente realizado nas revistas brasileiras da área de Biblioteconomia disponíveis na Base de Dados Brapci² – Base Referencial de Artigos e Periódicos em Ciência da Informação, abrangendo o período de 2002 a 2012 revelou que dos 90 artigos que tratam do tema biblioteca escolar, apenas dois se referem à caracterização ou diagnóstico das bibliotecas escolares de um determinado contexto (NASCIMENTO; CASTRO FILHO, 2007, MATTOS, PINHEIRO, 2006). Alguns outros tratam de diagnósticos de itens específicos das bibliotecas, como exemplo Campello (2012) que enfoca o acervo das bibliotecas escolares. A comparação entre os resultados destes diagnósticos é difícil, visto que o tipo de dado coletado não é o mesmo.

Partindo destes pressupostos, foi realizado na cidade de Marília, interior de São Paulo, um diagnóstico das bibliotecas escolares da rede municipal, a fim de se conhecer melhor a infraestrutura oferecida a professores e alunos da rede municipal para busca e uso da informação no contexto escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

A cidade de Marília possui 19 Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, sendo que três dessas são chamadas de Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Educação Infantil – EMEFEIs, pois também atendem crianças na faixa etária de três a cinco anos.

Foram coletados dados de dez das dezenove escolas, sendo sete EMEFs e três EMEFEIs, das quais alguns de seus professores participaram de um curso de extensão oferecido por um dos pesquisadores,³ o que facilitou a coleta de dados.

2 Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/>>.

3 Para a descrição completa do curso vide Coneglian (2013).

Os dados foram coletados *in loco*, em novembro de 2011, por bolsistas do Núcleo de Ensino da Unesp, câmpus de Marília. As visitas foram supervisionadas por um dos pesquisadores que era funcionário da Secretaria Municipal da Educação. Para coleta de dados foi aplicado um formulário elaborado com base no documento “Biblioteca Escolar como espaço do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares” (CFB, 2010).

Os respondentes, em sua maioria eram funcionários ou professores readaptados responsáveis pelo espaço da biblioteca; na ausência desse funcionário, a coordenadora pedagógica ou auxiliar de direção também responderam. Para garantir o sigilo do nome das escolas estas serão denominadas pelas letras de A a J.

RESULTADOS

O primeiro item diz respeito ao horário de funcionamento das bibliotecas. Em oito das 19 escolas as bibliotecas funcionam em três turnos, e, nas escolas A, C, E, F, H, I, conforme informações do responsável, a biblioteca funciona durante todo o tempo em que a escola está aberta, inclusive durante o horário de recreio. Em duas escolas (B e G), as bibliotecas funcionam em dois turnos (das 7h00 às 12h00 e das 12h30 às 17h30), porém de maneira Irregular, dependendo da disponibilidade de pessoal. Na Escola D a biblioteca abre em três períodos, porém durante os intervalos de aulas fica fechada. Na Escola J, que é uma escola rural, a biblioteca funciona em apenas um período em horário especial: das 11h00 às 16h00.

Percebe-se que, de maneira geral, os horários de funcionamento das bibliotecas seguem os da própria escola, o que é o ideal. No entanto, três das 10 escolas pesquisadas enfrentam problemas quanto ao funcionamento das bibliotecas. Em uma delas, justamente no horário de intervalo de aulas a biblioteca fica fechada, o que sugere que a biblioteca está serviço das atividades programadas pelos professores, que muitas vezes se restringe a visita semanal para empréstimo de obras de livros de literatura infanto-juvenil. Outras duas têm funcionamento irregular conforme disponibilidade dos funcionários, o dificulta tanto o uso espontâneo pelos alunos e professores, quanto à realização de atividades programas, que ficam a mercê da disponibilidade do funcionário responsável.

Quanto ao espaço destinado às bibliotecas, verificou-se que a maior parte das escolas possui salas específicas para as bibliotecas, com exceção da Escola J, que divide o espaço físico com o laboratório de informática e da biblioteca da Escola D,

que é utilizada como sala de aula, conforme o relato das professoras, fato que coloca a biblioteca da Escola D em situação totalmente diferenciada das demais.

Ainda com relação ao espaço, as bibliotecas foram avaliadas quanto à iluminação, ventilação, limpeza, estética, acessibilidade e segurança. Os resultados estão reunidos no Quadro 2.

Quadro 2 Avaliação do espaço físico das bibliotecas escolares

Espaço físico			
Elementos	Boa	Média	Ruim
Iluminação	C, D, F, G, H, I, J	A, E	
Ventilação	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J		
Limpeza	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J		
Estética	A, B, C, D, E, F, G, H	I, J	
Acessibilidade	A, C, E, F, G, H, I	D	B, J
Segurança	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J		

Fonte: Coneglian, 2013.

Como pode-se perceber, a maioria dos respondentes considerou esses elementos como sendo bons. As Escolas A e E consideram a iluminação como média; as Escolas I e J colocam a estética das bibliotecas como média; no item acessibilidade a Escola D classifica como média e as Escolas B e J consideram a acessibilidade como ruim.

No Quadro 3 temos a relação de mobiliários que as bibliotecas possuem e a quantidade em relação às mesas e cadeiras. Em média, as quantidades de mesas e cadeiras podem atender uma classe de alunos. Como se pode verificar, apenas a Escola F diz possuir mesas adequadas para crianças.

Quadro 3 Mobiliário das bibliotecas escolares

Mobiliário					
	Nº assentos	Nº mesas	Tamanho mesa	Balcão de atendimento	Estantes para acervo
Escola A	25	3	Padrão	Funcional	Suficiente
Escola B	35	7	Padrão	Pouco funcional	Suficiente

(continua)

Mobiliário					
	Nº assentos	Nº mesas	Tamanho mesa	Balcão de atendimento	Estantes para acervo
Escola C	25	5	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola D	30	6	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola E	34	5	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola F	30	6	Para criança	Pouco funcional	Suficiente
Escola G	25	3	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola H	36	6	Padrão	Não tem	Suficiente
Escola I	45	8	Padrão	Pouco funcional	Suficiente
Escola J	10	2	Padrão	Não tem	Suficiente

Fonte: Coneglian, 2013.

A Escola A é a única que diz possuir um balcão de atendimento funcional; as Escolas B, F e I classificam o balcão de atendimento como pouco funcional e as Escolas C, D, E, G, H e J não possuem balcão de atendimento. Todas as escolas assinalam que possuem estantes suficientes para o acervo.

No Quadro 4 temos os equipamentos e recursos que as bibliotecas das escolas indicaram ter a disposição. Os únicos três itens que todas as bibliotecas possuem são aparelho de DVD, aparelho de CD e máquina fotográfica. Algumas bibliotecas indicaram possuir também guarda-volumes (Escola A), arquivo (Escolas C, E e F) e scanner (Escolas B, C, F, G e H), provavelmente se referindo a itens disponíveis na escola e não especificamente na biblioteca. Somente as bibliotecas das Escolas G e H possuem quadro mural; apenas a biblioteca da Escola G possui um aparelho telefônico.

Quadro 4 Equipamentos e recursos das bibliotecas escolares

Equipamentos e recursos	Escolas que possuem
Guarda volume	C
Estantes expositoras	A, B, C, D, E, F, G, H
Arquivos	C, E, F
Televisão	A, B, C, E, F, G, H, I
Mapoteca	A, C, E, F, G, H

(continua)

Equipamentos e recursos	Escolas que possuem
Quadro mural	G, H,
Impressora	B, C, G, I
Aparelho de DVD	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Aparelho de CD	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Scanner	B, C, F, G, H
Máquina fotográfica	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Filmadora	A, B, C, E, F, G, H, I
Telefone	G
Quadro negro	A, B, C, D, F, H

Fonte: Coneglian, 2013.

O próximo quadro apresenta os resultados da avaliação dos respondentes quanto aos diferentes espaços disponíveis na biblioteca.

Quadro 5 Avaliação dos respondentes quanto aos espaços oferecidos pelas bibliotecas escolares

Espaço(s) para	Necessidades		
	Atende bem	Atende razoavelmente	Não atende
Atendimento ao público	A, B, C, E, F, G, H, I	–	D, J
Leitura e pesquisa	B, C, E, F, G, H, I	A, J	D
Específico para leitura infantil	C, E, F, G, H, I, J	A, B	D
Cabines/salas individuais para estudo	–	–	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Atividades audiovisuais (que exijam equipamento)	A, B, E, F, G, H, I	–	C, D, J
Computadores	A, B, C, E, F, G, H, I, J	–	D
Acervo	A, B, C, D, E, F, H, I, J	G	–
Funcionários	A, B, C, E, F, G, H, I	–	D, J

Fonte: Coneglian, 2013.

A maior parte dos espaços avaliados foi considerado como sendo bom pelos respondentes, com exceção de espaços específicos para estudos individuais como cabines ou salas exclusivas para esse fim, que não está disponível em nenhuma

escola, como seria o ideal. A escola A certa insatisfação com relação aos espaços para leituras e pesquisa e leitura infanto-juvenil.

A escola J indicou ter problemas com espaço disponível, principalmente no que diz respeito a atendimento ao público, uso de equipamento áudios-visuais, espaço para o funcionário e, ainda, que o espaço para leitura e pesquisa que está razoável. Destaca-se ainda o fato da Escola D, na opinião dos respondentes, não atender às necessidades em nenhum dos itens abordados no questionário, pois o espaço destinado à biblioteca é utilizado como sala de aula, como dito anteriormente.

Outro item avaliado foi o acervo das bibliotecas, conforme Quadro 6.

Quadro 6 Acervo das bibliotecas escolares

Característica do acervo			
Livro didático	Escolas		
Livros didáticos no acervo	A, B, C, D, E, F, G, H, J		
Livros didáticos para consulta	A, B, C, D, E, F, G, H, I**, J		
Literatura e outros	Boa	Razoável	Ruim
Quantidade exemplares por assunto	B, F, G, I	A, D, E, H, J	–
Quantidade exemplares por séries ou faixa etária alunos	B, C, E, G, H, I, J	A, D, F	

** Acervo da coordenação-pedagógica.

Fonte: Coneglian (2013).

Com relação ao tipo de material disponível nas bibliotecas, os respondentes indicaram que os livros didáticos estão presentes em todas as bibliotecas, exceto na biblioteca da Escola I, na qual estes ficam com a coordenadora pedagógica para consulta. Quanto aos livros de literatura, a quantidade de exemplares foi considerada boa por quatro das dez escolas e razoável por cinco das dez escolas e uma não respondeu. Já sobre a distribuição do acervo disponível em relação às séries ou faixas etárias, o nível de satisfação é ainda mais alto: sete consideram como boa e três como sendo razoável.

Foi solicitado aos respondentes que avaliassem às condições do acervo e estado de conservação. Oito escolas avaliaram a condição do acervo como boa (B, C, D, E, G, H, I, J) e duas como razoável (A e F). Quanto ao estado de conservação do acervo, sete escolas avaliaram como boa (C, D, E, F, G, H, J) e três como razoáveis

(A, B e I). Nenhuma escola classificou estes itens como “ruins” e a maioria indicou como “boa”, o que demonstra certa satisfação ou comodismo com o que possuem.

Com relação à organização (Quadro 7), verificou-se que cinco das 10 escolas atendem parcialmente ao nível básico dos parâmetros por incluírem seus os acervos em um catálogo (C, E, G, H e I). Porém, como o catálogo é manual e fora dos padrões estabelecidos pela biblioteconomia e eles não permitem a recuperação dos documentos por elementos específicos, tais como autor, título e assunto como preconizam os parâmetros (CFB, 2010). As demais bibliotecas não atendem ao requisito mínimo. As bibliotecas das Escolas A e D configuram-se como as menos organizadas, pois na Escola A o acervo está classificado de acordo com um critério não padronizado e o da Escola D, está apenas tombado/registrado. O acervo da Escola E está parcialmente tombado/registrado e parcialmente classificado. O catálogo da escola G é automatizado e foi feito pelo instrutor de informática da escola. Porém, este não segue às normas de padronização biblioteconômicas e o que tem como consequência a impossibilidade de intercâmbios para facilitar o tratamento técnico dos itens do acervo, problemas na recuperação e controle do acervo. Nenhuma das dez escolas disponibiliza o catálogo de seus acervos na internet, o seria considerado nível exemplar.

Quadro 7 Organização do acervo das bibliotecas escolares

Organização do acervo										
Itens de organização	Escolas									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Tombado/registrado	Não	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Classificado	Sim	S/R	Sim	Não	Parcial	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Catalogado	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Inserido em catálogo	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não
Dados do catálogo estão em <i>software</i> de biblioteca	S/R	Não	Não	S/R	Não	Não	Sim*	S/R	Não	Não
O catálogo pode ser acessado via internet	S/R	Não	S/R	S/R	Não	Não	S/R	Não	Não	Não

S/R – Sem resposta.

* Software próprio, desenvolvido pelo instrutor de informática.

Fonte: Coneglian (2013).

Verificou-se quais eram os serviços oferecidos pelas bibliotecas das escolas participantes do estudo. Conforme os parâmetros (CFB, 2010), para atenderem o nível básico, devem oferecer: Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa; para atingirem o nível exemplar, além dos serviços listados anteriormente, as bibliotecas devem oferecer também a divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta. O quadro a seguir reúne os dados referentes aos serviços oferecidos pelas bibliotecas estudadas.

Quadro 8 Serviços e atividades das bibliotecas escolares

Serviços e atividades oferecidas	Escolas que possuem
Consulta no local	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Empréstimo domiciliar	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Empréstimo manual	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Empréstimo automatizado	G
Orientação individual à pesquisa	B, C, E, F, G, H, I
Orientação à pesquisa na internet	A, B, C, D, E, F, G, I, J
Visitas orientadas	A, B, C, E, F, G, H, I, J
Folheto/guia da biblioteca	Nenhuma possui
Contação de histórias	A, B, C, D, E, F, G, H, I, J
Divulgação de novas aquisições	B, C, D, E, F, G, H
Boletim informativo	G, I
Mural	C, E, F, G
Exposições	B, C, E, G
Clube de leitura	B, C, E
Feira de livros	F
Encontro com escritores	E, G, I
Palestras	A, B, C, E, G
Apresentações artísticas	A, B, C, E, F, G, H, J
Concursos/premiações	A, B, C, E, G
Oficinas	A, B, C, E, G
Blog/site da biblioteca	D

Como demonstra o Quadro 8, as bibliotecas atendem de uma maneira geral os itens considerados básicos nos parâmetros do GEBE: permitem a consulta local e o empréstimo dos itens de seu acervo, o que é interessante, pois se sabe que é comum as escolas não permitirem que as crianças levem o material do acervo para casa.

Em relação às atividades de leitura, a atividade que é mais frequente nas bibliotecas estudadas é a contação de histórias, pois foi indicada pelas 10 escolas, seguida do clube de leitura e do encontro com escritores, enquanto que a feira de livros é a atividade menos indicada, somente uma escola afirmou ter realizado este tipo de atividade. Em relação a esta atividade destaca-se a escola E que realiza todas as atividades listadas, com exceção da feira de livros.

Quanto às atividades de orientação à pesquisa, verificou-se que nove escolas fazem orientação à pesquisa na internet e sete orientações individuais. No entanto, a continuação da pesquisa revelou as dificuldades de professores ao trabalharem com a pesquisa escolar e que em realidade esta orientação é bastante precária e se restringe a indicação do que deve ser copiado pelos alunos (CONEGLIAN, 2013).

Nove das 10 escolas responderam ainda que fazem controle dos empréstimos do acervo. Porém, apenas cinco (A, E, F, G e I) souberam especificar a quantidade de empréstimo mensal, conforme ilustra o Quadro 9. Isto se deve em parte por que o controle é feito manualmente, exceto na biblioteca da Escola G que indicou que utiliza um software criado pelo instrutor de informática da escola.

Quadro 9 Controle e circulação do acervo das bibliotecas escolares

Controle e circulação do acervo										
Itens	Escolas									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Controle de empréstimo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Número aproximado de empréstimos/mês	3.520	-	-	-	400	150	2.400	-	1.120	-

Fonte: Coneglian (2013).

Percebe-se que a quantidade de empréstimos das escolas varia bastante, de 150 e 400 nas escolas F e E, a 1.120 e 3.520.

As visitas guiadas são as atividades mais frequentes entre as bibliotecas estudadas: nove das dez escolas; oito escolas indicaram realizar apresentações artísticas. Deve-se ressaltar que alguns dos itens foram assinalados afirmativamente pelos respondentes considerando provavelmente as atividades desenvolvidas pela escola em geral, e não apenas nas atividades da biblioteca escolar, como por exemplo, as palestras, oficinas e apresentações artísticas.

Entre as atividades de disseminação da informação, verificou-se que nenhuma biblioteca possui folheto ou guia da biblioteca, mas as bibliotecas das Escolas G e I dizem possuir boletim informativo. Quatro possuem mural e fazem exposições. A biblioteca da Escola D diz possuir blog/site, porém, na verdade trata-se de um blog da escola, visto que o espaço da biblioteca é usado como sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante garantir que todos os estabelecimentos de ensino do país tenham uma biblioteca escolar baseada em parâmetros mínimos, respeitando o prazo dado pela Lei 12.244/2010, que são dez anos para adequação, ou seja, maio de 2020. Aliado a isto, devem estar articulados mecanismos de acompanhamento e fiscalização da implantação das bibliotecas escolares, por parte dos órgãos competentes da Educação e Biblioteconomia⁴ para estas sejam criadas não apenas para atender a uma exigência legal, correndo-se o risco da biblioteca escolar continuar sendo um local apenas de exibição como acontece em alguns casos, mas que faça parte da cultura escolar.

O documento “Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares”, do Grupo de Estudos em Bibliotecas Escolares – GEBE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (CFB, 2010), prevê oito itens com indicadores para o nível básico e nível exemplar, a saber:

1. Espaço físico.
2. Assento para alunos.
3. Ambiente para serviço técnico e administrativo.

4 Uma iniciativa é o movimento “Eu quero minha biblioteca” que tem como objetivo divulgar informações sobre a captação de recursos para a criação e manutenção de bibliotecas escolares, para gestores públicos, legisladores municipais, dirigentes da educação, professores e público em geral. Disponível em: <<http://www.euquerominhabiblioteca.org.br/>>.

4. Acervo.
5. Computadores com acesso à internet.
6. Organização do acervo.
7. Serviços e atividades.
8. Pessoal.

Estes parâmetros podem ser utilizados para avaliação das bibliotecas e também para as adequações necessárias, ressaltando que ali estão previstos os parâmetros essenciais, principalmente da infraestrutura a ser oferecida pelas bibliotecas.

É preciso que os gestores educacionais locais conheçam o documento que estabelece os parâmetros mínimos para que as escolas façam as adequações necessárias nas bibliotecas das escolas municipais, principalmente das EMEFs e EMEFEIs, para oferecerem ambientes informacionais minimamente equipados (espaço, acervo e serviço) para seus alunos e professores, o que poderá contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que é importante concentrarmos esforços de âmbito político-pedagógico para que a biblioteca escolar exerça seu papel fundamental na formação dos alunos, não apenas como leitores mas como usuários competentes da informação e produtores conscientes de conhecimento.

Com base nestes parâmetros, dez bibliotecas das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Marília/SP foram analisadas e consideradas que estão aquém do nível básico. As bibliotecas das EMEFs de Marília contemplam apenas dois itens no nível básico (espaço físico e assento para alunos). No entanto, a Secretaria Municipal de Educação do Município já se engajou em um projeto para reestruturação das bibliotecas das escolas da rede municipal de ensino. Esperamos que outras bibliotecas também possam tomar conhecimento deste material e realizar as mudanças e adequações necessárias para que as bibliotecas escolares possam contribuir efetivamente para aprendizagem dos alunos e para o fomento da prática da leitura.

REFERÊNCIAS

ARENA, D. B. Leitura no espaço da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRASIL. Lei 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização de bibliotecas em instituições de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio, 2010.

CAMPELLO, B. et al. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? *Biblioteca Escolar em Revista*, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1- 29, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/view/101>>.

CAMPELLO, B. S. et al. Diagnóstico das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino de Belo Horizonte – MG: a situação dos acervos. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 17, p. 19-33, jan./jun., 2004. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000001339&dd1=1b0ae>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

CASARIN, H. de C. S. Potencializando o uso da biblioteca escolar e seus recursos informacionais por alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. In: PINHO, Sheila Zamboni de; OLIVEIRA, José Brás Barreto de (Org.). *Núcleos de ensino da Unesp: Políticas públicas e organização escolar*. São Paulo, Cultura Acadêmica, Unesp, v. 5, p. 131-145, 2012. Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>.

CASARIN, H. de C. S.; CONEGLIAN, A. L. O.; SANTOS, A. S.; OLIVEIRA, E. S. Colaboração entre professores e bibliotecários no contexto escolar. *Ensino em Re-Vista (on-line)*, v. 20, p. 367-380, 2013.

CONEGLIAN, A. L. O. *Inserção da competência em informação em documentos prescritivos e normativos e a prática de professores do ensino fundamental da rede municipal da educação – ciclo I*. 2013. Marília. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

CONEGLIAN, A. L. O.; SANTOS, C. A. dos; SILVA, H. de C. Competência em informação e sua avaliação. In: VALENTIM, Marta (Org.). *Gestão, mediação e uso da informação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 255-276. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/titulo_view.asp?ID=115>.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. *Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/UserFiles/File/projetos/MIOLO.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

MANGUEL, A. *A biblioteca à noite*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MATA, M. L. da; SILVA, H. de C. Biblioteca escolar e a aplicação da proposta da competência em informação no ensino fundamental. *Revista CRB-8 Digital*, v. 1, p. 28-39, 2008.

MATTOS, A. L. de O.; PINHEIRO, M. O perfil das novas bibliotecas escolares-universitárias (bibliotecas mistas) nas instituições de ensino privado no Estado de Santa Catarina. *Re-*

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

vista ACB: *Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 171-184, jan./jul., 2006. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000008064&dd1=13a16>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

NASCIMENTO, A. M. do; CASTRO FILHO, C. M. Retrato das bibliotecas escolares da rede estadual de ensino do município de Ribeirão Preto/SP. *Biblionline*, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000009240&dd1=2d268>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SCORSI, R. A.; FERREIRA, N. S. A.; SILVA L. L. M. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SILVA, H. de C.; MATA, M. L. da; RAMALHO, A. S. Competência informacional no ensino fundamental da rede pública de ensino: uma experiência com alunos de 5.ª série de uma escola pública de Marília-SP. In: PINHO, Sheila Zambello de; SANGLIETTI, José Roberto C. (Org.). *Núcleos de Ensino da Unesp – artigos dos projetos realizados em 2006*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Prograd/Unesp, 2008. p. 40-59. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo1/competencia.pdf>>.

SILVA, H. de C.; SANTOS, A. S. Competência informacional de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental. In: *Núcleos de Ensino da Unesp: artigos 2009*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, 2011. p. 581-598. Disponível em: <<http://unesp.br/prograd//conteudo.php?conteudo=1622>>.

SILVA, H. de C.; SANTOS, A. S.; RAMALHO, A. S.; OLIVEIRA, E. S. O aluno do ensino fundamental e a biblioteca escolar: um estudo com os alunos de 5ª série da rede pública de Marília. In: *Núcleos de Ensino da Unesp: artigos 2008*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, 2011. p. 273-286. Disponível em: <<http://unesp.br/prograd//conteudo.php?conteudo=1622>>.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

4

ENSINO FUNDAMENTAL NUM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA: DA MUNICIPALIZAÇÃO AO APOSTILAMENTO

Silvio Cesar Nunes Militão
 Damaris Caroline Quevedo de Melo
 Elba Geovana de Sousa Pinto
 Mayara Faria Miralha
 Mariana Padovan Farah Soares
 Daniela Amaral
 Ana Paula Mendes da Silva
 Vanda Moreira Machado Lima

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Presidente Prudente

Resumo: O presente texto teve por objetivo identificar e analisar a concepção de professores e equipe gestora acerca da adoção e implementação de sistema apostilado de ensino numa rede municipal do interior paulista, bem como examinar suas razões, características e desdobramentos. Os dados foram coletados através de pesquisas bibliográfica e documental, além da realização de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa realizada demonstra que a adoção de sistema apostilado no município estudado foi motivada pela sua precariedade e inexperiência para responder às novas e crescentes demandas educacionais assumidas e ocorreu à revelia da opinião e anuência dos profissionais do magistério. Mostra, também, que da consolidação de tal decisão decorrem consequências indesejáveis para a escola pública, como: aquisição e utilização de material didático com fragilidades conceituais e pedagógicas; ônus aos cofres públicos pela situação de duplo pagamento por materiais didáticos; e padronização de conteúdos e currículos escolares, com a correspondente restrição da autonomia escolar e docente. Por fim, revela a majoritária preferência pelo uso do livro didático em detrimento do material apostilado que, na visão dos sujeitos da pesquisa, “engessa” o trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; municipalização do ensino; sistema apostilado de ensino.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir do projeto intitulado “Organização do trabalho pedagógico na escola pública: limites e possibilidades num sistema apostilado de ensino”, desenvolvido no ano de 2012, junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp – Câmpus de Presidente Prudente, do qual

participaram docentes e discentes do curso de Pedagogia da referida instituição de ensino superior e equipe gestora e professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Além de abordar teoricamente as interfaces entre o processo paulista de municipalização do ensino fundamental deflagrado na segunda metade dos anos 1990 e a recente e crescente tendência de adoção de sistemas apostilados de ensino privados por parte das redes municipais de ensino no Estado de São Paulo, o presente artigo teve por objetivos identificar e analisar a concepção de professores e equipe gestora de uma determinada unidade escolar acerca da adoção e implementação do sistema apostilado na rede municipal de ensino do município contemplado pelo estudo, bem como examinar suas razões, características e desdobramentos.

Para tanto, adotamos uma metodologia de natureza qualitativa (LUDKE; ANDRE, 1986), que envolveu os seguintes procedimentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e realização de entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente desenvolvida, a pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento e análise de diversas publicações (livros, artigos, dissertações, teses, etc.) referentes à temática, colocando os pesquisadores em contato com o assunto em tela, bem como permitindo a construção do referencial teórico da presente pesquisa.

Ao esforço sistemático de revisão da bibliográfica sobre o tema em estudo, somou-se o desenvolvimento da pesquisa documental. Nesta fase foi realizado o levantamento, a coleta e a análise de dados estatísticos referentes aos aspectos demográficos, socioeconômicos, histórico-culturais, político-partidários e educacionais concernentes ao município pesquisado, tendo em vista uma caracterização geral do mesmo. As principais fontes estatísticas utilizadas foram os seguintes órgãos oficiais: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC) e Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade), por meio dos seus sites na Internet. Complementarmente, também foram consultados os sites da Prefeitura e Câmara Municipal.

Por fim, foram realizadas doze entrevistas semiestruturadas¹ com fontes-chave de informação, “assim denominadas por possuírem experiências e conhecimentos

1 Trata-se daquela “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34-35).

relevantes sobre o tema em estudo ou por estarem, na sua comunidade ou no seu grupo social, em posição (econômica, social ou cultural) de fornecer dados que outras pessoas desconhecem total ou parcialmente” (SORIANO, 2004, p. 153-154).

Entrevistamos oito professores do ensino fundamental (4 do ciclo I e 4 do ciclo II) e a equipe gestora (1 diretora e 2 coordenadoras pedagógicas) de uma escola municipal, pela cotidiana utilização do sistema apostilado de ensino adotado no município pesquisado. Pela influência que exerce – direta ou mesmo indiretamente – na definição dos rumos da educação em âmbito local, também entrevistamos a Dirigente Municipal de Educação do município.

Contando com a anuência dos sujeitos² da pesquisa, as doze entrevistas realizadas foram gravadas em áudio, mediante uso de gravador de voz digital, sendo posteriormente transcritas.

Após a coleta e sistematização dos dados julgados necessários, a interpretação e análise final dos mesmos ocorreu à luz do referencial teórico norteador da pesquisa e com base na análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

A seguir, são apresentadas as análises e as reflexões pertinentes à temática e aos dados coletados.

DESENVOLVIMENTO

Municipalização e apostilamento do ensino fundamental: interfaces

Até a primeira metade da década de 1990 a municipalização do ensino fundamental, não obstante os históricos intentos, acabou não “vingando” no Estado de São Paulo, ficando a oferta de tal etapa escolar praticamente “estadualizada”.

A partir de então, contudo, o território paulista passou a assistir “[...] a um dos mais radicais (senão o mais!) e abruptos processos de municipalização já vivenciados no Brasil” (OLIVEIRA, 2004, p. 10), fruto do efeito combinado do advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³ e da política/ação municipalista do Governo Covas em âmbito estadual.

2 Por questão ética, os nomes dos 12 sujeitos foram mantidos em sigilo e a nomeação dos mesmos, neste estudo, ocorre mediante o emprego de letras do alfabeto (de A a M).

3 Criado pela Emenda Constitucional nº 14/96 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96, o Fundef – de natureza contábil e de âmbito estadual – deveria reunir automaticamente 60% dos 25%

Embora durante sua vigência⁴ o Fundef tenha tido um impacto importante para a (quase) universalização do ensino fundamental, mesmo que para tal tenha gerado vários “efeitos colaterais”, os especialistas da temática afirmam que seu principal efeito foi o de induzir a um acelerado, generalizado e precipitado processo de municipalização desta etapa escolar no país.

No caso paulista, particularmente, em função da histórica preponderância da rede estadual de ensino na cobertura do ensino fundamental e, sobretudo, por conta do caráter confiscatório e focalizado do Fundef, tal processo de municipalização foi mais notório e acentuado.

Cumprir destacar, ainda, que no Estado de São Paulo duas medidas estaduais antecederam o Fundef e contribuíram decisivamente para “preparar o terreno” para a municipalização do ensino fundamental, a saber: pelo Decreto Estadual nº 40.473, de 21 de novembro de 1995, o Governo do Estado “[...] reorganizou as escolas públicas, separando as quatro primeiras séries das demais, na expectativa de que os Municípios assumissem as escolas que correspondem ao antigo ‘primário’ [...]” e, mediante o Decreto Estadual nº. 40.673, de 16 de fevereiro de 1996, “[...] passou a incentivar os Municípios a estabelecer convênio com o Estado, objetivando a municipalização do ensino” (OLIVEIRA; GANZELI, 2001, p. 95).

Num contexto altamente municipalizante, os municípios paulistas, numa tendência crescente, criam suas redes de ensino com a incorporação, em parte ou no todo, do ensino fundamental, passando assim a ter atribuições e responsabilidades não experienciadas anteriormente, estando ou não preparados para elas.

De 10,9% em 1995, o índice paulista de municipalização do ensino fundamental público saltou para 43,3% (e para 62,2%, se considerado apenas o ciclo I) em 2006, último ano de vigência do Fundef. Como o processo de municipalização desta etapa escolar continuou em curso, mesmo em tempos de Fundeb, tais percentuais subiram para 47,7% e 70,1%, respectivamente, no ano de 2010.

dos principais impostos e transferências (FPE, FPM, ICMS, IPI-Exportação) vinculados constitucionalmente à educação de cada Estado e de seus respectivos municípios, redistribuindo-os na proporção direta do número de matrículas nas redes de ensino fundamental regular.

4 Vigente de 1997 a 2006, o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional n. 53 de 2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494 em 2007, com vigência de 2007 a 2020.

Carentes de estruturas materiais, físicas, humanas, financeiras, administrativas e pedagógicas para implantar políticas educacionais e dar continuidade a elas, sem preparo para gerir o ensino fundamental e sem contar com a devida assistência por parte do governo estadual para materializar a municipalização, os municípios paulistas passaram a buscar, cada vez mais, apoio no setor privado para o atendimento das novas e crescentes demandas educacionais assumidas (ARELARO, 2007; OLIVEIRA et al., 2006).

Na perspectiva de alguns pesquisadores (ARELARO, 2007; ADRIÃO et al., 2009; CAIN, 2009), o abrupto e turbulento processo paulista de municipalização do ensino fundamental, ainda em curso no Estado de São Paulo, acabou impulsionando o estabelecimento de diversas parcerias educacionais entre as prefeituras paulistas e a esfera privada, sendo a aquisição dos chamados “sistemas apostilados de ensino” a mais frequente delas.

Ao analisarem a tendência de crescimento das parcerias entre as prefeituras paulistas e as empresas educacionais (Anglo, COC, Objetivo, Positivo, entre outras) para a aquisição de sistemas apostilados de ensino, Adrião et al. (2009) revelam que 161 (25%) dos 645 municípios de São Paulo já haviam “apostilado” suas redes de educação infantil e/ou ensino fundamental até o ano de 2007. Destes, 150 (93,2%) eram municípios com até 50 mil habitantes.⁵

Segundo as autoras supracitadas (2009, p. 805), trata-se, na maioria, de “municípios de pequeno porte que, na década de 1990, assumiram responsabilidades para com a oferta do nível obrigatório de ensino, para as quais, provavelmente não estavam preparados”.

Num quadro de responsabilidades educacionais ampliadas e despreparo técnico, parte considerável dos municípios paulistas passa a ver a aquisição de sistemas apostilados de ensino privados como uma “solução pronta e rápida”, ainda que onerosa para os cofres municipais.

Consolidada a parceria entre o poder público municipal e determinada empresa privada, esta passa a disponibilizar para o conjunto ou parte das escolas municipais os seus produtos e serviços educacionais, tais como: conjunto de apostilas e cadernos de orientação para alunos e professores, CD ROMs, treina-

5 Segundo recente pesquisa realizada pela Fundação Lehman, praticamente um terço dos municípios paulistas contam atualmente com sistemas apostilados de ensino privados.

mento para os professores, monitoramento do uso dos materiais adquiridos (ADRIÃO et al., 2009; ARELARO, 2007).

Os sistemas de ensino possuem trajetórias bem parecidas: surgiram como cursos pré-vestibulares, depois passaram a ofertar a educação básica, chegaram ao atendimento do ensino superior e, mais recentemente, vêm se dedicando também ao atendimento das redes públicas municipais.

Segundo levantamento realizado recentemente por Galzerano, Gobi e Luiz (2011), enfatizando o período de 2001 a 2010, os três grupos empresariais que mais se destacam pela venda de seus respectivos “sistemas apostilados de ensino” para um número expressivo de municípios paulistas são, pela ordem: COC (98 parcerias), Positivo (44 parcerias) e Objetivo (24 parcerias).

O interesse por parte das empresas privadas de ensino, cujas matrículas encontram-se estagnadas desde os anos 1990, pelas redes municipais de ensino é tão grande que algumas delas chegaram a criar setores específicos para atender somente os municípios, visto atualmente como um novo e promissor mercado. O COC possui o Núcleo de Apoio à Municipalização do Ensino (NAME), o Objetivo mantém o Sistema Objetivo Municipal de Ensino (SOME) e o Positivo conta com o Sistema Aprende Brasil de Ensino (SABE).

Apesar da recenticidade do fenômeno, pesquisas já vêm demonstrando algumas implicações decorrentes das parcerias firmadas entre o poder público local e os grupos empresariais do setor para o “apostilamento” das escolas das redes municipais de ensino.

Analisando a ampliação de tal tendência no âmbito do Estado de São Paulo, Adrião et al. (2009) destacam algumas das suas principais consequências, tais como: fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios; duplo pagamento pelo mesmo serviço; e a padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade.

Tendência crescente no território paulista, notadamente a partir de meados dos anos 2000, o “apostilamento” das redes municipais de ensino já é uma realidade também na Região Administrativa de Presidente Prudente (RAPP), onde sete (ou 13,2%) dos seus 53 municípios mantêm parceria público-privada na modalidade compra de sistema apostilado de ensino.

Pertencente à RAPP e autônomo para decidir sobre os rumos da educação sob sua responsabilidade, o município pesquisado optou, em 2005, pela adoção de

sistema de ensino apostilado para o conjunto de suas escolas municipais de ensino fundamental, o que se mantém até os dias atuais.

Tal qual outros municípios paulistas, a municipalidade em estudo não ficou imune aos efeitos no plano local das contemporâneas reformas educacionais, particularmente no que se refere à indução a municipalização do Ensino Fundamental (EF). Sem qualquer participação na oferta de matrículas do EF na época de criação do Fundef, o município “perderia” recursos para o Fundo caso mantivesse tal posição.

Diante de tal cenário, o município decidiu (motivação claramente economicista) aderir ao processo paulista de municipalização do EF. Assim, em 1997 o município passa a ter uma participação considerável na cobertura do EF (49,5% contra 50,5% da rede estadual), ao assumir todo o atendimento dos anos iniciais. Não obstante a expressiva municipalização do EF, até 2004 também prevaleceu no município a tendência de avançar apenas na municipalização do ciclo I e deixar a oferta do ciclo II sob a responsabilidade estadual.

A partir de 2005 a taxa de participação municipal teve considerável elevação (81,9% contra 18,1% da estadual), em virtude da municipalização dos anos finais. Após compartilhar tal atendimento com a rede estadual até 2008, no ano de 2009 o município tornou-se responsável pela cobertura completa do EF (ciclos I e II), ficando a rede estadual responsável tão somente pela oferta do ensino médio.

No ano de 2005, também, o município decidiu pela adoção de sistema apostilado de ensino privado para o conjunto de suas escolas de ensino fundamental, o que se mantém até os dias atuais. A partir da literatura especializada, pode-se inferir, então, que o município, quando se vê diante da nova e crescente responsabilidade educacional assumida (municipalização do ciclo II, cuja gestão é sabidamente mais complexa e difícil), para a qual não tinha o devido preparo, passa a buscar “soluções rápidas e prontas” no “apostilamento”, cuja adoção examinamos na sequência.

O apostilamento do ensino fundamental no município pesquisado: razões, características e desdobramentos

A maioria dos doze sujeitos da pesquisa afirmou desconhecer quando ocorreu a adoção do sistema apostilado de ensino pelo município, como exemplifica o seguinte depoimento: “Não, eu não sei quando” (Entrevistado D, 2012). Os

demais depoentes responderam que o “apostilamento” ocorreu na gestão municipal anterior (2005-2008). Nas palavras do Entrevistado C (2012): “Nas duas gestões [2005/2008 e 2009/2012]. Faz oito anos então que o município possui sistema apostilado”. Sobre a mudança de sistema apostilado de ensino de uma administração municipal para outra, o Entrevistado G (2012) assim relatou: “Como o sistema apostilado já vinha de outras administrações eles resolveram continuar. Então eles fizeram uma licitação, viram que esse material [atual] saía mais em conta e oferecia mais cursos de capacitação para os professores. Por isso que houve a mudança [da antiga empresa] para [a atual empresa]”.⁶

O Quadro 1 registra as respostas dos entrevistados sobre a(s) razão(ões) que levou(aram) o município pesquisado a adotar sistema apostilado de ensino para o conjunto da suas escolas municipais de ensino fundamental.

Quadro 1 Por que o município resolveu adotar sistema apostilado de ensino nas suas escolas municipais?

Categorias	Freq.	%
Não sabe opinar, ingressou após o apostilamento	4	23,4
Para padronizar os currículos/conteúdos escolares	2	11,8
Pelos cursos de formação para os professores	2	11,8
Não respondeu	2	11,8
Pela insuficiência de livros didáticos para todos os alunos	1	5,9
Por ser melhor que o livro didático	1	5,9
Para reduzir o tempo de utilização da lousa	1	5,9
Para facilitar o trabalho pedagógico	1	5,9
Por ser um sistema excelente, usado na rede privada	1	5,9
Para o município receber assessoria pedagógica	1	5,9
Não foi informado	1	5,9
Total	17	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

6 Considerou pertinente preservar o nome da atual empresa privada fornecedora do material apostilado para o município. Dessa forma, utiliza-se a terminologia “atual empresa”.

Quando indagados sobre o porquê do município resolver adotar sistema apostilado de ensino nas suas escolas municipais, a maioria dos entrevistados relatou desconhecer sua(s) razão(ões), conforme ilustra a fala a seguir: “Não sei” (Entrevistado L, 2012).

Outros dois entrevistados apontaram como razão do “apostilamento” das escolas municipais de ensino fundamental a padronização dos currículos e conteúdos escolares de toda a rede, como demonstra o seguinte relato: “Para unificar o ensino, para que as escolas tivessem a mesma grade curricular” (Entrevistado F, 2012).

Vale lembrar que, se por um lado a adoção do sistema apostilado de ensino pode proporcionar uma padronização (currículos, projetos pedagógicos, práticas docentes, condutas, rotinas) das escolas de toda rede municipal – desejo de muitos dirigentes municipais de educação – e gerar uma suposta melhoria da qualidade; por outro, retira das unidades escolares e dos professores a autonomia para organizarem o trabalho pedagógico e as suas práticas a partir das necessidades locais e/ou iniciativas próprias, conforme estabelecido pela LDB/96 (ADRIÃO et al., 2009).

A oferta de cursos de formação para os professores também foi uma razão apontada por dois depoentes para a adoção de sistema apostilado privado de ensino, o que denota as dificuldades dos municípios, sobretudo os de pequeno porte, para promover a formação continuada dos seus profissionais da educação.

As entrevistas realizadas demonstram que somente um dos sujeitos participou de discussões a respeito da adoção de sistema apostilado de ensino pelo município. O espantoso e inexpressivo percentual supracitado possibilita inferir que na municipalidade em estudo, assim como na maioria dos municípios que “apostilaram” o ensino fundamental, a opção por tal adoção é uma decisão praticamente exclusiva do Executivo, não contando com a participação e anuência dos profissionais do magistério, como indicado na sequência: “Que eu saiba os professores não participaram dessa decisão, tanto que houve algumas reclamações por não terem participado, [...] nós tivemos que aceitar” (Entrevistado L, 2012).

Questionados sobre a existência de resistências ao “apostilamento”, os depoentes mostraram-se divididos. Uma parte dos entrevistados afirmou que a resistência ocorreu e ainda ocorre, conforme o seguinte trecho: “Sim, sempre tem. E até hoje tem professores que falam que não gostam” (Entrevistado I, 2012). A outra parte, por outro lado relatou não haver resistências, como sinaliza a fala

a seguir: “eu acredito que todos os professores concordam” (Entrevistado E, 2012). Os demais depoentes não responderam ao questionamento proposto.

Indagados sobre se são contra ou a favor da adoção de sistema apostilado de ensino no município, a maioria dos entrevistados se declarou favorável. Destes, porém, dois manifestaram-se favorável condicionado à existência de autonomia docente, como expresso no seguinte trecho: “Eu gosto desde que eu tenha autonomia para trabalhar, pois a gente se prende ao ter que cumprir o tempo da apostila e isso é ruim, pois nem sempre o tempo dos alunos é o tempo que está proposto pela apostila” (Entrevistado A, 2012). A discussão sobre a autonomia escolar e docente no contexto do “apostilamento” será explorada mais adiante. Além de um indeciso, quatro respondentes afirmaram ser contrários à adoção de sistema apostilado de ensino, conforme expresso na sequência:

Eu acho que não tem benefício, nós ficamos engessados naquilo. Você tem que trabalhar aquilo e se der tempo você traz alguma coisa diferente. É diferente de eu trabalhar meu próprio conteúdo, eu faria o planejamento do que eu iria trabalhar no primeiro bimestre, segundo bimestre, terceiro bimestre. (Entrevistado G, 2012)

A escolha da atual empresa contratada é creditada, pela maioria dos entrevistados, ao vencimento da licitação e ao melhor preço praticado por tal empresa privada. Além dos quatro que não responderam ou não souberam responder, outros dois entrevistados apontaram as seguintes razões: “pelo conteúdo” e “pela assessoria ao município”.

Pelo Quadro 2, é possível notar que no município pesquisado os materiais e serviços fornecidos e prestados pela atual empresa não diferem daqueles obtidos por outros municípios que também optaram pelo “apostilamento” de suas redes de ensino fundamental.

Quadro 2 Que materiais/serviços o sistema apostilado de ensino fornece/presta ao município pesquisado?

Categorias	Freq.	%
Cursos de capacitação/formação semestrais para professores/gestores	9	32,1
Apostilas bimestrais para professores e alunos	6	21,4

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Categorias	Freq.	%
Site/portal para pesquisar/tirar dúvidas	6	21,4
Assistência via e-mail ao professor	2	7,1
Sistema de avaliação externa	1	3,6
Agendas	1	3,6
Apostila com fraco conteúdo	1	3,6
Os serviços prestados são insuficientes	1	3,6
Não há material para a educação especial	1	3,6
Total	28	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

Em síntese, segundo os depoentes, a atual empresa contratada disponibiliza para o conjunto das escolas municipais os seguintes produtos e serviços educacionais: apostilas bimestrais para alunos e professores, agendas, *site* para pesquisar e tirar dúvidas, assistência via e-mail aos professores, cursos de capacitação semestrais para professores e gestores e sistema de avaliação externa.

Cumpram destacar que três dos entrevistados, quando questionados sobre os materiais e serviços disponibilizados pelo sistema apostilado de ensino, aproveitaram a oportunidade para “denunciar” as suas fragilidades e insuficiências, conforme será melhor explorado mais adiante.

Para a metade dos depoentes não houve no município um período de adaptação da equipe gestora, dos docentes e dos alunos ao material didático do sistema apostilado de ensino. Nesse sentido, a fala na sequência é ilustrativa:

Não. A orientação foi o que a gente tem agora, esses encontros a cada seis meses. Que eu me lembre, nós tivemos que fazer semanários, porque mesmo com a apostila a gente teve que fazer planos de aula por semana, então foi uma forma do professor estudar a apostila. Mas, por parte deles não. (Entrevistado E, 2012)

Quanto aos demais entrevistados, eles não souberam ou não responderam ao questionamento proposto.

O Quadro 3 revela a opinião dos entrevistados a respeito do material didático fornecido às escolas municipais pela atual empresa.

Quadro 3 Qual sua opinião sobre o material didático do sistema apostilado?

Categories	Freq.	%
Possui conteúdo fraco/desinteressante/erros	5	20,0
Precisa ser complementado com outros conteúdos/atividades	5	20,0
Material bom/gosto	4	16,0
Necessárias adaptações para adequar à realidade dos alunos	2	8,0
Pulo o que não é significativo para o aluno	2	8,0
Material fechado	1	4,0
Tira a autonomia do professor	1	4,0
Material tradicionalista	1	4,0
Conteúdos bem segmentados	1	4,0
Diminui bastante o trabalho do professor	1	4,0
É aprovado	1	4,0
Já está relacionado às avaliações externas oficiais	1	4,0
Total	25	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

A maioria dos entrevistados destacou a fragilidade conceitual e pedagógica do material didático fornecido ao município, que possui conteúdo fraco, desinteressante e com erros e que precisa ser complementado com outros conteúdos e atividades, como ilustrado pelo relato:

Acho muito fraco. Tanto é que eu complemento os conteúdos/atividades com os meus alunos. A apostila é em 4 volumes e a última é tudo o que eu trabalhei no segundo bimestre, então estou bem adiantada. Ontem mesmo eu e a outra professora encontramos vários erros nas apostilas. (Entrevistado I, 2012)

Na avaliação de Adrião et al. (2009, p. 808):

Essa baixa qualidade pode estar relacionada, em parte, ao fato das empresas oferecerem aos municípios materiais distintos daqueles que elaboram para suas próprias escolas ou para as escolas privadas que franqueiam seu material. Trata-se de ofertar às escolas públicas um material de menor custo e que não faça frente àqueles existentes nas escolas privadas do município, uma vez que, se assim fosse, poderia haver um relativo êxodo das matrículas para o setor público, estabelecendo-se, ineditamente, uma concorrência intra-serviços oferecidos pela mesma empresa.

Cumpra esclarecer, também, que o conjunto de apostilas produzidas pelas diversas empresas privadas – diferentemente dos livros didáticos – não passam por qualquer avaliação técnica oficial, o que certamente concorre para a sua chegada nas escolas municipais com qualidade aquém do esperado.

Em contraposição, quatro dos entrevistados admitiram gostar do material didático do sistema apostilado, considerado por eles bom, conforme exemplifica o seguinte trecho: “Eu acho que esse sistema [da atual empresa] é bom. Ele vem a calhar, vem com os conteúdos em ordem de segmento e é muito bom. Eu gosto muito” (Entrevistado B, 2012).

Ainda, a respeito da opinião dos entrevistados acerca do material apostilado, outras respostas com maior frequência foram: “faço adaptações para adequar à realidade dos alunos” e “pulo o que não é significativo para o aluno”.

Sobre a relação da atual empresa contratada com a escola, com a equipe gestora e com os professores (Quadro 4), os sujeitos da pesquisa apontaram que ela se dá majoritariamente através dos cursos de formação, seguida da utilização da Internet e telefone, o que não distoa daquilo que também impera noutras parcerias de sistemas de ensino privados-municípios.

Quadro 4 Como é a relação da atual empresa com a escola, com a equipe gestora e com os professores?

Categories	Freq.	%
Através dos cursos para professores/equipe gestora	6	25,0
Pela internet (e-mail/portal) e pelo telefone tiram dúvidas	3	12,5
A empresa sempre atende as dúvidas/solicitações da escola/professores	3	12,5
Há pouco contato com os professores	2	8,3
Estão sempre em contato/são muito presentes	2	8,3
Não respondeu	2	8,3
Os cursos para os professores são insuficientes	1	4,2
A empresa poderia ser mais presente	1	4,2
A assessoria pedagógica deixa a desejar	1	4,2
É uma relação boa/adequada	1	4,2
Atendimento VIP	1	4,2
Não sabe opinar	1	4,2
Total	24	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

No conjunto das demais repostas, constata-se, ainda, que boa parte dos entrevistados consideram tal relação adequada, ao passo que outros a consideram insuficiente.

Questionados se adotariam outro sistema apostilado de ensino, os profissionais do magistério assim se manifestaram (Quadro 5).

Quadro 5 Você adotaria outro sistema apostilado de ensino? Por quê?

Categories	Freq.	%
Não, usaria os livros didáticos que são ótimos	2	14,30
Não sabe opinar	2	14,30
Não, investiria o dinheiro em outras coisas na escola	1	7,15
Só se houvesse liberdade para o docente trabalhar	1	7,15
Pelo o que conheço, não adotaria	1	7,15
Só se fosse adequado a nossa realidade	1	7,15
Se o atual sistema atendesse as solicitações da escola, não	1	7,15
Sim, um que fosse mais claro para os alunos	1	7,15
Sim, um que tivesse mais interação	1	7,15
Se os professores não quisessem mais, sim	1	7,15
Sim, para conhecer outros materiais	1	7,15
Nenhum sistema é totalmente adequado ao aluno	1	7,15
Total	14	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

Sem considerar as respostas com condicionalidades, cerca de um quarto dos entrevistados afirmou que não adotaria outro sistema apostilado de ensino, sinalizando a situação de duplo pagamento que tal adoção representa para os cofres públicos. O depoimento seguinte é emblemático:

Eu conheço o sistema de ensino do Estado, nesse caso não. Só que o Estado manda os livros didáticos, nós temos o livro didático. Só que, quer dizer, é um dinheiro que sai da educação para pagar essa multinacional, porque é uma multinacional. Então daria para investir esse dinheiro em outra coisa na escola, na educação. Porque os livros estão aí, os livros são bons também, são ótimos. (Entrevistado B, 2012)

Na precisa explicação de Adrião et al. (2009, p. 809):

[...] quando um município faz a opção por um sistema de ensino privado, há um duplo pagamento por materiais didáticos. A população já remunera empresas privadas do setor editorial, triadas por avaliação técnica para a produção de livros didáticos que integram os programas federais e cujo acervo está disponível gratuitamente às redes municipais de ensino.

Tal decisão local, evidentemente, é custeada por parte dos recursos vinculados constitucionalmente à educação, que poderia, inclusive, ser canalizada para o financiamento de outros aspectos das atividades pedagógicas para a melhoria da escola pública municipal, como sabiamente alertou o Entrevistado B.

O Quadro 6 apresenta a opinião dos entrevistados sobre as vantagens que o sistema apostilado de ensino privado proporciona.

Quadro 6 Em sua opinião, que vantagens o sistema apostilado de ensino proporciona?

Categories	Freq.	%
Material didático consumível para os alunos	4	22,2
Cursos de formação para os professores e equipe gestora	3	16,7
Facilita o trabalho do professor, que já tem suas aulas/atividades preparadas	2	11,2
Assessoria prestada	2	11,2
Não sabe opinar	2	11,2
Padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares	1	5,5
Facilita a transferência escolar do aluno dentro do município (conteúdos padronizados)	1	5,5
Norteia o trabalho escolar	1	5,5
Material que considera as avaliações externas	1	5,5
Facilita a cobrança e o acompanhamento dos professores	1	5,5
Total	18	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

Pelo Quadro 6 constata-se que, para a maior parte dos entrevistados, a principal vantagem trazida pela adoção do sistema apostilado de ensino pelo municí-

pio, refere-se à existência de material didático (apostila) consumível para os alunos, diferentemente do que ocorre no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujos livros fornecidos são reutilizáveis (constituem material permanente das escolas e não de uso individual dos alunos). Tal aspecto, aliás, é muito “bem visto” pelos pais, segundo revelou recente pesquisa realizada pela Fundação Lemann sobre a temática. O trecho seguinte ilustra tal categoria:

Essa parte é positiva de cada criança ter o seu material. Terminou o primeiro bimestre eles levam pra casa a apostila, fica com eles. Então essa parte seria diferente, porque se você adota um livro didático, ele tem que ficar passando três anos. Passa para uma turma. Passa para outra turma, para depois a terceira turma levar ele embora. Então isso eu acho interessante, cada um tem o seu próprio material. (Entrevistado G, 2012)

Os cursos de formação de professores e equipe gestora também comparecem como outra importante vantagem trazida pela adoção do sistema apostilado de ensino pelo município, como se nota na fala do Entrevistado M (2012): “Como vantagem, a formação do professor”. Como já mencionado, tal vantagem está relacionada tanto a dificuldade dos municípios ofertarem cursos de formação continuada para os seus profissionais da educação quanto a dificuldades de tais profissionais buscarem e custearem sua formação continuada por conta própria.

Outras duas vantagens foram mencionadas com maior frequência. A categoria “Facilita o trabalho do professor, que já tem suas aulas/atividades preparadas”, cuja fala exemplificadora é: “Facilita o trabalho do professor, porque ele não tem que ficar preparando atividade” (Entrevistado I, 2012). A categoria “A assessoria prestada” é ilustrada pela fala do Entrevistado G (2012): “E o apoio que dão também é uma grande vantagem”.

Sobre as desvantagens do “apostilamento”, os sujeitos da pesquisa assim se manifestaram.

Quadro 7 E quais as desvantagens?

Categorias	Freq.	%
O sistema apostilado é “fechado”, “engessa” o trabalho docente e restringe sua autonomia	4	30,7
O conteúdo da apostila é fraco/precisa ser revisto	2	15,4

(continua)

Categorias	Freq.	%
Não respondeu	2	15,4
O custo	1	7,7
Dificulta a transferência do para outros sistemas/redes que utilizam outros materiais didáticos	1	7,7
Favorece o comodismo de professores e alunos	1	7,7
Às vezes o material chega com erros/atividades erradas	1	7,7
O conteúdo da apostila não atende o cobrado pelo ENEM	1	7,7
Total	13	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

A maioria dos entrevistados apontou que a grande desvantagem do sistema apostilado refere-se ao fato dele ser “fechado”, “engessar” o trabalho docente e restringir a sua autonomia, o que é melhor abordado na sequência. Sobre tal categoria, um entrevistado assim se expressou:

Eu acho que não tem benefício. Nós ficamos engessados naquilo. Você tem que trabalhar aquilo e se der tempo você trás alguma coisa diferente. É diferente de eu trabalhar meu conteúdo. Eu faria o planejamento do que eu iria trabalhar no primeiro bimestre, segundo bimestre, terceiro bimestre. O material vem com aquilo no primeiro bimestre, então dentro daquilo eu vou por as coisas que eu preciso trabalhar. É diferente. (Entrevistado G, 2012)

Outra desvantagem apontada com maior frequência pelos entrevistados refere-se, como já abordado noutro momento, ao conteúdo do material didático (apostila) fornecido pela empresa, que é apontando como “fraco/precisa ser revisto”, como expresso na fala: “Alguns conteúdos precisavam ser revistos. Eu continuo batendo nessa tecla, que eles precisam melhorar” (Entrevistado L, 2012).

Quadro 8 Você prefere trabalhar com o material do sistema apostilado de ensino ou com o livro didático do PNLD? Por quê?

Categorias	Freq.	%
Com o livro didático, que é melhor/dá mais liberdade de trabalho ao professor	5	38,5
Indiferente	5	38,5

(continua)

Categories	Freq.	%
Com o livro didático, desde que o professor seja bem formado	1	7,7
Com o sistema apostilado, quando o professor não é bem formado	1	7,7
Com o sistema apostilado, que é mais elaborado	1	7,7
Total	13	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

Pelo Quadro 8, é possível constatar que os sujeitos da pesquisa, majoritariamente, preferem trabalhar com o livro didático do PNLD, sobretudo por ser este um instrumento pedagógico melhor e que permite maior liberdade de trabalho ao professor. Inversamente, somente dois dos depoentes afirmaram predileção pelo material do sistema apostilado de ensino, considerado por eles mais elaborado e capaz de suprir a má formação inicial docente. Chama-nos a atenção, ainda, o fato de um número significativo de entrevistados ter se manifestado de maneira indiferente a tal questionamento.

Tais percentuais revelam uma forte contradição: se num primeiro momento a maioria dos sujeitos da pesquisa declarou-se favorável à adoção de sistema apostilado de ensino no município, agora, majoritariamente, os depoentes afirmam preferir trabalhar com o livro didático do PNLD, em detrimento do material didático do sistema apostilado de ensino privado.

Sobre a preferência pelo uso do livro didático, um entrevistado justificou: “Eu gosto mais do livro didático, porque eu acho que eu posso usar os temas dentro do conteúdo proposto pela escola, seguir uma linha, pois eu tenho um cronograma, eu posso alternar. Já o material apostilado ele não me dá essa liberdade” (Entrevistado A, 2012). Outro sujeito assim relatou: “Eu prefiro o livro didático, porque eu acho que ele deixa um leque maior de opção de trabalho. Eu trabalho em [outro município] também, mas com o livro didático e não temos que trabalhar todo o conteúdo do livro. Tem coisa que você vê que não vai dar pra trabalhar e que você pode pular, pode ir e voltar, diferente do material apostilado” (Entrevistado G, 2012).

Das falas dos entrevistados depreende-se que os sistemas apostilados de ensino, ao determinar conteúdos, tempos de trabalho, rotinas e metodologias de ensino e a avaliação, acaba por “engessar” o professor, restringindo seriamente sua autonomia de conceber sua prática pedagógica e retirando o próprio sentido do seu trabalho (ADRIÃO, et al., 2009; CAÇÃO, 2011).

Quadro 9 Como os pais estão vendo a utilização do sistema apostilado de ensino?

Categories	Freq.	%
Eles gostam/adoram/aceitam a apostila	7	58,3
Para os pais é indiferente (nem criticam, nem elogiam)	4	33,3
Não respondeu	1	8,4
Total	12	100,0

Fonte: Pesquisa realizada (2012).

Sobre a visão dos pais a respeito da utilização do sistema apostilado de ensino (Quadro 9), a maioria apontou que “eles gostam/adoram/aceitam”. Nas palavras do Entrevistado E (2012): “Os pais adoram. Para eles é ‘a apostila’. Eles não olham conteúdos, exercícios, pra eles é ‘a apostila’. Ver aquelas imagens, principalmente de artes, pra eles é lindo. Então os pais nunca reclamaram”.

Um grupo menor de entrevistados, por sua vez, informou que a utilização de sistema apostilado de ensino “para os pais é indiferente (nem criticam, nem elogiam)”. A fala seguinte é ilustrativa:

Pelo o que eu sei, eu não ouvi críticas não. Nenhum pai chegou a reclamar pra mim. Eu só acho que o conhecimento dos pais vai depender se eles acham que é bom ou não. Se eles tem uma certa critica política, nenhum deles chegou pra mim em nenhum momento e disse que o conteúdo estava errado, por que meu filho estava vendo isso, mas também não elogiaram. Para eles parece que é normal, que está tudo bem, não teve criticas nem elogios. (Entrevistado C, 2012)

O percentual superior de satisfação dos pais em relação a utilização do sistema apostilado de ensino no município vem ao encontro do revelado por outras pesquisas, como a de Cain (2009, p. 124), que apontou que “a maioria dos pais aprova o material, principalmente porque cada aluno tem o seu de graça e não é retornável”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Autônomos para decidir sobre os rumos da educação sob sua responsabilidade, os municípios paulistas passaram a buscar apoio na iniciativa privada para dar conta das novas demandas educacionais assumidas em virtude do abrupto e

generalizado processo de municipalização do ensino fundamental deflagrado no Estado de São Paulo a partir de meados dos anos 1990.

Sem experiência e num quadro de despreparo técnico, cada vez mais os municípios deste Estado vêm optando pela adoção dos sistemas apostilados privados para o conjunto ou parte das escolas de sua rede municipal de ensino fundamental.

Confirmando os achados de outros estudos, os resultados da pesquisa realizada demonstraram que a adoção de sistema apostilado de ensino no município estudado foi motivada pela sua precariedade e inexperiência para responder às novas e crescentes demandas educacionais assumidas e ocorreu à revelia da opinião e anuência dos profissionais do magistério. Os resultados mostraram, também, que da consolidação de tal parceria público-privada decorrem consequências indesejáveis para a escola pública, tais como: aquisição e utilização de material didático com fragilidades conceituais e pedagógicas; ônus aos cofres públicos pela situação de duplo pagamento por materiais didáticos (apostilas e livros didáticos); e padronização de conteúdos e currículos escolares, com a correspondente restrição da autonomia escolar e docente.

O estudo desenvolvido revelou, ainda, a majoritária preferência dos sujeitos da pesquisa pelo uso do livro didático do PNLD em detrimento do material apostilado de ensino que, na visão dos profissionais do magistério “engessa” o trabalho pedagógico do professor.

Num contexto de “apostilamento”, os profissionais da educação municipal acabam se desvinculando de seu importante papel de conceptores do seu próprio trabalho e passam a serem meros executores de algo já pronto, determinado externamente. Num quadro de educação como produto e não como processo, os professores, particularmente, são visivelmente afetados no seu incontestável papel de construtores da prática docente e curricular, contrariando o que a literatura especializada há tempos recomenda.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108. p. 799-818, 2009.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-Privadas: Impasse Democrático ou Mistificação Política? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 899-919, 2007.

BRASIL. MEC/INEP. Censos Escolares. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: 1996a.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60 § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: 1996b.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: 2007.

CAÇÃO, Maria Izaura. *São paulo faz escola? Da alienação do trabalho docente*. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05c_t004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2012.

CAIN, Alessandra. *O atendimento ao ensino fundamental: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de sistemas de ensino*. Rio Claro. 2009. 271f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Unesp.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

GALZERANO, Luciana Sardenha; GOBI, Roberta Cristina; LUIZ, Kátia Tamara. Breve retrato da atuação dos Grupos Empresariais Objetivo, COC e Positivo nos municípios do estado de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, v. 21, n. 36, p. 98-113, out./dez., 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Cleiton de et al. *Conselhos Municipais de Educação: um estudo na região metropolitana de Campinas*. Campinas: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro. O processo de municipalização do ensino fundamental, da primeira à quarta série, em Piracicaba. In: GIUBILEI, Sonia. (Org.). *Descentralização, municipalização e políticas educativas*. Campinas: Alínea, 2001. p. 93-138.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Fundef uma análise preliminar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 12, n. 22, p. 5-11, jan./jun., 2004.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. São Paulo: Diário Oficial, v. 105, n. 222, 1995.

_____. Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para atendimento ao ensino fundamental. São Paulo: Diário Oficial, v. 106, n. 33, 1996.

SEADE. *Perfil Municipal*. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/perfil>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

SORIANO, Raúl Rojas. *Manual de pesquisa social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

5

INVESTIGAR A ESCOLA: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA GESTORES

Luciana M. Lunardi Campos
Renato Eugenio da Silva Diniz
Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: Os gestores da escola podem pautar sua ação numa concepção democrática de organização e gestão e um dos instrumentos para a formação continuada desses gestores é a investigação sobre a escola. Esta compreensão levou-nos a constituir um grupo de estudo e de investigação com gestores, visando possibilitar a compreensão sobre a dimensão investigativa do trabalho educativo e o desenvolvimento de atitude reflexiva e investigativa e contribuir para a construção de uma cultura investigativa na escola. A colaboração, o diálogo, a análise coletiva, a troca e a participação foram pressupostos centrais da proposta, organizada em três momentos. Os dois primeiros momentos cumpriram plenamente seus objetivos e os gestores tiveram a oportunidade de (re)conhecer a escola e refletir sobre sua postura e a escola foi mobilizada. Apesar das dificuldades e limitações no processo investigativo, aprendizagens aconteceram e algumas experiências necessárias à construção (ou aprimoramento) da gestão democrática foram vivenciadas.

Palavras-chave: Formação; gestor; investigação.

INTRODUÇÃO

A escola é compreendida como instituição social que tem por objetivo a formação do humano, por meio da transmissão e apropriação de conhecimentos sistematizados. Ela reúne diferentes agentes, com funções inter-relacionadas e possui características organizacionais próprias, que influenciam as ações de seus membros.

A organização e a gestão de uma escola são meios para que o objetivo maior seja cumprido, sendo compreendidos como elementos estruturantes da realidade escolar, pois estudos indicam, por exemplo a relação entre que características organizacionais e desempenho dos alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI,

[Capa](#)[Créditos](#)[Apresentação](#)[Sumário](#)

2003). Em texto clássico, há mais de 20 anos, Silva Junior (1990) discorre sobre o papel central do administrador no sucesso da educação.

No entanto, é preciso considerar a análise de Tardif (2008), e de outros autores, de que a escola “tem sido historicamente invadida e continua ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” e que sua organização tem sido “estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado” (op. cit. p. 24-25). Para esse autor, a escola é marcada pela lógica do modelo burocrático, caracterizado pela comunicação hierárquica, regulamentos formais (controle), centralização e pela influencia dos administradores.

Esse modelo articula-se à concepção técnico-científica de organização e gestão escolar, compreendidas como neutras e racionais, controladoras da realidade, pelo planejamento rigoroso, hierarquia, normas, regulamentos e pelas decisões centralizadas e verticalizadas. Autoridade, racionalização e eficiência são os princípios desta concepção, que, na versão mais recente se expressa na adoção da gestão empresarial. (LIBANEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003).

Nessa perspectiva, o gestor é hierarquicamente superior e tem o poder concentrado em suas mãos. Ao analisar os tipos de poderes que influenciam na organização do trabalho escolar e os diferentes agentes envolvidos, Tardif (2008, p. 97-98) indica que os administradores e gestores possuem poder sobre a organização escolar, o posto de trabalho, a formação e os saberes, já os professores possuem apenas pouco poder sobre o posto de trabalho e a formação e se definem “pela falta de poder organizacional no plano individual e coletivo” e os funcionários não possuem nenhum desses poderes. O gestor, neste modelo de organização, exerce o controle sobre processos, espaços, tempos e pessoas na escola, por meio da autoridade imposta e de regulamentos.

A organização e a gestão pautadas pela concepção técnico-científica são mais comuns nas escolas brasileiras e o processo de adoção do modelo empresarial na organização e funcionamento das escolas vem se consumando, sustentado pelo neotecnicismo (SAVIANI, 2007).

Em direção oposta à gestão, técnico-científica, encontra-se a democrática e participativa, pautada na participação, no diálogo, na autonomia e na coletivi-

dade, na busca pela definição explícita dos objetivos da escola pela equipe escolar; na articulação da atividade de direção com a participação das pessoas das escolas; na qualificação e competência profissional; na coleta de informações reais para tratar, com objetividade, questões da organização e da gestão; no acompanhamento e na análise sistemáticos; na direção e na avaliação compartilhadas e com a ênfase nas relações interpessoais (LIBANEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003).

O modelo de gestão democrática requer um clima organizacional, que possibilite o reconhecimento dos sujeitos; a atribuição de responsabilidades e ações pelo coletivo; o enfrentamento de conflitos; a transparência de informações; o cultivo ao respeito e a compreensão da direção como coordenação de alteridades (BORDIGNON & GRACINDO, 2000).

Neste modelo, o gestor integra e articula-se a outros elementos da escola: conselho, direção, assistente de direção, coordenador, setor técnico-administrativo, setor pedagógico, professores e alunos, grêmios estudantis, e pais e comunidade.

Citando Gramsci, Silva Junior (1990, p. 83), nos permite pensar o papel gestor e nos indica caminhos:

[...] o dirigente é aquele que consegue reunir à sua condição de especialista a sua condição de político. Por isso se distingue do dominante. Por não se valer da coerção e por não decidir sem estar credenciado a fazê-lo. Não sendo um simples delegado da força institucionalizada, o dirigente é ao mesmo tempo partícipe e condutor do processo que dirige. O que o credencia é o saber especializado que detém e que o autoriza é a confiança de seus pares. Ao primeiro terá chegado pelo estudo e pela experiência criticamente analisada. A segunda ele a terá alcançado pela clareza e a constância de seu propósito de vida pessoal e profissional.

Na perspectiva da organização democrática da escola, o gestor como dirigente, assume uma postura de compartilhamento e de abertura à participação, ao diálogo, aos conflitos, aos erros, à diversidade e à reflexão e de estímulo à autonomia individual e coletiva, a partir da construção do “poder com”, num clima de influência, interdependência e confiança mútua. Ele constrói a liderança colaborativa, buscando consensos e compromissos (DAY, 2001 & BARROSO, 2006).

Os gestores das escolas são compreendidos como “líderes educativos de comunidades educativas”, assumindo uma liderança emancipadora, baseada na participação, equidade, justiça social, poder “com”, reflexão do tipo emancipa-

tório e crítico e cultura escolar de aceitação, cooperação e colaboração (DAY, 2001, p. 143).

Enquanto líderes educativos, os gestores (direção e coordenação) devem assegurar a realização coordenada e integral das atividades da escola, conforme decisões coletivas anteriores; o processo participativo de tomada de decisões e de efetivação de medidas concretas e a articulação das relações interpessoais na escola. (LIBANEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2003), a partir de uma ótica globalizadora; da expansão das responsabilidades; do desenvolvimento de processos contínuos; coordenação e ação coletiva (LUCK, 1997).

Compreendemos que um dos instrumentos de ação e formação para esses gestores é a investigação sobre a escola, que permite o questionamento, a compreensão e a proposição de ações. A partir de Imbernóm (2002) identificamos essa investigação – na qual o sujeito participa como interprete dos fenômenos educativos – como interpretativa, diferenciando-a da científica e da analítica.

A compreensão do gestor como investigador pauta-se em na idéia de investigação como um processo de indagação sistemática, intencional e autorreflexiva, que permite a teorização sobre problemas práticos em situações particulares, de modo a melhorar as próprias praticas, a compreensão das praticas e das situações em que se realizam. (GARCIA, 1999, p. 183). Algumas características dessa investigação são: se realiza nas escolas e ocorre a partir da inserção na realidade prática, visando compreendê-la e transformá-la; requer a participação ativa das pessoas (desde a elaboração até a aplicação de seus resultados) e guia a sua ação concreta da comunidade, entre outros (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 35-36). Ela pode, ainda, ser conceitual (trabalho de reflexão teórico-filosófica de análise de idéias e conceitos) ou empírica (apresentação de problema, coleta, análise e interpretação de dados para sua resolução) (COCHRAM-SMITH & LYTLLE, 1993 apud ALARCÃO, 2001 & GARCIA, 1999), sendo esta última compreendida na lógica da investigação-ação.

A investigação-ação caracteriza-se por ser um processo social, participativa, prática e colaborativa, emancipatória, crítica e recursiva (reflexiva, dialética), podendo ser sobre diferentes aspectos da prática: desempenhos individuais; condições e interações sociais e materiais; intenções, significados e valores; linguagem, discursos e tradições e mudança e evolução da pratica (KEMMIS & WILKINSON, 2002, p. 43, 46-48, 52-53).

Ressaltamos, assim, seu potencial transformar ao “comprometer o conhecimento dos educadores e transformá-los em pesquisadores sobre si mesmos, incitando-os diretamente a reconstruir e a transformar sua prática diária e, além disso, a teorizar e revisar continuamente os processos educacionais” e contribuir para desenvolvimento de um educador “autoconsciente, comprometido com a escola e com sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e coletiva)” (IMBERNÓM, 2010, p. 74 & GARCIA, 1999, p. 186)

Imbernóm (2010, p. 73) alerta:

Se as instituições escolares, como espaços de troca entre grupos de profissionais, de alunos, de pais e de mães não são capazes de trabalharem em comum e de gerar novas atividades, momentos de obscurantismo, de rotina, de dependência e de alienação profissional ou de assunção de uma maior proletarização profissional serão perpetuados.

No entanto, o desenvolvimento de investigação por gestores é um processo complexo, por fatores e desafios descritos por Day (2001), entre eles a disponibilidade para lidar com a confrontação; o envolvimento com e nas possibilidades de mudança; o desenvolvimento do pensamento rápido, deliberativo e contemplativo, e pelo enraizamento do modelo técnico-científico de gestão na escola.

Neste contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de propostas de formação continuada que tenham a investigação como objeto.

A formação continuada dos gestores é compreendida, neste estudo, a partir do conceito de desenvolvimento profissional, aceitando a perspectiva de evolução e continuidade, valorizando o caráter contextual, organizacional e orientado para mudança e trazendo as dimensões de conhecimento e compreensão de si mesmo e de desenvolvimento pedagógico, cognitivo, teórico, profissional e da carreira. Ela é reconhecida como um processo através dos quais esses profissionais, em exercício, se envolvem (individual ou coletivamente) em experiências de aprendizagem e por meio dos quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, suas competências e disposições para o desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola (GARCIA, 1999, p. 26 e 138). Adotamos, ainda, o conceito de interformação (DEBESSE apud GARCIA, 1999, p. 19-20), reconhecendo os gestores como sujeitos autônômicos, com ampla variedade de experiências acumulada;

disposição para aprender e motivação por fatores internos; com problemas que podem e devem ser o ponto de partida. (KNOWLES apud GARCIA, 1999, p. 55) e com disposição para movimentar-se da experiência cotidiana ao raciocínio e à reflexão. (GARCIA, 1999). A colaboração tornou-se princípio e metodologia, reconhecendo-se a necessidade de construção de um processo de participação, apropriação e pertencimento, rompendo-se com o individualismo. (IMBERNÓM, 2010, p. 72).

Entendemos que a formação continuada deve possibilitar aos gestores “situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas, de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação” (IMBERNÓM, 2010, p. 65) e identificamos a formação do grupo como estratégia para favorecer a compreensão da dimensão investigativa na escola e o desenvolvimento de atitude reflexiva e investigativa em gestores, com a expectativa de que eles apresentem e incentivem essa atitude entre professores e funcionários.

A partir das considerações expostas acima, desenvolvemos a presente proposta que tem por objetivo constituir um grupo de estudo e de investigação com gestores de escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, visando:

- a) possibilitar a compreensão sobre a dimensão investigativa do trabalho educativo;
- b) favorecer o desenvolvimento de atitude reflexiva e investigativa na escola;
- c) oportunizar novas apropriações (processo de aprendizagem) aos gestores; e
- d) contribuir para a construção de uma cultura investigativa na escola básica.

A PROPOSTA

A proposta de formar um grupo de estudo e de investigação sobre a prática pedagógica/escola com gestores de escolas de educação infantil e séries iniciais foi organizada a partir do diálogo com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a adesão ao grupo foi voluntária, mediante convite enviado pela SME.

A colaboração, o diálogo, a análise coletiva, a troca e a participação foram pressupostos centrais da ação de formação.

As atividades do grupo foram organizadas em três momentos:

- Primeiro: Apresentação da proposta, formação do grupo, contato com teoria e formulação de uma proposta inicial de investigação, com a realização de sete encontros.
- Segundo: Acompanhamento das atividades de investigação, por meio de reuniões individuais com os gestores, nas escolas e socialização dos dados e das reflexões e avaliação do processo.
- Terceiro: elaboração de texto individual e produção de material coletivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Primeiro momento

Foram formados dois grupos, em função da disponibilidade dos gestores – um no período da manhã e outro, no período da tarde (GM e GT). No primeiro encontro compareceram aproximadamente 13 participantes no período da manhã e 23 no período da tarde. No entanto, no segundo encontro, um número bem menor de participantes e freqüentaram os sete encontros, assiduamente, nove gestores que serão identificadas como VE, AL, AN, LU, TE, SO, RO, SI e CA, sendo quatro diretoras e cinco coordenadoras. Outros três participantes (WA, MA, FE e ME) participaram de vários encontros, mas não de todos.

Os dois grupos (GM e GT) foram mantidos, em função do interesse das participantes e os encontros foram realizados quinzenalmente, em espaço cedido pela SME.

Neste momento, foram coletados alguns dados sobre a gestão na escola e a compreensão de pesquisa pelas gestoras.

Podemos verificar que a maior parte das gestoras já realizou algum tipo de pesquisa, em trabalhos de conclusão de curso de graduação e/ou de especialização, com pouca relevância para sua formação e atuação. Realizamos, ainda, um levantamento sobre características da escola em que atuam e de sua gestão, solicitando às participantes que atribuíssem uma nota de 0 a 10 para aspectos listados em um check list.

As respostas indicaram em relação à escola, as médias do GM foram superiores às médias do GT e que os aspectos melhor avaliados (com médias entre 7,6 a 8,2)

foram: postura de questionamento, relações equitativas entre os participantes, a existência da ajuda de colegas críticos, a perspectiva de que pessoas exteriores podem ser enriquecedoras e a cultura organizacional de colaboração. Já no GT receberam as maiores médias (7,0 a 7,5): postura de questionamento, busca por compreensão aprofundada da realidade e cultura organizacional de colaboração.

Em relação às características da gestão de cada participante, o GM teve média acima entre 7,6 e 8,2 sendo a abertura à participação, aos conflitos e à reflexão os que obtiveram médias mais altas. Outras características como “Busca construir o local de trabalho como uma comunidade”; Encoraja a inovação” e “dá apoio” também foram bem avaliados (acima de 8,6). Já para o GT, as médias ficaram acima de 8, sendo a abertura à diversidade, a participação e à reflexão os que obtiveram média mais alta, assim como “Encoraja a inovação”, “do apoio”, “Busca construir o local de trabalho como uma comunidade” e demonstra confiança.

No segundo encontro, a partir da apresentação dos resultados aos grupos, discutimos características da escola (como organização de aprendizagem e interativa) e dos gestores (emancipadores) que favorecem o desenvolvimento de uma cultura investigativa na escola, destacando-se o papel do gestor nesse processo. Identificamos e analisamos as possibilidades e dificuldades para a realização de investigações na escola, a partir da solicitação das participantes, em grupos, indicarem quatro razões do por que sim e por que não desenvolver investigação na escola. As respostas obtidas foram transcritas no quadro a seguir.

Quadro 1 Razões para desenvolver e não desenvolver investigações na escola

	Grupo M – 3 grupos	Grupo T – 4 grupos
Por que sim?	Para conhecer (2). Para poder agir diante de problemas . Para organizar. Para planejar (2). Para envolver a equipe. Para definir prioridades. Para discutir problemas reais. Para conhecer melhor a realidade. Para direcionar o trabalho. Traz segurança na tomada de decisões.	Embasamento. Coleta de dados. Transformação. Qualidade. Encontrar alternativas de soluções. Aprende com o conhecimento do outro. Otimiza as ações da escola. Renova conhecimentos e atualiza ações. Estimular atitudes positivas nos adultos em prol das crianças.

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

	Grupo M – 3 grupos	Grupo T – 4 grupos
Por que sim? (cont.)	Aponta soluções possíveis. Promove avanços na equipe. Traz confiabilidade no trabalho. Dinamismo.	Troca de conhecimento (experiências positivas). Estimular uma participação mais ativa da família com relação à educação dos seus filhos. Formar cidadãos críticos e atuantes. Permite reflexão constante. Aprender a aprender. Mudança que se reflete na prática (renovação, inovação). Fortalecimento das relações (trabalho em equipe).
Por que não?	Por que dá trabalho. Por que não há tempo. Por que tem que ler muito. Por que implica mudança. Por que não vai resolver. Crítica. Comodismo. Individualismo. Atrito/conflito. Surgir insegurança no grupo. Direção esta sobrecarregada com a função administrativa. Pela dificuldade de horário em reunir todos os funcionários.	Falta de interesse. Falta de tempo. Falta de disponibilidade de horário para atendimento à família. A geração atual de educadores não acompanha toda a tecnologia que a criança domina. Boa parte dos pais não se compromete com a educação dos filhos. Hoje filho não é projeto de vida, virou bem de consumo. Resistência (3). Insegurança (medo) (3). Deixar os problemas adormecidos (comodidade) /comodismo (2). Não desestabilizar o ambiente. Permanência da rotina. Egoísmo. Falta de comprometimento. Capacidade de mobilização do gestor.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Aspectos importantes foram identificados pelas participantes e analisados no grupo. Destacamos que em face de solicitação de “por que”, muitas respostas indicaram o “para que” e isto foi objeto de análise no grupo.

Nos encontros seguintes analisamos características da investigação-ação desenvolvida por educadores e abordamos aspectos relacionados à elaboração

de questionamentos e à definição de temas e problemas de pesquisa, com intenso diálogo entre as participantes. Vários problemas foram identificados e discutidos e cada participante ficou com a tarefa de definir um problema a ser investigado, com a formulação de um questionamento.

Os problemas definidos envolveram aspectos da formação continuada dos professores, da consolidação de novas práticas pelos professores; da participação dos pais na escola e da evasão escolar e as questões foram:

1. Por que há pouca presença dos pais em reuniões?
2. Qual a percepção dos atendentes sobre seu papel no CEI?
3. Como envolver os pais na utilização dos espaços lúdicos?
4. Como desenvolver no professor uma postura reflexiva ao lidar com dificuldades e limites na escola?
5. Por que os professores omitem suas dificuldades?
6. A formação do coordenador influencia a ação do professor em sala de aula?
7. Por que os pais não têm comprometimento com a vida escolar do filho e quais as conseqüências para a vida escolas da criança?
8. Por que os alunos abandonam a escola?
9. Quais as concepções dos professores sobre infância?
10. Como o professor de educação infantil pode ajudar o aluno a superar suas dificuldades?
11. O que os professores incorporam em sua prática pedagógica do que foi proposto e discutido na escola? Por que isto ocorre?
12. Por que os professores não mudam sua prática?
13. Por que os educadores chegam despreparados para o mercado de trabalho?
14. As professoras percebem o HTPC como espaço de formação?

Discutimos a amplitude de algumas questões e elas foram reorganizadas, a partir de discussões coletivas.

As gestoras foram orientadas para que escolhessem pela definição individual (sem discussão com as professoras da escola) ou coletiva dos problemas, identificando-se dificuldades e contribuições dessas diferentes posturas. Quando questionadas, nove gestoras apresentaram temas e problemas definidos individualmente (ou apenas com sua diretora ou coordenadora) e duas optaram pela discussão com os professores da escola.

Durante todos os encontros, foi enfatizada a necessidade de interlocução com outros autores e as gestoras buscaram e leram textos pertinentes ao questionamento e ao tema a ser investigado, apresentando conceitos centrais dos textos selecionados, o que se constituiu em momento muito enriquecedor.

Foi solicitado as gestoras que avaliassem o processo de pensar a investigação.

Quatro participantes consideraram que não tiveram dificuldades para pensar ou definir o tema e o problema de investigação, justificando que: *“A principio o tema definido é um dos maiores problemas da escola por que imagino que elencando as causas teremos subsídios para reduzi-la. Por que esse problema pode representar um tema de união do grupo e ao mesmo tempo um ponto de partida para sensibilização do grupo quanto ao bom atendimento do aluno”*; *“Problema social presente na U.E.”*; *“Senti dificuldade para focalizar o problema”* e *“Por que é um problema que há muito estamos observando”*.

Outras quatro gestoras indicaram dificuldades em pensar e definir o tema e o problema de investigação. Para a dificuldade em relação ao tema foram indicadas: *“Nomear e foco”*; *“Como contemplar o problema”*, *“O tema pensado é a principio muito abrangente e por isso foi difícil delimitar”* e *“Definir apenas uma situação problema”*. Em relação aos problemas, foram indicadas as seguintes dificuldades: *“Separar problema de questão e foco”*, *“Se realmente isto é importante saber e se há algo mais problemático que seria interessante”*; *“O problema abrange muitas coisas e temos que definir apenas um para investigar”* e *“O que havia pensado esta abrangendo muitas coisas e de acordo com o tema, colocamos outros problemas”*.

Três gestoras indicaram dificuldades apenas para definir o tema, pois era difícil: *“Algo que fosse de interesse comum e que promovesse também a formação”*, *“Estabelecer ou encontrar a palavra correta”* e *“Inicialmente entender a proposta do trabalho”*. Outras três indicaram dificuldades para pensar ou definir o problema, indicando: *“Focar em um único objetivo”*; *“Seguir uma única linha de pensamento e Varias idéias permeavam meu tema”* e *“Amplitude do tema e minhas próprias dúvidas”*. Quatro gestoras indicaram, ainda, razões para não sentir dificuldades em relação ao problema (duas respostas): *“Após definir, como se trata de um problema definido desde 2007 em nosso PPP sempre elencamos formas para contornar esse problema”* e *“Quanto ao problema: com o tema foi fácil, pois a realidade trazia a necessidade”* e ao tema (duas respostas): *“Gosto muito do assunto”* e *“Grande incomodo causado pelo tema”*.

Após a definição do problema e a formulação da questão de investigação, foram apresentados procedimentos para a coleta de informações sistematizadas e as gestoras analisaram os mais adequados para cada problema definido.

Cada gestora elaborou um plano de ação, respondendo a cinco questionamentos propostos aos grupos: qual a questão e o objetivo da investigação, com quem, como e quando será desenvolvida.

Os planos foram analisados, a partir da discussão da perspectiva qualitativa de investigação, enfatizando aspectos relacionados à coleta e à organização dos resultados. Discutimos a necessidade de registro constante e foi entregue a cada gestora um caderno intitulado “Diário de Campo”, o que mobilizou o debate entre as gestoras sobre a necessidade e as dificuldades do registro diário na escola. Muitas indicaram que esse registro é realizado, com frequência, em função de “problemas” ou de “questões administrativas”.

Segundo momento

Encontros individuais foram agendados e realizados com as gestoras, na própria escola, para acompanhamento do processo de investigação.

Neste momento, apenas cinco gestores (de quatro escolas) mantiveram o contato periódico. Com outras duas gestoras foi realizado um primeiro encontro, discutindo-se questões gerais da proposta e indicando bibliografias, e não houve manutenção do contato.

A continuidade das ações foi realizada com as gestoras que tinham por objeto: “a não mudança dos professores; o abandono da escola pelo alunos da educação de jovens e adultos; as concepções de infância dos professores e o espaço lúdico na escola.

Com as cinco gestoras, foram realizados encontros específicos para discussão de questões gerais da proposta, aprimoramento de instrumentos de coleta de dados, análise dos dados coletados, definição de ações e encaminhamentos. As reuniões duravam em torno de 90 minutos e se constituíram em um espaço rico de diálogo, identificação de problemas e análise de possíveis soluções. Em muitos momentos foram realizadas visitas às salas de aula e contato com outros membros da escola. As gestoras demonstravam intensa motivação para a realização das atividades, mas indicam dificuldades de tempo para realizá-las.

Constata-se que durante esse processo, as gestoras relataram descobertas e questionamentos relacionados, principalmente, à organização da escola, à ação dos professores e a sua postura como gestoras. Uma afirmação assumida desde o início do processo por uma gestora: “os professores não mudam sua prática” passou a ser questionada e revista pela própria gestora e seu olhar recaiu sobre sua postura. Em outra escola, foi desencadeado uma consulta e o debate para a tomada de decisões sobre o uso de alguns espaços lúdicos. Uma gestora “descobriu” que o abandono da escola esta relacionado à fatores da própria escola. Outra gestora pôde compreender a relevância das concepções dos professores sobre infância, educação, desenvolvimento, aprendizagem e de como estas compreensões estão interligadas e refletidas nas propostas das professoras, mas como são pouco consideradas, por exemplo, em reuniões e na elaboração de documentos.

Podemos identificar que, neste momento da proposta, a coordenadora parece ter assumido para alguns gestoras, o papel de “assessora”, com indícios da construção de parceria entre ambas.

Reconhecemos a possibilidade do estabelecimento da parceria por meio de assessoria ou consultoria, compreendida como proposto por Lück (2001, p. 37, 39), como.

[...] um processo pelo qual se partilha com outras pessoas ou grupo de pessoas, em caráter de mutualidade, informações idéias, opiniões sobre determinada problemática, promovendo seu entendimento e permitindo o envolvimento das pessoas a ela relacionadas, com o fim de gerar bases objetivas para a tomada de decisões e de medidas eficientes a respeito [...].

Infelizmente, esse processo não foi amplamente compartilhado coletivamente, pelo grupo. O momento de coleta de dados e organização dos dados e o acompanhamento desse processo se deu com cada gestora, individualmente, pois não foi possível a realização dos encontros coletivos previstos para socialização das vivências individuais (apenas um encontro foi realizado).

Terceiro momento

As gestoras, individualmente, elaboraram um texto, relatando sua experiência como investigadoras, mas alguns textos, ainda, se encontram em fase de elaboração.

Registra-se o empenho das gestoras na produção deste texto, podendo-se identificar algumas dificuldades comuns entre elas, já que esta atividade constitui-se em algo novo e diferenciado das atividades cotidianas das gestoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo constituiu-se em espaço de reflexão compartilhada e as gestoras problematizaram aspectos da prática cotidiana na escola, reunindo elementos não cotidianos a sua análise.

Houve dificuldade inicial para que as gestoras aceitassem a possibilidade de serem investigadoras, pois se referiram à investigação como algo “difícil e trabalhoso” que tinham realizado em cursos de especialização. Mas ao longo dos encontros, as gestoras selecionaram um problema, a partir de trocas e de confrontos de idéias com as outras participantes e com a literatura apresentada e organizaram uma proposta para investigá-lo.

Consideramos que o primeiro momento da ação de formação atingiu seus objetivos, possibilitando que as gestoras se percebessem protagonistas no processo, reconhecendo a necessidade de ações colaborativas na escola que favoreçam a compreensão coletiva mais ampliada sobre a prática educativa e a busca por alternativas efetivas, articulando teoria e prática. O segundo momento foi muito enriquecedor, como processo de formação, pois possibilitou (re)conhecimentos sobre a escola, os atores da escola, sobre si, sobre a gestão escolar e sobre a complexidade dos fenômenos educativos. Na nossa análise, o último momento requeria uma outra proposta, que possibilitasse maior acompanhamento da atividade.

Ressaltamos o aspecto positivo dos movimentos gerados nas escolas pela proposta de investigação. O fato das gestoras utilizarem um questionário ou realizarem grupos para “conversar”, visando o entendimento e a superação de determinada questão, mobilizou professores e funcionários, trazendo a cena alguns temas e conflitos, com uma nova perspectiva – a da investigação coletiva.

Mas é preciso reconhecer que a aproximação das gestoras com o processo de investigação foi inicial e suave.

Embora muitas tenham relatado o desenvolvimento anterior de pesquisas (por exemplo, em trabalhos de conclusão de curso), a proposta de investigar a escola foi algo novo para o qual a maior parte não teve efetiva formação. As difi-

culdades apareceram: na definição de um problema; na busca e interação com o conhecimento sistematizado sobre esse tema, na definição e utilização de procedimentos para coleta e sistematização dos dados e na proposição e realização de novas ações. E aprendizagens aconteceram!

Mesmo que de forma inicial, podemos identificar que algumas experiências necessárias à construção (ou aprimoramento) de gestão democrática foram vivenciadas: criação de espaços coletivos de análise; percepção de relações de poder verticais e vivência de algumas relações horizontais; negociação para tomada de decisões; diálogo; reconhecimento e respeito a autonomia; grupo como elemento central; incentivo a cooperação foi incentivada; indicação da necessidade de uma visão mais total; socialização de conhecimento e de informação.

A partir de Elliot (apud IMBERNÓM, 2002, p. 61), podemos entender que a investigação foi um instrumento importante para a formação continuada das gestoras, na direção de uma gestão democrática das escolas, por envolver trabalho de equipe, pela possibilidade de orientar, corrigir e avaliar seus problemas e tomar decisões; por possibilitar a apropriação de conhecimento sobre a escola; articulando teoria e prática, experiência e reflexão, ação e pensamento, desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, n. 1, p. 21-30, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.

BARROSO, J. A. A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

BORDIGNON, G. & GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS, L. M. Lunardi; DINIZ, R. E. S.; PACHI, J. O. Grupo de estudos e investigações sobre a prática pedagógica: uma proposta de formação continuada. In: ENCONTRO NÚCLEOS DE ENSINO e II ENCONTRO PIBID III. 2012. Unesp, Águas de Lindóia. *Anais eletrônicos ... Águas de Lindóia*, 2012.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional dos professores*. Porto: Porto, 2001.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. & ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KEMMIS, S. & WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. & ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GARCIA, C. M. *Formação de professores-para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. (Coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: GRAÓ, 2002.

_____. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de & TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. *Ação integrada – administração, supervisão e orientação educacional*. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Estratégias para ação global e coletiva do ensino. *Gestão em rede*, n. 3, Renageste Consed, Paraná, PUC-PR, nov., 1997.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, C. M.; FIOTRENTINI, D. & PEREIRA, E. M. da A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA JR., C. A. da *A escola pública como local e trabalho*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Coleção Educação Contemporânea).

TARDIF, M. & LESSARD, C. *O trabalho docente-elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

6

LIMITES E POSSIBILIDADES NA INOVAÇÃO DA GESTÃO DE UMA ESCOLA

Alvaro Martim Guedes

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: O presente texto relata o desenvolvimento de um projeto junto a uma escola estadual. As premissas que orientaram o projeto partem da abordagem em administração denominada como “aprendizagem organizacional”. São os autores mais expressivos dessa forma de conduzir organizações Chris Argyris e Peter Senge. Essa abordagem indica que uma organização é orientada por um processo permanente de apreensão da realidade. O texto explora essa concepção e a oportunidade de aplicá-la em uma escola, visto a complementaridade entre os propósitos de promover o processo educacional para educandos e fazer do próprio processo organizacional um meio de aprendizagem. O texto apresenta a experiência vivenciada na escola em um prazo de dois anos. A metodologia utilizada foi a da observação etnográfica. Ao final são apresentadas considerações finais com o intuito de possibilitar reflexões sobre a validade de tais abordagem para organizações escolares, dentro de suas peculiaridades.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional; gestão escolar; observação etnográfica.

APRESENTAÇÃO

O projeto realizado na Escola Estadual e aqui relatado buscou propor novas práticas administrativas. O objetivo foi o de sugerir um meio integrador de gestão de forma a promover a “aprendizagem organizacional”. Tal termo advém de uma abordagem teórica de administração e tem como autores de referência, dentre outros, Peter Senge (2009) e Chris Argyris (1992). Essa abordagem parte da premissa de que o processo administrativo corresponde a um processo de aprendizagem. Isso porque as ações administrativas ocorrem a partir da compreensão do contexto no qual se insere a organização e, portanto, administra-se o que se percebe como pertencente a uma realidade organizacional passível de interação e modificação.

A ideia de utilizar o enfoque da aprendizagem organizacional decorreu da interpretação de que há compatibilidade entre os elementos componentes dessa

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

aprendizagem e os procedimentos de pesquisa que foram adotados (etnografia escolar) na realização do projeto. A intenção foi a de observar, de forma profunda, como que os membros participantes da escola apreendem e compartilham as suas percepções da organização em que se inserem e de que maneira poderia um agente externo contribuir para desenvolver e aprimorar o processo de gestão escolar.

Ao iniciar o projeto, que ocorreu ao longo de dois anos, houve a intenção de propor um procedimento administrativo inovador, pois de maior integração entre os componentes internos e externos da organização, daí a denominação do projeto como “Gestão Escolar Inovadora”. O desenvolvimento desse projeto e os condicionantes encontrados motivaram a alteração desse propósito, como será aqui relatado. De qualquer forma, o que mais foi almejado foi criar algum vínculo entre a escola da rede pública estadual e a Universidade. Com essa mútua aproximação, esses dois mundos, tão distintos e distanciados, poderiam contaminar-se. Nesse aspecto o projeto foi de pleno sucesso, pois novos e mais intensas conexões foram criadas.

INTRODUÇÃO

As escolas, na forma de unidades escolares, apresentam peculiaridades, que se revelam nas formas de relacionamento interpessoal, nos conteúdos compartilhados e nas condutas de seus participantes. Afinal, organizações são pessoas interagindo em função de um estabelecido objetivo duradouro. Os dilemas a que se detém responder os gestores visam – a partir das condições instituídas por essas peculiaridades – um processo de gestão o mais próximo de acertos. Dessa afirmativa muitas considerações de âmbito administrativo podem ser colocadas: o que é acertar? Quando há erro? O que é um processo de gestão? Como ocorre? Quem o determina? Questões como essas vêm se apresentando há décadas e são relacionadas não somente a escolas, mas, a fábricas, empresas comerciais, bancos, universidades, estados, enfim, a todas as formas de organização do trabalho coletivo de seres humanos.

Um dos primeiros autores que buscou oferecer respostas e soluções sistematizadas sobre o que se pode denominar como “dilemas organizacionais”, foi Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Sua obra “Princípios de Administração Científica” detinha a pretensão de indicar meios e diretrizes para um modelo de organização que pudesse ser utilizado de forma disseminada e em diferenciadas

situações. Essa obra inaugura os estudos de administração como os de busca de um modelo organizacional ideal. Mais do que uma utopia, persegue-se, desde então, a indicação de meios seguros para bem administrar (sem erros ou falhas) as organizações em sua busca de seus objetivos.

Essa condição de busca da infalibilidade nas organizações em geral, observadas as proporções, contingências e influências, não é substantivamente diferente do que ocorre na gestão escolar. Nessa gestão escolar igualmente pretende-se fazer com que escolas atuem na direção de realizar objetivos e propósitos. A particularidade dessas reside no fato de que o modo de sua gestão visa propósitos educacionais, ou seja, está em muito condicionado pelos aprendizados e por seus métodos relacionados (sua didática) que se busca praticar. Isso porque a gestão da escola (prestar serviços, atender anseios ou vir a formar novas mentalidades) é ela mesma um condicionante do processo de aprendizagem e da prática pedagógica escolar que se realiza.

Assim sendo, a identidade da escola, os seus propósitos e as ideias compartilhadas entre seus indivíduos componentes (professores, gestores, auxiliares e a comunidade que dela participe), todos esses elementos interagindo dentro de um determinado modo de gestão, irão influenciar no aprendizado e nos conteúdos que se oferece aos seus estudantes. Fato é que escolas sob determinadas abordagens educacionais tendem a ser geridas com coerência com essas. Temos como exemplo, os procedimentos tradicionais de gestão pertencem a escolas tradicionais, enquanto que procedimentos mais abertos pertencem a escolas inovadoras.

Se há, enfim, uma condição *autopoietica*¹ (MORGAN, 1996, p. 252-4) essa, sem dúvida, é a que reside numa escola. Tudo isso nos indica que as organizações escolares definem-se por empreender uma gestão voltada ao processo educacional e, assim sendo, organiza-se para ensinar e é igualmente organizada por esse ensino. Resultado (aprendizado) e processo de elaboração (organização do ensino e da escola) são nas escolas faces de uma mesma moeda.

1 Por *autopoiesi* entende-se o conceito derivado dos estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela e indica uma ideia de ciclo em função da sobrevivência e da determinação de um ambiente (ou circunstância) propício. Em resumo: “a produção de identidade (autoprodução) [de um organismo vivo] decorre dessa capacidade de manter-se organizado. E, como forma de manter sua identidade, o sistema procurará subordinar quaisquer mudanças internas à preservação de sua organização” (BAUER, 1999, p. 66).

O artigo que aqui se oferece resulta de um processo com duração de dois anos em uma escola estadual em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com população superior a 200 mil habitantes. É um relato, em grande parte, do que foi vivenciado e é, também, um resultado de reflexões teóricas motivadas por essa vivência. Não estamos aqui a oferecer soluções ou alternativas. Essa pretensão já foi superada há bom tempo quando a realidade dos fatos e as experiências vividas demonstraram que o aprender é um processo que jamais se encerra.

METODOLOGIA ADOTADA

A escola escolhida está localizada em uma região da cidade definida por um conjunto de Bairros semelhantes e que abriga uma população superior a 30.000 habitantes, de um total de 200.000 habitantes, aproximadamente. Ela é vista pela população como uma região pobre e desassistida de serviços públicos, atividades culturais ou de lazer, porém, com boa infraestrutura (ruas pavimentadas, iluminação, água e esgoto, serviço urbanos de linhas de ônibus). Essas afirmações não foram confirmadas ou refutadas no desenvolver do projeto, porém, o fato de haver essa crença faz com que ela se torne parte do imaginário coletivo, consequentemente, aceito como real.

O desenvolvimento do Projeto ocorreu por meio de observação etnográfica, ou seja, por meio de uma ação em campo que busca caracterizar o que os diferentes membros de uma organização ou coletividade estabelecem como meios de interação. As relações interpessoais por meio da observação etnográfica, ou “descrição densa” (ANDRÉ, 1995, p. 58), permitem a sistematização de práticas e a identificação dos elementos centrais que as movem. O ensino de administração apropriou-se desse tipo de estudo ao propor que organizações podem ser metaforicamente representadas enquanto culturas (MORGAN, 2002, p. 136 a 176). A observação realizada na Escola privilegiou os momentos em que os diferentes grupos interagem e atuavam. Essas observações foram registradas por meio da presença regular de dois bolsistas. A escolha de bolsistas (jovens graduandos) facilitou evitar reações adversas à sua presença e, assim, garantir uma observação mais neutra e de apreensão da totalidade (VELASCO & TROTA, 2009, p. 32-9).

A pesquisa realizada foi de tipo qualitativo, de abordagem exploratória, com vistas a identificação de condições para incentivar uma gestão de constante inovação. É relevante destacar que a ideia não foi a de propor uma nova atuação em

si, mas, oferecer meios para que a inovações ocorressem. O pretendido era permitir que houvesse uma constante aceitação das mais diversas novas propostas. Tais propostas poderiam ser voltadas a qualquer aspecto da Escola, desde a gestão até novas práticas pedagógicas e de conteúdos, passando pela introdução de novos atores no processo de gestão oriundos da comunidade.

Os procedimentos para a realização da pesquisa pelos dois bolsistas ocorreram nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPCs (Resolução da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo Nº 08/2012), antes nomeadas como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs). Diversos registros foram coletados e sistematizados. Aspectos, os mais variados, foram observados: impressões compartilhadas, ideias e imagens consagradas, pensamentos comuns, atitudes e condutas. Foram mais de 250 (duzentos e cinquenta) horas de presença na Escola dos dois bolsistas e um número superior a esse da parte do coordenador. Além disso, foram realizados levantamentos de documentos e dados. Esses procedimentos permitiram obter relatos (cadernos de campo) em que os mais variados detalhes foram registrados: falas em reuniões, frases comuns e informações de alunos.²

O projeto acabou por ocorrer em duas etapas, coincidentes com os dois anos de atuação. Sendo assim, no primeiro ano (2011) tinha-se a intenção de promover um fórum de discussões e planejamento das atividades em que tanto os membros da escola como da comunidade pudessem ser agregados. No entanto, foi possível observar, sinteticamente, que essa escola apresentava os seguintes aspectos:

- a) Uma ação de liderança da Diretora e Vice-Diretora.
- b) Um blog (<http://escolanomedaescola.blogspot.com/>) ativo e com boas informações atualizadas.
- c) Um histórico de identidade de servidores e professores para com a Escola.
- d) Uma estrutura de qualidade, incluindo boa biblioteca e equipamentos de informática acessíveis.
- e) Atividades aos fins de semana (Escola da Família), bem estruturadas e de boa participação.

2 Quanto a esse aspecto, foi interessante observar que quando em reuniões os professores da escola, a direção e a coordenação, sempre revelavam detalhado conhecimento dos alunos quanto a sua condição social e familiar.

- f) Uma organização bem estruturada.
- g) Receptividade a presença externa.

Esse conjunto de fatores nos fez perceber que a proposta original, que visava criar um fórum permanente de discussões, já era atendida por blogs, direção ativa, inserção parcial com a comunidade etc. Sendo assim, a forma encontrada para melhorar e incrementar a proposta original foi a de colaborar com a Direção e Coordenação na gestão.

Os dados levantados e sistematizados na forma de cadernos de campo, visto a opção pela observação etnográfica, elegeu esses interlocutores, Direção e Coordenação, como os mais relevantes e de maior efetividade na almejada gestão inovadora. Tornou-se, então, a presença dos bolsistas e do coordenador uma forma de colaboração direta. As atividades desenvolvidas foram de apoio a organização. Houve a preocupação de a investigação não ser percebida como uma forma desagregadora de intervenção externa na Escola, mas, de associação.

O QUE NOS INDICA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

As ações de intervenção externa em uma organização podem revestir-se – mesmo sem a intenção dos seus atores – de uma atitude impositiva e, portanto, motivadora de resistências, que tornam bons propósitos em resultados pequenos ou nulos. É possível pensar, portanto, que a forma de melhor interferir seja aquela que propicie aceitação e colaboração. Sendo assim, havendo afinidades e identidades entre os partícipes, tornando indistinguíveis os propósitos, o resultado mais provável é a ocorrência da efetividade da intervenção externa.

A execução do projeto fundou-se na premissa de que somente a aceitação da intervenção externa dos proponentes do projeto pelos membros da escola poderia possibilitar de fato uma nova prática de gestão. Os procedimentos decorrentes (etnografia escolar) coadunaram-se com essa condicionante de busca de aceitação, pois, ao bem conhecer de forma aprofundada a escola ocorreu também um processo de mútuo conhecimento. Muito embora os alunos bolsistas tenham atuado de maneira limitada – observando as reuniões dos professores e vivenciando o cotidiano da escola – o coordenador do projeto teve a possibilidade de participação ativa dos processos de planejamento e em certos momentos de gestão. O que se tinha em foco era o entendimento de que a abordagem metodo-

lógica adotada, e os seus procedimentos, implicam na percepção de que a realidade somente pode ser apreendida por aproximações sucessivas, portanto, somente na vivência no cotidiano e afazeres da escola haveria a possibilidade dessa percepção.

Quanto a abordagem da aprendizagem organizacional (base teórica do Projeto), essa, de acordo com Senge (2009), deriva de cinco disciplinas ou, a meu ver, de estratégias de incentivo para uma administração mais democrática. A virtude da denominada aprendizagem organizacional reside em promover um processo de aprendizagem coletivo derivado do processo de gestão. Essa estratégia almeja possibilitar processos de trabalho criativos e estimuladores. São essas cinco disciplinas, segundo Senge (2009), as seguintes:

1. Domínio pessoal – “é a disciplina de continuamente esclarecer e aprofundar nossa visão pessoal, de concentrar nossas energias, de desenvolver paciência e de ver a realidade objetivamente” (SENGE, 2009, p. 32). Visa a expandir as capacidades pessoais, criar um ambiente que estimule a todos os participantes alcançando assim as metas escolhidas por esses e estimular os participantes a buscar e alcançar seus objetivos sem medo de errar.
2. Modelos mentais – consiste em refletir, esclarecer continuamente, aprimorar a imagem que cada um tem do mundo, verificar como são definidos os atos e decisões, rever os modelos mentais e ajustá-los à realidade compartilhada.
3. Visão compartilhada – estimular o engajamento do grupo em relação ao futuro e elaborar princípios e diretrizes que permitirão alcançar esse futuro.
4. Aprendizado em equipe – desenvolver o pensamento e a comunicação coletiva afim de superar a soma dos talentos individuais.
5. Pensamento sistêmico – analisar e compreender a organização como um sistema integrado, criar uma forma de analisar e uma linguagem para descrever e compreender as forças e inter-relações que modelam o comportamento dos sistemas.

O que pode-se concluir dessas assim denominadas disciplinas é que as ações de gestão são um meio fecundo de aprendizado. Elas ocorrem de forma in-

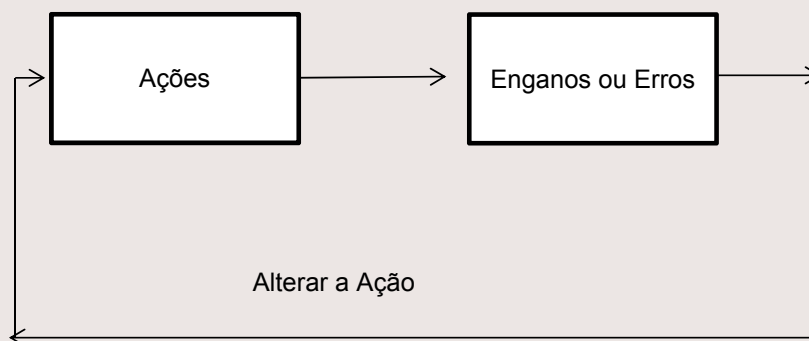
tensa quando da integração das equipes de trabalho e da maior proximidade no compartilhar de informações. Assim saberes, percepções e normas tornam-se meios de agregação entre atores que promovem uma gestão em busca de maior efetividade.

Para Senge (2009) a quinta disciplina (pensamento sistêmico) é a que possibilita integrar todas as demais. Na realidade o que o autor promulga é que não é possível perceber a realidade, com a qual a organização lida, de forma analítica, segmentada ou dissociada de um todo em sua complexidade.

Quanto a Chris Argyris (1992), há problemas organizacionais visíveis e outros tornados invisíveis (ARGYRIS, 1992, p. 17-24). Essa falta de visibilidade decorre de acordos tácitos entre os indivíduos da organização para impedir que os reais problemas sejam enfrentados. Esses acordos são meios de auto proteção que geram uma “zona de conforto”, onde problemas que expõem as mazelas, incompetências e limitações ficam escondidos, ou seja, não são explicitados. O meio de superar isso é o que Argyris (1992, p. 114) indica como circuito duplo de aprendizagem. Esse distingue-se do circuito simples que é um meio de somente reforçar ou aprimorar rotinas de trabalho estabelecidas enquanto o duplo é um meio de superar rotinas de trabalho desnecessárias.

Esquemáticamente Argyris nos oferece o circuito simples da seguinte forma:

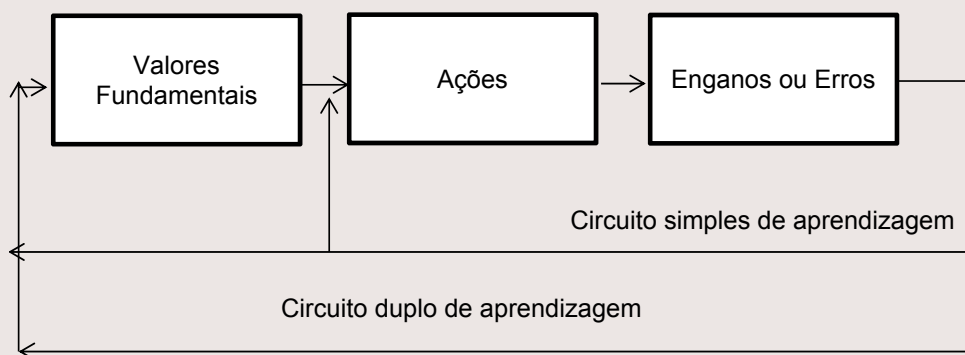
Figura 1 Circuito simples de aprendizagem



Fonte: Argyris (1999, p. 114).

Quanto ao circuito duplo a apresentação é a seguinte:

Figura 2 Circuito duplo de aprendizagem.



Fonte: Argyris (1999, p. 114).

A inclusão de uma etapa no processo que envolve rever “valores fundamentais” implica em uma revisão profunda e crítica do que se vem realizando, ou seja, ir além de uma revisão do realizado com o intuito de aprimorar. As bases que motivam o procedimento de revisão das ações com a intenção de aprimorá-las sem descartá-las, são conservadoras do que está estabelecido. Sendo assim, a gestão não busca a inovação, mas, a manutenção do que existe. Por meio do circuito duplo o questionamento constante das razões das ações permite que inovações sejam implementadas.

A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NA ESCOLA

As características da escola em que foi realizado o projeto podem ser apresentadas nos seguintes aspectos: valores compartilhados entre professores, forma de atuação da direção, coordenação e do pessoal de apoio (secretaria, merendeiras e inspetoras), condições físicas e estruturais e valores de alunos.

As observações realizadas nos permitem indicar que cada um desses grupos associado em consonância com a estrutura (edificações) e condições materiais da escola criam um peculiar ambiente. O que lá foi observado é que professores, direção, coordenação e pessoal de apoio compartilham uma visão de que alunos são, em sua maioria, constituídos por jovens com deficiências e limitações decorrentes de sua condição social e familiar. Como as condições sociais são adversas, são esses jovens vistos, por decorrência dessa, fadados, em boa medida, a ser o que sua

condição social impõe. Sendo assim, o reconhecimento tácito é de que qualquer esforço será sempre limitado a essa condição social adversa e de difícil superação.

Durante os ATPCs essa visão é sempre reforçada. As falas a seguir, obtidas nessas reuniões, indicam isso. São essas falas e situações transcrições dos relatórios dos bolsistas:

Durante a reunião, surgiu uma reclamação geral entre os professores, sobre uma das alunas que é surda e muda, mas que também não escreve, lê e nem lê lábios. Uma das professoras perguntou ‘como ela pode estar lá na escola?’.

Enquanto a Professora os (alunos) repreendia, a outra Professora perguntou em voz bem alta e de certa distância, se ela teria que ir, com a intenção de ‘amedrontar os alunos’.

Uma das servidoras administrativas observou que as atitudes dos alunos são as de ‘fingir de morto pra comer o c... do coveiro’. Ela também adicionou que criou os filhos sozinha, mas nem por isso algum deles virou vagabundo, pelo contrário.

Durante a reunião, alguém bateu no carro de uma das professoras. Alguns logo pensaram que quem bateu era um dos alunos da escola, outros que o carro estava fugindo da policia. Outros acreditavam em ambas as situações.

Ao compartilhar de tal tipo de impressão dos alunos, sempre de forma imediata (aceita prontamente) e sem nenhum tipo de restrição moral, fica evidenciada a validade dessas impressões. Subjetivamente há a compreensão compartilhada de que os alunos pouco ou nada se diferenciam de marginais. Diante de tal compreensão o esforço a ser realizado será o de superar tais interpretações por meio de uma permanente discussão. Tal discussão cabe a equipe gestora da escola, dado o disseminado enraizamento e a sua intensidade, visto o fato de que todos os outros relatórios dos bolsistas constantemente apresentavam relatos dessa natureza.

Essa situação de permanente afastamento entre professores e alunos acaba por gerar uma equivalente atribuição de responsabilidades e distanciamento para com a equipe gestora. Isso porque são enviados para a diretoria, e de forma constante, os problemas vivenciados em sala. A mediadora é sempre acionada. Mesmo situações prosaicas, como a colocar ordem em uma sala momentaneamente em bagunça, não são enfrentadas pelos professores que preferem acionar a mediadora. A alegria do pátio, gritos e correrias, é vista como “ação de margi-

nais”. As ações disciplinares, na forma de suspensões, são frequentes. Há sempre a ameaça de acionar a polícia para as brigas entre alunos.

Os relatórios dos bolsistas registraram diversas falas, espontâneas e decorrentes de constantes conversas informais, de merendeiras, servidores administrativos, professores que confirmam essa visão de afastamento visto a condição compartilhada de que os alunos são vistos como potencialmente agressivos. A validade dessa afirmação de periculosidade, no entanto, dados os contatos com os alunos, nas observações no pátio, não a confirmam. Porém, a constante repetição dessa impressão compartilhada acaba por dar validade a esse julgamento de caráter subjetivo.

Quanto a estrutura física da Escola, ela se revela muito bem cuidada, com salas bem iluminadas e amplas, bons bebedouros, lousas, biblioteca, computadores e pessoal de apoio presente. As refeições são sempre de excelente qualidade e contam com a participação inclusive dos Professores, em certos dias de cardápios mais requisitados. A relação nesses momentos de alimentação coletiva é sempre ordeira e alegre, revelando uma proximidade entre alunos, professores, servidores e equipe gestora. Esses momentos inclusive contradizem as impressões negativas compartilhadas, invalidando-as e demonstrando uma contradição entre discursos e ações, pois, o acolhimento é generalizado.

O pátio é amplo e bem cuidado, porém, a área relativa a quadra, coberta e de boas dimensões, é restrito nos momentos de intervalo. Tal impedimento deveria ser evitado, pois criaria um espaço de interação entre alunos intermediado por alguma prática desportiva, comum nas escolas. Ademais, a estrutura para impedir o acesso a essa área, impedido por grades, implica em uma estética incompatível com um ambiente de aprendizado.

É de se fazer notar a existência de uma gata na escola. Ela é muito bem cuidada, por um bom número de pessoas, e é conhecida pelo nome. Aproxima-se amigavelmente das pessoas e tem a sua disposição alimento e água, além de uma casinha própria. A relação de proximidade e carinho para com esse animal é, novamente, reveladora de afetos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não nos é possível resumir uma escola em um artigo e com base em apenas uma pesquisa. A complexidade dessa e suas peculiaridades obrigam que as aná-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

lises ocorram de forma permanente. O importante aqui foi trazer à luz questões fundamentais, advindas da aprendizagem organizacional, na busca de inovação na gestão escolar.

Na busca dessa reflexão mais elaborada, partimos, aqui, de uma afirmação de Argyris (1992) de que a fonte da incompetência é a habilidade. Apesar de paradoxal, é possível perceber o quanto isso é verdadeiro, ao observar como que as ações cotidianas são realizadas com desenvoltura, rapidez e sem reflexões. Essas rápidas ações não decorrem de associações entre realidades compartilhadas. São quase que instintivas. Isso porque, mesmo havendo momentos em que o que será proposto para ser feito nos períodos escolares, ou seja, ocorrer após atos de planejamento, e o que se irá realizar não difere muito de acúmulos de experiências prévias.

De fato planejam-se semestres, horas de ATPCs são realizadas, programas são revistos, documentos, gráficos e tabelas, com dados relevantes são apresentados, porém, toda essa somatória redundante numa permanente repetição do que vem ocorrendo nos momentos anteriores, quanto aos relacionamentos, afetos e percepções. As ações nem sempre diferenciam-se nos atos pequenos ou grandes, visto a sua essência decorrente de conceitos tacitamente estabelecidos.

Em resumo, essas atividades rotineiras de cada um não decorrem de reflexões substantivas, mas de formalidades exigidas para a plena lide da gestão escolar. Não são ações decorrentes de momentos de discussão profunda em que os sentidos de realidade (manifestados na forma de se referir aos alunos, governantes, ação política etc.) são plenamente discutidos, criticados ou refletidos. O que isso possibilita é o referir-se aos alunos como iguais a ladrões. Algo, no mínimo, surpreendente, quando não indesejável. Mesmo assim, tal expressão ocorre de forma tacitamente aceita e plenamente compartilhada, visto todos sempre expressarem o mesmo nas mais diversas situações sem nenhuma contraposição de qualquer ordem.

Naturalmente um recomendável enfrentamento sobre essas percepções exige cautela e serenidade. Contudo, ao eleger o acolhimento e o afeto como meio principal de ação, mesmo que sem a ocorrência de outras reflexões críticas, poderá ser alterada substantivamente, por meio de exemplos, a cultura compartilhada na escola. A simples demonstração do quanto é mais exitoso acalentar jovens e crianças, respeitá-las e enaltecê-las, pois tais atitudes se traduzem em maior dis-

tensão, proximidades e confiança, poderá disseminar compreensões mais flexíveis e afáveis. O que está em jogo é uma nova cultura organizacional que venha a oferecer um sentido de realidade (BAUER, 1999, p. 201) mais condizente com o que se exige para o ato de educar, ou seja, a necessidade de gerar a atenção do educando com o que se pretende ensinar.

O paradoxo realmente enfrentado é que a organização escolar busca promover o aprendizado para que seus alunos possam lidar com a realidade que os envolve de maneira mais autônoma, portanto, crítica e de busca de soluções sociais de maior virtude. No entanto, essa mesma organização não promove o mesmo quando lida com os seus próprios afazeres e, habilmente, consolida percepções que inibem novas práticas ou condutas, pois são os afastamentos e os distanciamentos o que se compartilha com maior facilidade. Como é possível promover a educação quando os educandos detêm, na sua essência, a condição de marginais? Qual resgate será possível quando esse jovem é visto como apartado por decorrência de um comportamento individual inalterável? Obviamente torna-se impossível reverter tal condição de exclusão, pois ela se baseia no próprio aluno e não nas condições que o cercam. Se é constantemente afirmado que os limites são individuais e internos, mais enraizados em cada um, não se possibilita educar ninguém, pois estão fadados a permanecer na condição de excluídos por moto próprio.

Um aspecto importante, percebido no decorrer da experiência na escola, é que formas integradoras de ação existem e são facilmente aceitas. A presença do coordenador do projeto em dois momentos de planejamento, ao divulgar o que seria o projeto e ao apresentar uma reflexão teórica crítica como a que aqui se está relatando, demonstra que um ambiente para promover alguma inovação existe. A Direção da escola sempre buscou viabilizar o desenvolvimento do projeto. Tratava-se de uma Diretora de boa formação e qualificação, afável, interessada e comprometida. No entanto, a necessidade de enfrentamento mais agudo, quanto a compreensão da cultura de afastamento e estigma, não está plenamente percebido. Talvez a constante exigência de afazeres das mais diversificadas naturezas seja motivo de impedimento para reflexões sobre o que se pensa sobre os alunos. Ademais, promover tal tipo de discussão exige uma equipe gestora muito integrada na convicção desse aspecto, o que lá não ocorre, pois em muitos momentos essa equipe também interpreta a conduta dos alunos como intrinseca-

mente ruim. Ao ameaçar “chamar a polícia” em diversos momentos de conflitos há a confirmação dessa impressão. A força policial não se coaduna com a escola. Recorrer a ela é para protegê-la de ameaças externas, não é meio de ação interna.

Um meio para deixar de recorrer a polícia para garantir a disciplina é o que nos indica Peter Senge com denominada quinta disciplina, ou seja, por meio de visões mais amplas e integradas, que superem a simples causa e efeito. Propõe, portanto, visões mais complexas para bem compreender a realidade de uma organização. A racionalidade restrita, baseada somente em procedimentos e rotinas plenamente normatizadas, é insuficiente para esse autor.

Chris Argyris, por sua vez, descreve como *ações defensivas* contra a realidade (a que de fato se enfrenta) como aquelas que são promovidas tacitamente pelo conjunto de pessoas que compõe a organização. A contraposição entre complexidade e afastamento (raciocínio defensivo) é o meio de superação apontado pela aprendizagem organizacional. No caso da organização escolar o que se pretende superar é o que foi observado na escola: a distância afetiva entre professores e alunos. Embora potencialmente forte e vivenciada em certos momentos, como os aqui relatados, a relação afetuosa de maior proximidade ainda não está plenamente estabelecida. O meio para isso é a reflexão e a integração entre os membros da escola. Esse será o caminho seguro, mesmo que demorado, para promover uma gestão escolar inovadora.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papirus, 2009.
- ARGYRIS, Chris. Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BAUER, Ruben. Gestão da mudança: caos e complexidade nas organizações. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- GUEDES, Taís Justo Caniato. Dilemas organizacionais: um estudo de padrões organizacionais defensivos em uma escola da rede estadual de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2003.
- MORGAN, Gareth. Imagens da organização; edição executiva. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SENGE, Peter. A Quinta Disciplina, arte e prática da organização que aprende. São Paulo: Best Seller, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 3, dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 abr. 2013.

VELASCO, Honorio & RADA, Ángel Días de. Lá lógica de la investigación etnográfica, um modelo de trabajo para etnógrafos de escuela. Madrid: Editorial Trotta, 2009.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

7

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NA ESCOLA PÚBLICA

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos constitui-se numa importante política para a efetivação da educação em direitos humanos para todos os níveis de ensino e para todas as áreas do conhecimento. Neste texto discorreremos sobre a literatura, as políticas e constatações do projeto que tem como objetivos apresentar este documento e colaborar com a escola para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a educação em direitos humanos e para a igualdade de gênero. Nesta perspectiva, o projeto tem como colaboradores(as) os(as) profissionais da educação, alunos e alunas de Ensino Fundamental e Médio. Proporciona a formação a respeito da temática a todos/as na escola além de contribuir para uma formação mais humana dos alunos e alunas da graduação que participam do mesmo. Sugere e reflete coletivamente sobre práticas pedagógicas e sobre as relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar e que compõem a cultura escolar, que pode ser favorável à igualdade de direitos e de gênero, ou não, ressaltando o papel importante da escola para a concretização da cultura em direitos humanos.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; direitos humanos na escola; gênero na escola.

INTRODUÇÃO

Este texto discorre sobre a literatura, sobre as políticas e resultados do projeto que teve como objetivos a promoção da formação em direitos humanos e gênero de docentes e também de alunos e alunas de Ensino Fundamental e Médio, desenvolvido com o apoio da Prograd. Outro propósito foi refletir sobre as práticas pedagógicas e relações sociais que ocorrem no cotidiano escolar além de propor atividades voltadas aos temas estudados. No decorrer de seu desenvolvimento, pretendeu divulgar alguns dos documentos nacionais e internacionais que discorrem sobre *direitos humanos*, bem como, refletir sobre o papel da escola para a educação voltada aos direitos humanos e à igualdade de gênero.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

O projeto também tem como objetivo a formação acerca da temática de alunos e alunas que participam do mesmo. Ao participarem do projeto, alunos e alunas de graduação, têm a possibilidade de conhecer a realidade do cotidiano das escolas públicas estaduais e pensar em atividades pedagógicas voltadas para a educação em direitos humanos e para a igualdade de gênero, além de aprofundarem o conhecimento teórico a respeito dos temas.

Está sendo desenvolvido através da metodologia de pesquisa-ação. Após constatar a concepção que professores/as e alunos/as têm a respeito da temática, atividades pedagógicas são propostas visando estimular a leitura e a aquisição do conhecimento acerca de temas que as escolas não abordam ou não têm conseguido abordar convenientemente: direitos humanos, o que é ser cidadã ou cidadão e refletir sobre papel de homens e mulheres na sociedade.

As atividades consistem em aulas que são realizadas durante as reuniões pedagógicas dos/as docentes, nas quais são trabalhados os fundamentos históricos dos direitos humanos fazendo a relação com as questões das mulheres e de gênero. São realizadas também oficinas, debates de filmes, leitura e reflexões sobre textos que abordam os temas do projeto visando o repensar das práticas pedagógicas.

BREVE OLHAR SOBRE A LITERATURA E POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E GÊNERO

Quando pensamos na educação para a democracia e para os direitos humanos, segundo Benevides (2013, p. 1), três elementos são indispensáveis e interdependentes a serem considerados:

[...] a formação intelectual e a informação – da antiguidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informação reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação.

Conforme a autora expõe, no Brasil, aqueles que não têm acesso à educação, à visão crítica da sociedade, às diversas expressões da cultura, são, justamente, os

mais marginalizados. O direito à educação fundamental é um direito humano inalienável, de responsabilidade do Estado. O segundo elemento é a *educação moral*

[...] vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas, sobretudo pela consciência ética, *que é formada tanto de sentimento quanto de razão*; é a conquista de corações e mentes.

A literatura aponta que a cidadania não se aprende apenas pelo discurso mas pelo vivenciar no cotidiano da escola para que crianças e jovens, adquiram a consciência ética baseada no respeito, na solidariedade, na consciência crítica, na idéia de coletividade. A educação, nesta perspectiva, abrange mudança de mentalidades que, no caso do corpo docente e de todos/as envolvidos no processo educacional, necessita de estudos e reflexões para a superação de valores autoritários e discriminatórios.

O terceiro elemento a ser considerado, como afirma Benevides (2013, p. 1-2), é a *educação do comportamento*, desde a Educação Infantil, que seja capaz de “enraizar hábitos de *tolerância* diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao *bem comum*”. Assim, segundo a autora, a educação do cidadão e da cidadã, na concepção democrática, exige conhecimentos básicos da vida social e uma correspondente formação ética que deve contemplar a perspectiva de gênero.

Estes são os pressupostos para a educação na perspectiva democrática, que contempla direitos humanos e a questão de gênero, parte-se agora para a reflexão sobre os temas, tanto na sociedade quanto na escola, apontando o que traz a literatura e as políticas.

DIREITOS HUMANOS E GÊNERO NA ESCOLA: CONTINUANDO O DEBATE SOBRE A TEORIA E POLÍTICAS

Apesar dos avanços em termos legais, tanto no que diz respeito aos direitos humanos quanto com relação a gênero além de todo o debate e ações empreendidas pelos movimentos feministas e pelas organizações nacionais e internacionais, pelas políticas públicas voltadas às necessidades das mulheres brasileiras, no que se refere à questão de gênero, ainda hoje, são reais as discriminações e

aviltamento a direitos básicos das mulheres. Um dos problemas sociais que as mulheres vivenciam, é a violência doméstica (moral, física, patrimonial etc.). Embora a educação não consiga acabar com os graves problemas sociais que ainda vivencia-se, pode ajudar na transformação das relações que os provocam nesta mesma sociedade.

Ao adentrar no cotidiano das famílias, das instituições, dentre elas a escola, vê-se que as relações sociais são ainda marcadas pelos critérios (de gênero, raça, etnia e classe social) fazendo com que permaneça o “autoritarismo social” aliado à “cultura da exclusão”, prevalecendo à desigualdade, o que vai contra o ideal de direitos humanos para todas as pessoas, independentemente de seu sexo.

A escola da atualidade, aparentemente é neutra quando se considera que oferece as mesmas disciplinas, mesmo currículo e horários para meninos e meninas, direitos e deveres iguais para ambos os sexos. Mas, com um olhar mais cuidadoso sobre o cotidiano escolar analisando as relações que em seu interior se estabelecem, assim como os conteúdos e a forma como estes são tratados no processo ensino-aprendizagem, constata-se que ainda hoje, não são problematizadas as relações de gênero e não se promove efetivamente um ensino voltado à cidadania para ambos os sexos. Assim, a escola atua como reprodutora e reforçadora de práticas sexistas que, por vezes, as crianças trazem do seio da família (BRABO, 2005).

A escola reforça processos que ocorrem fora dela, reproduz hierarquias preexistentes na família, no mercado de trabalho e na sociedade como um todo. Ainda hoje, parece que a escola encontra-se separada do todo social, principalmente com relação à problemática feminina. Como Rosemberg e Amado (1992, p. 66) afirmavam: “[...] nesta instituição reprodutora e não geradora de contradições, convivem receptores passivos da ideologia dominante”.

Apesar disso, Enguita (1989 apud ROSEMBERG; AMADO, 1992, p. 67) já sugeria na década de 1980, que a escola era o espaço social menos sexista, segundo ele:

A evolução da escola não pôde deixar de produzir efeitos sobre outras esferas da sociedade e sobre outras relações de produção: a família patriarcal. Todas as acusações, sem dúvida justas, que se podem fazer contra a educação formal no sentido de que contribui para reproduzir o sexismo e a dominação patriarcal – através do conteúdo do ensino, dos estereótipos sexuais presentes na educação informal, de orientação escolar e profissional indicada por preconceitos de gênero etc, não devem ocultar o fato de que, ao menos desde que se generalizou a educação, as salas de aula

são provavelmente o cenário cotidiano em que menos se discriminam as pessoas por seu sexo ou gênero [...]. As experiências vivenciadas pelas alunas mulheres, de igualdade formal frente aos alunos homens, de obterem com frequência melhores resultados que eles e outras similares, fazem ver a ilegitimidade das discriminações no local de trabalho e na família, e as convertem necessariamente em mais insuportáveis [...].

Concorda-se que a escola é uma instituição que oferece ensino igualitário para meninos e meninas e representa um espaço social onde mulheres vivem, de forma menos acentuada, as subordinações de gênero, entretanto, ao não empreender ações pedagógicas específicas voltadas à igualdade de gênero, a realidade do reforço dos papéis estereotipados para ambos os sexos parece não mudar, continuando a contribuir para a desigualdade.

Não se pode deixar de considerar também que, se as meninas se saem melhor frente aos comportamentos passivos exigidos na escola é porque elas foram condicionadas desde o nascimento a este comportamento, “por ser mais apropriado para mulheres”. O contrário também pode ser observado na escola pelo mesmo motivo, se as meninas não agem de acordo com o que é esperado delas, por exemplo se estão envolvidas em situações de indisciplina, são punidas severamente pois este não é “comportamento de meninas”.

Diante das mudanças ocorridas na sociedade, das políticas gerais e educacionais na perspectiva dos direitos humanos, é urgente que as escolas de todos os níveis e áreas do conhecimento, adotem a questão de gênero objetivando reverter a situação de submissão e discriminação feminina, para isto há necessidade urgente de se refletir e problematizar as questões de gênero com as gerações futuras. Se já cedo a criança for educada em valores humanos e democráticos, ela provavelmente não verá o outro ou a outra como inferior.

O fato de educadores e educadoras, não assimilarem a problemática de gênero, contribuem para a continuidade de velhas crenças impregnadas de ideologias desvalorizadoras do papel da mulher na História que se encontra nos currículos ou na forma como estes são apresentados, trazendo uma visão masculina do Universo, conforme já apontava Whitaker na década de 1980.

Neste sentido, propõe a necessidade de se rever o currículo das escolas diante das necessidades da sociedade atual. Ao refletir a respeito da teorização crítica de Michael Apple acerca de educação e currículo, Silva (1996, p. 61) ressalta

[...] o caráter inescapavelmente político da educação e do currículo; as conexões entre os processos educacionais e as relações de classe, gênero, raça; os estreitos nexos entre conhecimento e saber, de um lado, e poder e dominação, de outro; a natureza histórica e construída das relações e processos sociais e educacionais; os vínculos entre regimes e relações específicas de saber-poder e a constituição e produção de identidades sociais particulares; a caracterização do saber e do currículo como um território contestado e de luta por hegemonia; o envolvimento da educação e do currículo na construção do “outro” e da alteridade.

Mesmo que a história oficial não tenha feito justiça quanto ao papel desempenhado pelas minorias¹ entre elas a mulher, cumpre aos professores e professoras resgatarem a sua contribuição, promovendo a reflexão crítica sobre os condicionantes desta realidade com o objetivo de esclarecer, compreender e avaliar o momento atual visando ainda promover novas formas de relações entre os sexos.

Numa retrospectiva histórica sobre o papel da mulher no Brasil, constata-se que a cultura é impregnada de ideologias em cada momento histórico estudado, o que contribuiu para a discriminação e sujeição feminina. Os currículos escolares, têm um corte nas relações sociais, no cotidiano, omitindo, por exemplo, que no período colonial, mulheres chefiavam famílias, trabalhavam pelas ruas, pelos campos, eram comerciantes, participavam de conspirações, exerciam influência nos bastidores sobre homens influentes na esfera pública, não se discute o porquê da ausência feminina na História oficial. Não se reflete criticamente sobre a opressão feminina e os condicionantes sociais que levaram e ainda levam a esta situação, assim, até as meninas assimilam uma visão masculina de mundo (WHITAKER, 1989).

Conforme artigo da Unicef (1999),² se a educação das meninas e adolescentes tiver como parâmetro apenas a maternidade e o casamento, dificilmente, na fase adulta, elas estarão colocando suas opiniões na sociedade ou mesmo concorrendo

1 A questão de gênero está contemplada nos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais desde o final da década de 1990. Está presente no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2006 e também nas Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, de 2012. A atual política curricular do Estado de São Paulo dá visibilidade à questão de gênero.

2 Texto da Unicef. Lições de Igualdade. *Revista Maria, Maria* do Unifem (Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher), 1999.

a um cargo político, pois será introjetado nela através da socialização que estes são “locais para os homens”.

Conforme já mencionamos, uma forma de sexismo observada na escola é a de que se espera das meninas um comportamento dócil, meigo, ao passo que com relação aos meninos justifica-se os comportamentos agressivos, sob a alegação de ser uma característica masculina. Isto mostra que a escola reflete os valores estereotipados e discriminatórios da sociedade abrangente, além destes, por vezes, originarem-se na própria cultura escolar.

Por outro lado, as relações hierárquicas que o sistema escolar impõe, relações estas subjetivamente de poder, denotam remanescentes patriarcais, repercutindo desvantajosamente no funcionamento do sistema escolar. É esperado, por exemplo, uma forma masculinizada de gerenciamento da instituição escolar quando no cargo se encontra uma mulher, e isto, muitas vezes, é internalizado por ela própria como forma de “controlar” alunos(as) e professores(as), “impor respeito”.

Alie-se a tal questão o que foi verificado por Freire (1993), ao proclamar as professoras como “boas tias”, presume-se que elas não devam brigar, se rebelar ou fazer greve; é nesta ideologia que se apoiam as famílias dos/as alunos/as, seja da rede privada ou pública e, de certa forma, também professores e professoras, educadores/as em geral.

Por tais razões, desde os anos de 1990, estuda-se como a questão da mulher tem sido trabalhada nas escolas bem como a concepção de direitos humanos e cidadania que profissionais da educação e alunos/as têm a respeito destes temas. Isto levou a constatar que a questão dos direitos humanos e da cidadania, não têm sido abordados ou, freqüentemente, têm sido mal trabalhados nas escolas. O que se constata é que as práticas pedagógicas se dão no sentido de não mostrar o real conceito de direitos humanos e da cidadania além de, por exemplo, não estimularem a participação, que é pressuposto da democracia. Além disso, os temas objetos do projeto não têm sido vivenciados nas relações sociais que ocorrem no cotidiano, contrariando o pressuposto da educação em direitos humanos que é *conhecer* e *viver* direitos humanos e cidadania na escola. O mesmo podemos dizer a respeito da questão de gênero, contudo, com o agravante de que é um tema desconhecido pelos/as docentes mas reafirmado no seu cotidiano numa perspectiva da visão binária (mundo masculino X mundo feminino) e de organização da sociedade nos moldes da visão patriarcal no cotidiano das escolas (BRABO, 2005). Esta constatação da década de 1990 ainda prevalece

apesar de alguns avanços no sentido de atividades serem desenvolvidas nas escolas por ocasião do Dia Internacional da Mulher ou do Dia de Combate à Violência Contra a Mulher.

Relembrando novamente Benevides (1997, p. 4):

[...] nas sociedades democráticas do mundo desenvolvido, a idéia, a prática, a defesa e a promoção dos direitos humanos de uma certa maneira, já estão incorporadas à vida política. Já se incorporaram no elenco de valores de um povo, de uma nação. Mas, pelo contrário, é justamente nos países que mais violam os direitos humanos, nas sociedades que são mais marcadas pela discriminação, pelo preconceito e pelas mais variadas formas de racismo e intolerância, que a idéia de direitos humanos permanece ambígua e deturpada.

O mesmo se pode dizer com relação à questão de gênero. Além de serem assegurados na legislação, os direitos humanos necessitam de políticas para serem efetivados na prática, inclusive educacionais para serem conhecidos, respeitados e vivenciados seja na escola ou na sociedade como um todo. Este vivenciar tem na escola o seu *locus* ideal, tanto para as crianças e jovens quanto para pais, mães e comunidade em geral, pois, conforme Mosca e Aguirre (1990, p. 25) afirmam, *direitos humanos* “não são aprendidos ‘de cor’, mas praticados. Caso contrário, morrem e desaparecem na consciência da humanidade”.

Da mesma forma, a cidadania também tem que necessariamente ser vivenciada e, para que isto ocorra, deve haver um esforço de todos/as na escola. De acordo com Frigotto (1999, p. 85) “[...] a educação e mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais”.

Pelas colocações feitas, observa-se que o debate sobre a participação da sociedade civil e sobre novas formas de relações sociais na escola nas quais direitos humanos e a questão de gênero deve ser contemplada é uma necessidade na sociedade atual. Conforme constatamos e San Martin (2009, p. 96) aponta

Es importante tener en cuenta que la construcción de la identidad de género es determinante de las relaciones entre mujeres y hombres, no es extraño que la idea de femineidad y masculinidad que se representa en el cotidiano social este incidiendo en las conductas de abuso de poder de los hombres sobre las mujeres.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Na sociedade atual, globalizada, há necessidade de se rever e investir, nas cidades e nas escolas, na cultura de participação pois ela não ocorre naturalmente mas num processo orgânico e contínuo de estímulo à participação cidadã. Além do mais, para uma cultura de direitos humanos há necessidade de investimento na educação para esse fim.

Nesta perspectiva, em 2006, foi lançado o *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Em 2007, na Diretoria de Ensino de Marília, foi também desenvolvido o Programa *Ética e Cidadania: construindo valores na escola*, que tinha como objetivos trabalhar direitos humanos, democracia, cidadania, diversidade (sexual, étnico/racial e de gênero). Contudo, o Programa não fora desenvolvido em 2008 e 2009 (BRABO, 2009).

A questão da mulher fora trabalhada nos anos de 1980, nas escolas estaduais paulistas, mas esse foi um momento único que não teve continuidade. Há, sim, iniciativas pontuais próximas ao Dia Internacional da Mulher ou ao Dia Internacional de Combate à Violência contra a Mulher, além de propostas levadas às escolas nesse período pela APEOESP, contudo, não é uma temática trabalhada de forma transversal no currículo, além de a escola, por vezes, criar preconceitos ou reafirmar aqueles que se observa na sociedade. Já havia também, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Programa Estadual de Direitos Humanos, elaborados na década de 1990, que traziam a necessidade de as escolas de todos os níveis trabalharem essa temática para o alcance da cultura democrática e em direitos humanos. O Programa Municipal de Direitos Humanos, elaborado em 1999, atualmente em processo de avaliação e revisão, cuja elaboração foi coordenada pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília, também reafirmava a necessidade de a educação em direitos humanos ser aprendida e vivida na escola.

Através do desenvolvimento das pesquisas e dos projetos de extensão, constata-se que o *Plano Nacional para a Educação em Direitos Humanos* constitui-se em uma importante ação para que a educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino e em todas as áreas do conhecimento seja contemplada. Para tanto, precisa ser conhecido, suas propostas acatadas e desenvolvidas na escola. Esta foi a grande motivação para o desenvolvimento do projeto, na perspectiva de colaborar com as escolas para a reflexão acerca do currículo, de práticas pedagógicas, de relações sociais que ocorrem em seu cotidiano para que sejam voltadas aos valores democráticos, envolvendo direitos humanos e gênero. Assim, mostra-se a

seguir alguns elementos a serem considerados tendo direitos humanos como eixo articulador do currículo escolar nesta proposta de educação democrática.

FINALIZANDO O DEBATE SOBRE DIREITOS HUMANOS COMO EIXO ARTICULADOR DO CURRÍCULO ESCOLAR

Conforme Araújo e Aquino (2004, p. 14-16), na sociedade atual constata-se crise de valores com reflexos nas escolas. Tem sido observado: indisciplina, violência, apatia e falta de perspectiva, de limites e de solidariedade da juventude. Quando as escolas não conseguem resolver estes problemas, todos sentem-se impotentes, tendo como reação, frequentemente, um saudosismo por modelos educacionais autoritários e excludentes, voltados apenas aos interesses de uma pequena parcela da população. Quando prevalecia esta forma de ensinar, os valores morais transmitidos (geralmente obediência cega, silêncio, dentre outros) não tinham como objetivos maiores uma vida coletiva justa, democrática e solidária. Não havia a idéia de direitos humanos e da educação como um direito de todos/as.

Como expõem os autores, hoje constata-se individualismo, egocentrismo e anomia moral, “idéias e práticas de exclusão são justificadas e naturalizadas a partir de interesses individuais ou de grupos econômica e/ou ideologicamente dominantes”. É preciso lembrar que apesar de termos um projeto democrático consubstanciado na nossa Constituição da República Federativa do Brasil que contempla os direitos humanos, temos também um projeto neoliberal influenciando as políticas e as ações governamentais que dificultam a concretização do ideal de sociedade mais humana e justa.

A respeito da influência neoliberal nas políticas brasileiras, Gouvêa e Mona (2008, p. 63) esclarecem no que diz respeito à preocupação com a educação das mulheres, nos anos de 1990,

A retórica em relação à educação de mulheres e meninas é produto desse discurso humanitário, preocupado com a situação das mulheres e crianças de baixa ou nenhuma renda. Contudo, quando os discursos acerca da educação feminina são analisados mais detidamente, estes guardam relações diretas com as novas proposições políticas de eficácia na distribuição dos recursos públicos.

Além do mais, como as autoras afirmam, outra consequência das políticas que trazem as demandas dos movimentos sociais mas têm recorte neoliberal, é

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

A compartimentalização dos problemas sociais, efetivada por meio de grupos específicos (mulheres, índios, jovens, crianças, população rural, entre outros), e a conseqüente seletividade e focalização das políticas, nesses grupos da população, condizem com os preceitos políticos neoliberais que se utilizam dos argumentos da equidade e da eficiência para direcionar as políticas sociais, entre elas, a educação. (GOUVÊA; NOMA, 2008, p. 63-64)

Estas questões apontadas pelas autoras mostram as influências dos dois projetos que estão em pauta após os anos de 1980, o projeto democrático e o projeto neoliberal, mais visível principalmente nos anos de 1990.

Apesar destas dificuldades desveladas, há o ideal de sociedade democrática ainda em pauta, para que a cultura em direitos humanos e democrática possa ser realidade nas escolas. Conforme Araújo e Aquino (2001, p. 16), elas devem proporcionar a “construção de relações sociais mais justas, solidárias e democráticas, que respeitem as diferenças físicas, psíquicas, ideológicas, culturais e socioeconômicas de seus membros”. Além do mais,

Incorporar, nas práticas cotidianas, princípios e valores já conhecidos mas que nunca foram de fato consolidados por nenhuma cultura, como os que foram consagrados em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos. (ARAÚJO; AQUINO, 2001, p. 16)

Conforme os autores declaram, a *Declaração Universal dos Direitos humanos*, “é um caminho a ser adotado pelas pessoas interessadas em promover uma educação para a ética, a cidadania e a paz”.

Tendo a ética como tema transversal, a escola não abrirá mão dos conteúdos tradicionais pois, como explicitam os autores, esta proposta incorporara as temáticas relativas à ética no currículo das escolas de maneira transversal, além de propor a inclusão dos temas transversais na educação (ética, sexualidade, meio ambiente, sentimentos, relação capital-trabalho, consumo, gênero, preconceitos, dentre outros) temas estes que fazem parte da educação em direitos humanos (ARAÚJO; AQUINO, 2001), conforme proposto pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006).

Esta proposta, assim como recomenda a literatura, apóia-se na premissa de que a participação da educação escolar na construção da democracia e da cida-

nia deve se dar enfocando conteúdos vinculados ao cotidiano, às preocupações sociais e aos interesses da maioria da população não esquecendo, por exemplo, o papel político importante dos movimentos sociais, dentre eles o feminista, para a garantia de direitos humanos de todos e todas.

Baseando-se nesta perspectiva aqui discutida, o projeto contribuiu para integrar interdisciplinarmente os conteúdos tradicionais e os temas transversais. Propôs reflexões também sobre a cultura escolar apontando a importância de se entender que não só a sala de aula é um espaço educativo mas toda a escola o é. Além do mais, conforme já mencionado e como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta, direitos humanos e cidadania não se aprende decorando ou através de uma disciplina, mas sendo vivenciados no cotidiano da escola. Com estes pressupostos, o projeto foi desenvolvido, contribuindo para a realização da cultura em direitos humanos na escola cuja formação acompanhará alunos e alunas para uma vida em sociedade mais humana e justa.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. (Org.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARAÚJO, U. F.; AQUINO, J. G. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- BRABO, T. S. A. M. *Cidadania da mulher professora*. São Paulo: Ícone, 2005.
- _____. *Gênero, educação e política: múltiplos olhares*. São Paulo: Ícone, 2009.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania e Direitos Humanos. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Projeto Cátedra Uneso/USP, p. 4, 1997. (mimeo).
- BENEVIDES, M. V. Educação para a Cidadania na Democracia Contemporânea. *Estudos Avançados*, USP. Disponível em: <www.iea.usp.br/artigos>. Acesso em: 13 ago. 2013.
- BRASIL. Constituições da República Federativa do Brasil e do Estado de São Paulo. Declaração universal dos direitos humanos. São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996. In: CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. v. 10, Brasília: MEC; SEF, 1997.
- ENGUIITA, M. F. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A., SILVA, T. T. da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 85.

GOUVÊA, L. A. V. N.; NOMA, A. K. Políticas para a educação de mulheres e meninas: a perspectiva da Unesco. In: AZEVEDO, M. L. N. *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008. p. 47-66.

SAN MARTIN, G. R. E. La imagen social de la femineidad y masculinidad en la enseñanza secundaria en Chile. *Educar em Revista*, Curitiba, UFPR, n. 35, set./dez., p. 81-106, 2009.

MOSCA, J. J.; AGUIRRE, L. P. *Direitos humanos – Pautas para uma educação libertadora*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 25.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006.

ROSEMBERG, F.; AMADO, T. Mulheres na escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev., 1992.

SILVA, T. T. Descolonizar o currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

WHITAKER, D. *Mulher e homem: o mito da desigualdade*. São Paulo: Moderna, 1989.

8

UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO JUNTO AOS GESTORES DO MUNICÍPIO DE REGENTE FEIJÓ/SP: RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Pamela Tamires Belão Fernandes

Sara Regina dos Santos

Patrícia Cralcev Azevedo

Edimar Aparecido da Silva

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Presidente Prudente

Resumo: Este artigo relata uma experiência realizada com gestores escolares da rede municipal de Regente Feijó/SP. Para seu desenvolvimento, partimos das representações sociais coletadas na pesquisa do Núcleo de Ensino do ano de 2011.¹ Assim, a pesquisa teve como objetivo criar possibilidades de vivenciar uma política de formação contínua no município investigado, levando em conta a voz dos próprios professores e gestores. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa e utilizou como metodologia a pesquisa-ação. Foram realizados vários encontros com os gestores de todas as escolas municipais e uma reunião com os professores de uma das escolas. Com o levantamento das dificuldades detectadas no estudo, foram definidas, coletivamente, as ações a serem realizadas. Todos os gestores apontaram a falta de participação dos pais como dificuldade. A partir dessa dificuldade, para cada escola foi refletido e elaborado um Plano de Ação adequado à sua realidade, visando à aproximação dos pais com a escola como estratégia que venha a viabilizar avanços na melhoria da qualidade da escola pública.

Palavras-chave: Gestores escolares; pesquisa-ação; melhoria da escola pública; relação família escola; qualidade da educação.

1 Artigo da pesquisa do Núcleo de Ensino de 2011, intitulada “Um estudo sobre as Representações Sociais dos Gestores Escolares da rede municipal de Rancharia – SP e Regente Feijó – SP”, que teve como objetivo investigar junto aos gestores escolares suas representações sociais sobre a escola pública, os alunos e seu próprio papel, buscando criar condições para que a instância municipal possa oferecer uma formação contínua de qualidade aos seus professores.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa desenvolvida com os gestores escolares da rede municipal de Regente Feijó/SP, que procurou criar condições para a elaboração de políticas de formação contínua, a partir de uma reflexão crítica sobre o contexto escolar. Visou iniciar ações, num projeto coletivo participativo, por meio de debates e discussões, procurando suprir as necessidades formativas dos gestores levantadas a partir das representações sociais sobre a escola pública e os alunos, coletadas no ano de 2011.

Tendo em vista que uma representação negativa pode ter efeito deletério sobre a escola em que o profissional atua e que, inversamente, uma representação positiva pode contribuir amplamente para a construção de uma escola de qualidade, como apontam os estudos de Rosenthal e Jacobson (1983), acreditamos que o mesmo efeito pode ocorrer também em relação aos gestores.

Mediante a parceria estabelecida com o Departamento Municipal de Educação e Cultura (DMEC) de Regente Feijó, priorizamos a interação e a reflexão com os próprios gestores, dando-lhes voz e entendendo que os seus saberes são altamente relevantes em qualquer processo de melhoria da qualidade da educação. Buscamos também instrumentalizar a instância municipal no seu papel de implementação de políticas públicas educacionais e criar condições para a possibilidade de uma gestão coletiva e democrática.

A relevância desse objetivo está no fato que, após a Emenda Constitucional 14 e a Lei nº 9.424/96, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), os municípios de todo o país construíram os seus Sistemas de Ensino, tornando-se responsáveis pelas funções inerentes a essa nova situação, inclusive a formação contínua dos professores, que se apresenta como elemento central para a melhoria da educação.

Desenvolvemos nossas ações levando em consideração o processo de democratização do ensino que evidencia a necessidade de ressignificarmos e refletirmos sobre o papel da escola e dos profissionais que nela atuam, reconhecendo a importância de oferecer meios para que uma ação mais reflexiva e democrática se concretize dentro da escola. Assim, partimos do princípio de que para uma boa formação contínua é necessário um processo que envolva reflexão-ação-reflexão, atendendo o que os próprios professores e gestores apontam como suas necessidades de formação.

No contexto da escola atual, a busca de uma identidade e de uma melhor atuação dos gestores nas instituições escolares é essencial. A criação de um clima propício à aprendizagem é algo que depende da capacidade da equipe escolar para gerar um ambiente de respeito e de convivência saudável entre todos os atores do processo educativo. E isso depende, em grande parte, da capacidade do gestor de exercer a sua autoridade de forma democrática, identificando corretamente os problemas daquela comunidade e buscando soluções, atuando de forma decisiva para o sucesso da escola, no cumprimento dos seus objetivos.

Para atender tais necessidades, a pesquisa realizada se inseriu na abordagem qualitativa, considerando que a principal preocupação é a compreensão dos fenômenos sociais, crenças e concepções dos sujeitos investigados e a interpretação que atribuem a um determinado fenômeno.

No campo empírico, foi realizado um estudo junto aos gestores, a partir das suas representações sociais, coletadas na pesquisa de 2011, a fim dar início a um diálogo reflexivo e a ações de pesquisa-ação.

A pesquisa-ação foi escolhida como metodologia de formação contínua, não só por seu reconhecido impacto na formação do educador e na formulação de políticas públicas da educação, mas também por proporcionar a criação de condições reais para que ele se torne investigador de suas próprias práticas.

Nessa perspectiva, foram planejadas e desenvolvidas ações que envolveram a participação de todos os atores do processo – gestores escolares e os pesquisadores da universidade – criando a oportunidade de ressignificar algumas de suas representações sociais, a fim de abrir novas possibilidades para sua atuação e para a melhoria da qualidade da educação.

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR PARA MELHORIA DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Para contextualizarmos o gestor na unidade escolar, abordaremos três aspectos: a importância da escola pública, o papel a ser desempenhado pelos gestores escolares e a relevância da gestão democrática.

Sabemos que a expansão do acesso das classes populares à educação trouxe vários olhares e críticas para o contexto da escola pública. De acordo com Beisiegel (2006), para quem é preciso aceitar a escola pública como ela é hoje, a am-

pliação das oportunidades aos setores mais excluídos da sociedade resulta em uma conquista popular. Contribuindo para a compreensão das mudanças por que passa a escola, Alonso (1976, p. 146) mostra que

Embora a função social da escola permaneça basicamente a mesma, assume características diversas através do tempo e do espaço. Considerada a característica dinâmica das sociedades modernas, é fácil compreender o estado de perplexidade em que se encontra a escola ao tentar propor e justificar os seus objetivos. O compromisso da escola atual é essencialmente com os valores definidos a partir do desenvolvimento científico e tecnológico presentes, os quais questionam a validade de formulações menos práticas, ainda que mais comprometida com a natureza essencial do homem.

De acordo com a autora, essa função social associa-se ao aumento vertiginoso da população escolar, o que confere complexidade à escola, como resultado de modificações no seu trabalho e na sua organização (ALONSO, 1976). Em face desse quadro, cabe refletirmos a respeito da importância da atuação dos gestores escolares, já que eles desempenham papel central no desenvolvimento dessa instituição.

Para Werle (2007), a utilização da denominação gestor escolar é pertinente à função exercida pelo diretor, pois contempla uma noção de competência, implicada numa visão mais dinâmica e articulada do todo escolar:

Gestor escolar é uma designação que indica um comportamento dialético, inteligente, de atuação e compreensão da situação, envolvendo o manejo de todos os recursos, especialmente os cognitivos de que o indivíduo dispõe bem como suas capacidades de relação interpessoal. Poderíamos dizer que diretor é uma designação que sugere predominantemente uma posição hierárquica, referência à autoridade administrativa mais alta em uma estrutura organizacional. (WERLE, 2007, p. 84)

Antes de aprofundarmos essa discussão, é importante ressaltar que estendemos a designação gestor escolar tanto ao diretor quanto ao coordenador pedagógico, lembrando que, no município onde a pesquisa foi realizada, utiliza-se a nomenclatura “assessor pedagógico” para o coordenador pedagógico.

Quanto ao papel do diretor, acreditamos ser ele o profissional que deve contribuir para a busca da qualidade do ensino, propiciando, a partir de sua percepção da realidade escolar, a organização de regras para um convívio agradável, de

modo que todos trabalhem da melhor forma possível. Nesse contexto, deve desenvolver ações competentes e dinâmicas, interagindo com o alunado e com os demais profissionais da escola, construindo um processo participativo na tomada de decisões, sem esquecer que também é sua função gerir os recursos materiais e acompanhar as ações pedagógicas (WERLE, 2007).

O coordenador pedagógico, por sua vez, é aquele que opera como agente de mudanças pedagógicas, procurando implementá-las de acordo com as necessidades da escola. É um profissional cuja atuação visa ao aperfeiçoamento do trabalho dos professores, por meio de uma ação planejada e organizada, na qual se inclui a avaliação e acompanhamento dos docentes, a fim de atingir os objetivos da escola (ALONSO, 2007).

Na pesquisa realizada em 2011, uma das questões abertas² apresentada às diretoras envolvidas no estudo tinha como objetivo saber como compreendiam seu papel na unidade escolar de modo a contribuir para o trabalho docente. As respostas obtidas foram reunidas nas seguintes categorias: disponibilizar materiais; proporcionar/dinamizar horas para o estudo de professores; preparar projetos; envolver a equipe nos projetos da escola; realizar curso de aperfeiçoamento; estudar para ter mais conhecimento; cuidar do presente para atingir os objetivos. Analisando-as, notamos que as diretoras têm dificuldade em compreender a especificidade de seu papel, diluindo-o em amplas atribuições, algumas até referentes ao trabalho específico do coordenador pedagógico. Ressaltamos que a colaboração do diretor nessas ações é desejável, mas entendemos também ser necessário que ele conheça claramente as atribuições que lhe são próprias, como exercer a autoridade de forma democrática, identificar os problemas e encaminhar soluções, envolver o coletivo, articular ideias, propiciar um clima de respeito e de ação participativa.

Já no que se refere às respostas emitidas pelas coordenadoras pedagógicas, as categorias identificadas foram: preparar projetos; oferecer horas de estudos aos professores; buscar novas formas de abordar os conteúdos; ajudar os docentes a auxiliar os alunos com problemas de aprendizagem e indisciplina; conscientizar

2 “Pensando nas condições atuais da escola pública, quais ações poderiam realizar na sua função para contribuir para a melhoria do trabalho dos professores e para o sucesso da aprendizagem dos alunos?”

a família; desenvolver capacitação para professores iniciantes; exercer somente as funções específicas de coordenador pedagógico. Na pesquisa de 2011, as coordenadoras pedagógicas afirmavam ser sua função auxiliar diretamente os professores na sua ação pedagógica, assumindo-se como articuladoras e provedoras de espaços de discussão e reflexão sobre as práticas adotadas nas escolas.

As funções do diretor e do coordenador pedagógico devem estar intimamente articuladas no processo de gestão escolar. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2004), ela engloba os aspectos técnico-administrativos e pedagógicos de uma escola, como a forma de organização, a tomada de decisões, o planejamento, a coordenação das tarefas de administrar a racionalização dos recursos e as ações dos membros que trabalham na escola.

No campo legal, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelecem a *gestão democrática* como princípio, trazendo novas expectativas sobre a organização e o funcionamento da escola pública. No entanto, assim como sabemos que a interferência de questões políticas envolvendo relações de poder acaba por descaracterizar o real significado de uma gestão efetivamente democrática, é preciso entender também que “[...] a autonomia na escola nunca poderá ser absoluta e desligada de princípios relacionados aos direitos universais de todo cidadão e, portanto, trata-se de uma autonomia relativa.” (GARCIA; CORREA, 2009, p. 228).

Segundo Souza (2009, p. 136), a gestão escolar democrática deve ser reconhecida

[...] como um processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/sobre a escola.

No que respeita à socialização das informações com o intuito de incentivar a participação, concretizando um exercício democrático legítimo, direito de todo cidadão, vale ressaltar a existência de dois colegiados importantes: a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola. A primeira, composta por professores, funcionários e pais de alunos, tem característica jurídica própria, sem fins lucrativos, e como “[...] instituição auxiliar da escola, terá por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na

integração família-escola-comunidade [...]”, conforme o disposto no Artigo 2º do Estatuto Padrão das APMs do Estado de São Paulo, estabelecido pelo Decreto 12983/78. O segundo é definido no Artigo 95 do Estatuto do Magistério do Estado de São Paulo, que assim dispõe:

O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo diretor da escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

O detalhe importante da composição desse colegiado é que metade de seus membros deve obrigatoriamente ser constituída por representantes de pais e de alunos (25% para cada categoria) garantido aos discentes o “direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos aos que estiverem no gozo da capacidade civil” (§ 4º).

Há, portanto, para ambos os colegiados, características e finalidades específicas. Cabe aos gestores escolares conhecer esses aspectos e criar condições que favoreçam a participação dos pais e da comunidade para que tais colegiados atuem efetivamente na escola como uma possibilidade de melhorar a qualidade da educação.

A PESQUISA-AÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE GESTORES ESCOLARES

A pesquisa-ação, tendo como base as contribuições de Franco (2008), Franco (2012a), Franco (2012b), Leite (2008), Ghedin e Franco (2008) e Thiollent (2009), foi escolhida como metodologia para este trabalho por ser considerada essencial para o desenvolvimento da formação contínua dos gestores escolares. Franco (2012a) afirma que a pesquisa-ação não é uma metodologia complexa, embora dependente das mudanças ocorridas no processo, bem como do tempo em que será realizada. A complexidade está em seu objeto de estudo, o qual precisa ser bem definido pelo pesquisador, o que implicará um convívio sempre cauteloso entre este e o mundo, não se atendo apenas a interesses próprios, mas considerando a pesquisa como um todo.

Conforme Ghedin e Franco (2008), o tempo da pesquisa-ação deve ser respeitado, pois podem ocorrer imprevisibilidades. Assim, o pesquisador deve estar

sempre preparado para reconstruir e replanejar, além de contar com um longo período para o desenvolvimento da pesquisa, favorecendo o amadurecimento dos olhares dos participantes e impedindo que se realize de forma aligeirada (Franco, 2008).

Thiollent (2009) aponta que pesquisa-ação permite ao pesquisador observar e compreender os participantes da situação investigada, interagindo com eles.

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. [...] os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer às prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez. (THIOLLENT, 2009, p. 10)

O caráter colaborativo é um dos conceitos atribuídos à pesquisa-ação, que se insere na práxis em estudo, quando se intervém para que mudanças necessárias sejam tomadas (GHEDIN; FRANCO, 2008). A pesquisa-ação colaborativa busca envolver o professor pesquisador acadêmico e o professor da escola como pesquisadores de sua própria prática, numa aproximação que supere a “distância” existente entre estes dois atores (FRANCO, 2012a).

A inserção dos pesquisadores deve ser efetivada proporcionando o autocohecimento do grupo, suas expectativas, necessidades e bloqueios. Para tanto, pode ser estabelecido um contrato de trabalho, em que questões éticas da pesquisa, ações e finalidades do trabalho, definição de datas, horários e local sejam combinados (FRANCO, 2008).

Ainda de acordo com Thiollent (2009, p. 16),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O caráter social da pesquisa-ação se expressa na integração dos problemas que podem ser ordenados, refletidos e assim solucionados, aumentando o conhecimento do pesquisador e o “nível de consciência” do grupo. Assim, a ação é

organizada pelos objetivos a partir das necessidades apresentadas, de forma que os atores sejam participantes, e o pesquisador assuma os objetivos e oriente a investigação (THIOLENT, 2009).

Um dos componentes da pesquisa-ação é a espiral cíclica, que representa a retomada das ações, reflexões e análises, numa dinâmica que envolve o planejamento, o replanejamento e a tomada de decisões, tornando-a

[...] instrumento de reflexão/avaliação das etapas do processo; instrumento de auto-formação e formação coletiva dos sujeitos; instrumento de amadurecimento e potencialização das apreensões individuais e coletivas; instrumento de articulação entre pesquisa/ação/reflexão e formação. (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 242)

No seu desenvolvimento, cabe ao pesquisador ter clareza de que o conhecimento é coletivo e incorporar pressupostos como o de considerar que o outro tem saberes, pode produzir saberes e ser também um pesquisador (FRANCO, 2012a).

Uma vez que a pesquisa-ação envolve a construção de um saber a partir da prática, o pesquisador precisa estabelecer uma comunicação de igual para igual com o pesquisado, de modo que seja um facilitador e permita integrações, aceitando a mudança e a reconstrução, vivendo na incerteza, fazendo-se disponível aos atores e mantendo o rigor científico, com interpretação justa, estando a serviço de um objetivo e participando de cada etapa do projeto (LAVOIE; MARQUIS & LAURIN, 1996 apud GHEDIN; FRANCO, 2008).

Para isso,

[...] os pesquisadores deveriam estar em condições de estabelecer suas generalizações com base em teorias explicitadas e utilizadas dentro de um processo de raciocínio no qual a informação concreta fosse realmente tomada em consideração. [...] esses dados são encaixados em categorias e generalizações que, em si mesmas, podem ser discursivamente pronunciadas independentemente de qualquer observação. (THIOLENT, 2009, p. 42-43)

São consideradas condições essenciais que os pesquisadores devem garantir aos participantes: participar da elaboração dos instrumentos, ter compreensão, participar de todas as etapas, colaborar na tomada de decisões, ser cauteloso na

difusão dos resultados, agir profissionalmente, agir tanto na pesquisa quanto nas ações, aceitar viver na incerteza, na impossibilidade de imprevisão, viver a experiência e partilhar (GHEDIN; FRANCO, 2008).

A pesquisa-ação implica que os participantes primeiramente descrevam o problema, para a busca de explicações. Posteriormente, são desenvolvidas ações que procuram possíveis soluções (THIOLENT, 2009). A descrição dos problemas é transcrita e em seguida comparada com as possíveis soluções, o que mostra zonas de compatibilidade e incompatibilidade. Este é apenas o ponto de partida, que consiste em “mapear” os dois universos de representação e buscar meios de intercompreensão (THIOLENT, 2009).

A partir do momento em que os problemas foram identificados, e o grupo está em plena concordância, o próximo passo pode ser o planejamento de uma ação, “[...] na qual os participantes são os membros da situação ou da organização sob observação [...]”, todos envolvidos na elaboração de um plano de ação a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Quem são os atores ou as unidades de intervenção? b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergência, atritos, conflito aberto? c) Quem toma as decisões? d) Quais são os objetivos (ou metas) tangíveis da ação e os critérios de sua avaliação? e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades? f) Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões? g) Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados? (THIOLENT, 2009, p. 75-76)

Devemos levar em consideração, ainda, o fato de que os pesquisadores estão adentrando um grupo cuja cultura não conhecem, tendo que respeitar seus membros a fim de que, com o passar do tempo, tornem-se parceiros e iniciem as transformações.

Há diversos métodos para coletar e interpretar os dados, com técnicas de grupos para lidar com o registro, o processamento e a exposição dos resultados. Podem ser utilizados também questionários e entrevistas individuais para complementar as informações, como afirma Thiollent (2009). Os registros devem ser feitos de modo cuidadoso e “[...] oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material” qualitativo gerado na situação investigada [...]” (THIOLENT, 2009, p. 31). Esse “material” mencionado pelo autor é composto de informações, verbalizações, interpreta-

ções ou argumentações, e o pesquisador deve possuir um conhecimento mínimo, para que possa lidar com elas sem que não caia em ingenuidades.

Franco (2008) corrobora a importância do registro, afirmando que, além de elaborado com rigor, deve ser constantemente realizado. A realização dos registros pode ser feita de modo diário, caracterizado como “diário de bordo”, incluindo acordos coletivos, dados da compreensão, interpretação e fundamentação teórica, descrição de atividades e práticas, sínteses das reflexões, mudanças e descrição da participação (GHEDIN; FRANCO, 2008).

Embora seja necessário evitar ilusões quanto ao alcance da mudança social quando a pesquisa-ação abrange apenas a realidade de um pequeno grupo, nem por isso a ação é irrelevante. Thiollent (2009, p. 47) lembra que

[...] as transformações se difundem através do discurso, da denúncia, do debate ou da discussão. O que é transformado são as representações acerca das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade.

Desse modo, concordamos que a pesquisa-ação colaborativa favorece a percepção de que o coletivo é mais forte que o individual e faz com que cada participante tenha consciência da sua ação na busca de mudanças para a construção de uma identidade coletiva (FRANCO, 2012a).

RELATO DESCRITIVO E ANÁLITICO DOS ENCONTROS

O processo de pesquisa-ação que referenda este estudo teve início numa reunião com o Dirigente Municipal de Educação de Regente Feijó, que também é o Coordenador do Polo Regional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), de Presidente Prudente. Essa reunião foi realizada na FCT/Unesp de Presidente Prudente, para esclarecer as ações a serem realizadas por meio da pesquisa-ação, como uma forma de dar continuidade à pesquisa de 2011. Na ocasião, ficou combinado realizar um encontro mensal, sendo o primeiro para o mês de abril, no qual foram apresentados os dados empíricos da pesquisa de 2011, focando nossas preocupações em relação aos problemas da escola pública e à gestão escolar democrática.

Verificamos que o município possui 6 Diretoras e 3 Coordenadoras Pedagógicas, compreendendo o total de 6 escolas que atendem os anos iniciais do Ensino

Fundamental. Salientamos que todas as gestoras escolares são do sexo feminino, confirmando o processo de feminilização do magistério, como apontam alguns estudos, entre eles, os de Gatti e Barreto (2009).

As reuniões foram realizadas em um espaço fora do local de trabalho de todas as gestoras. Essa preocupação, de acordo com Ghedin e Franco (2008), traz algumas vantagens, tais como a construção de uma identidade própria do grupo e o desenvolvimento da autonomia das pessoas.

No primeiro encontro, as gestoras mostraram-se preocupadas quanto à possibilidade de serem apenas objetos de estudo para o fornecimento de dados aos pesquisadores da universidade. Dessa forma, nos empenhamos em estabelecer uma prática de participação, no sentido de que os participantes tivessem voz e vez durante o processo (THIOLLENT, 2009). Ao final, ficou decidido que para a reunião seguinte as gestoras deveriam trazer para a discussão as principais dificuldades enfrentadas em seu local de trabalho.

Conforme o combinado as gestoras apresentaram, no segundo encontro, as dificuldades identificadas em suas escolas. Percebemos o comparecimento de vários fatores estruturais e organizacionais da escola, que envolvem também outros órgãos municipais. No entanto, a falta de participação e compromisso dos pais dos alunos foi o tema predominante e, por isso, foi decidido, coletivamente, que esse seria o foco a ser estudado em nossa pesquisa, já que é uma dificuldade comum a todas as gestoras.

Thiollent (2009) aponta que no processo de pesquisa-ação, após detectar um problema de forma coletiva, partindo de uma situação concreta, o passo seguinte é que participantes e pesquisadores reconheçam a necessidade de um aprofundamento teórico e, em comum acordo, o iniciem de modo a buscar elementos para melhor compreender a situação vivida. Tendo, portanto, definido o foco da pesquisa, voltamo-nos a um estudo reflexivo por meio da discussão do texto de Garcia e Correa (2009). “Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública”, o que ocorreu no terceiro encontro.

As gestoras apresentaram os questionamentos levantados com a pré-leitura do texto e, nesse momento, foram surgindo comentários acerca da ausência de uma unanimidade de ideias na escola sobre a produção da autonomia, bem como relatos de tentativas de aumentar a participação dos pais nas atividades escolares. Ao final do encontro foi realizada uma avaliação.

Ghedin e Franco (2008) destacam a importância de se realizar uma avaliação ao final de um trabalho, a fim de percebermos se a atividade desenvolvida foi significativa e o que pode ser modificado ou melhorado nas próximas etapas. Todos os participantes avaliaram positivamente o encontro realizado, relatando a importância do diálogo e da socialização de experiências para a compreensão de que muitos problemas são comuns e de quão importante é o contato com a teoria advinda da universidade.

No quarto encontro, relembramos o conceito de gestão democrática e encerramos a discussão do texto da Garcia e Correa (2009). Concluída essa atividade, sentimos a necessidade de elaborar um Plano de Ação para enfrentar a dificuldade detectada (THIOLLENT, 2009), do qual deveriam constar as necessidades de cada escola, assim como as estratégias e os responsáveis pelas intervenções, em um prazo estabelecido. Na avaliação realizada ao final deste encontro, as gestoras apresentaram expectativas positivas em relação ao Plano de Ação. Sobre a discussão final do texto, destacaram mais uma vez a importância do diálogo que proporciona a reflexão.

No quinto encontro, cada escola apresentou um Plano de Ação, com prazo de aplicação até o final do ano de 2013. Com a discussão, constatou-se que todos os planos poderiam ser melhorados em algum aspecto. O momento de apresentação dos respectivos Planos de Ação proporcionou às gestoras um exercício valioso, envolvendo trocas de experiências e debates sobre problemas comuns, bem como a possibilidade de discutir as estratégias a serem adotadas. “O que sentiram com a atividade de hoje?” foi a pergunta provocativa empregada para avaliar este encontro. De modo geral, todas perceberam que a elaboração de um Plano de Ação poderia ser uma estratégia fundamental para buscar a melhoria de vários aspectos da escola, e julgaram necessárias a revisão e reelaboração das ações apresentadas nesse dia de trabalho.

No encontro seguinte, retomamos as apresentações dos Planos de Ação, que haviam sido revisados pelas gestoras e, em alguns casos, com a colaboração dos professores nas escolas, conforme havíamos sugerido. Durante a discussão, as gestoras foram anotando o que ainda poderia ser alterado para melhorar a organização do Plano e adequá-lo segundo as condições de cada escola. Abaixo apresentamos, para exemplificar, o Plano de Ação de uma das diretoras, resultado de um trabalho desenvolvido.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Quadro 1 Plano de Ação da EMEFEI do Espigão – 2013

Problema	O que fazer?	Os responsáveis	Prazos
Trabalhar relação família – escola, numa perspectiva de uma gestão democrática	Rer o texto: Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública (Teise de Oliveira Guaranha Garcia, Bianca Cristina Correa)	Cristina Alves da Silva (Diretora de Escola)	24-28/09/2012
	Sensibilização dos professores e equipe escolar em H.T.P.C	Diretora de Escola	16-20/10/2012
	Leitura do texto com os professores	Diretora de Escola	16/10/2012
	Fichamento do texto feito pelos professores (reflexão e debate)	Todos os professores	30/10/2012
	Debate e socialização das informações do texto	Professores e alunos da Unesp	13 e 20/11/2012
	Elaborar estratégias que envolvam a participação dos pais na Unidade escolar	Equipe Escolar	27/11/2012
	Quadro de aviso e prestação de conta em lugar visível a equipe e toda comunidade escolar	Direção, professores e funcionários	Ano letivo de 2013
	Manter contato com os pais através de bilhetes para agradecimento, prestação de conta e agenda escolar	Direção e professores	Ano letivo de 2013
	Parcerias com a Unesp, empresas locais e outros órgãos competentes	Direção e equipe escolar	De acordo com a necessidade
	Questionário para renovação do Projeto Político Pedagógico (professores)	Diretora	Planejamento escolar
	Tabulação dos dados e elencar as prioridades	Direção e equipe escolar	19/02/2013

(continua)

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Problema	O que fazer?	Os responsáveis	Prazos
Trabalhar relação família – escola, numa perspectiva de uma gestão democrática (cont.)	Questionário sócio/político/econômico para renovação do Projeto Político Pedagógico (pais)	Direção e professores	Primeira semana de aula (Preenchimento da ficha saúde dos alunos)
	Tabulação dos dados do questionário socioeconômico, devolutiva para os pais e discussão	Equipe escolar	Primeira reunião de pais
	Estudo para a implantação do Conselho de escola.	Equipe escolar em parceria com a Unesp	26/02/2013 a 05/03/2013
	Formação para os pais ou responsáveis sobre Conselho de escola	Equipe escolar em parceria com a Unesp	02/04/2013
	Reunião com a equipe escolar e os pais para eleição do Conselho de escola	Equipe escolar	30/04/2013
	Estudo para a criação do Grêmio estudantil (1º ao 5º ano)	Equipe escolar em parceria com a Unesp	08/05/2013
	Formação dos alunos, criação das chapas e eleição	Equipe escolar	06 a 31 do 05 de 2013 (05/05/2013 – dia da eleição)
	Divulgação do resultado da eleição	Equipe escolar	04/06/2013
	Reuniões do Conselho de Escola	Equipe escolar	Reunião bimestral ou reuniões extraordinárias se necessário

Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

Após a discussão, debruçamo-nos sobre o texto “Dimensão 4 – Gestão Escolar Democrática”, presente no documento “Indicadores da qualidade na educação” (2008) que, após uma pequena introdução sobre a temática da gestão democrática, apresenta algumas questões avaliativas sobre como se encontra o processo

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

de gestão democrática na escola. Foi decidido que, para próxima reunião, as gestoras discutiriam e responderiam questões juntamente com os professores de sua unidade.

Na ocasião, a diretora de uma das escolas nos fez um convite para participarmos de uma reunião de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na unidade escolar em que atua. Atendendo ao convite, agendamos uma data e nos dirigimos à escola para participar da HTPC, do qual participaram docentes efetivos e contratados, tendo como objetivo colaborar com a discussão do texto da Garcia e Correa (2009) junto aos docentes e levar esclarecimentos quanto ao Plano de Ação. Os professores mostraram-se interessados e confiantes quanto à efetivação do plano no decorrer do ano.

Como apontam Pimenta, Garrido e Moura (2002 apud LEITE, 2008), essa aproximação dos pesquisadores da universidade no HTPC reflete um estreitamento na relação universidade-escola, dando validade à nossa ação e possibilitando que os professores analisem sua prática de acordo com as necessidades da escola.

No sétimo encontro, continuamos a discussão sobre o texto apresentado anteriormente, Dimensão 4, bem como a socialização das respostas emitidas para as diversas questões desse instrumento. Percebemos que ainda há falhas na implantação da gestão democrática nessas escolas, já que alguns fatores a ela inerentes não são considerados em sua totalidade. Notamos nesse momento certa divergência quanto ao entendimento do que sejam a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, ressaltando a necessidade de discutir a função desses colegiados.

Apesar das possibilidades de atuação dos colegiados nas escolas públicas, apontadas por Paro (2000), até o momento, sua efetiva presença na prática escolar ainda é incipiente. Além disso, ou por isso, verificamos que havia certa confusão por parte das gestoras quanto às funções da Associação de Pais e Mestres e do Conselho de Escola, o que pode ser atribuído ainda à má utilização do espaço desses colegiados, deixando de trazer benefícios para a comunidade escolar.

Foram apresentados os Planos de Ação, e ainda sentimos a necessidade de reformular algumas ideias. Finalizamos com uma avaliação, na qual as gestoras relataram estarem satisfeitas com o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois percebiam haver clareza e compromisso nas ações, e que a reflexão estaria auxiliando o desenvolvimento dos professores.

No último encontro, uma das diretoras levou uma professora de sua escola para participar, demonstrando compromisso e interesse pela pesquisa. Nesse

dia, além da leitura de um texto de Paro (2000), recorremos ao Regimento Comum das escolas do município, para discutir a distinção entre o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres. Foi realizada a última apresentação do Plano de Ação, e as gestoras responderam a avaliação por escrito, abordando questões sobre a metodologia utilizada na pesquisa, bem como as dificuldades enfrentadas durante todo o processo vivenciado. Ressaltaram como pontos positivos a sistematização dos registros, a reflexão, o embasamento teórico, a metodologia democrática, a troca de experiências, as leituras e as apresentações, e a sua própria atuação na pesquisa, de modo a efetivar um verdadeiro processo de reflexão sobre sua prática. Entre os aspectos que poderiam ser melhorados, foram apontadas a pouca quantidade de reuniões realizadas e a necessidade de uma organização melhor para os estudos.

Apesar de alguns obstáculos e dificuldades encontrados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, notamos significativos avanços, tanto na melhora do clima inicial que, de insegurança, passou a ser de tranquilidade e confiança entre os sujeitos participantes, quanto no que diz respeito à possibilidade de produção de conhecimento das gestoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos do princípio de que no contexto atual, o trabalho com gestores escolares tem fundamental importância para a melhoria da qualidade da escola pública, uma vez que o papel desses profissionais é essencial na organização de um espaço escolar democrático.

Durante as atividades desenvolvidas no decorrer dos encontros, no ano de 2012, foi possível observar o crescimento que as gestoras tiveram em dois aspectos importantíssimos. Em primeiro lugar, em sua relação com o conhecimento teórico, cuja relevância e ligações intrínsecas com a prática ficaram bem mais claras para elas. Em segundo lugar, em sua mudança de atitude e postura, que é absolutamente essencial devido a uma tendência da escola pública de evitar socializar os problemas existentes, a fim de preservar uma falsa imagem de eficiência. A transformação que notamos neste segundo aspecto foi que as gestoras perceberam a importância de tomar consciência dos problemas existentes, a fim de possibilitar uma reflexão coletiva sobre eles e encaminhar soluções.

Também foi possível perceber quão difícil é modificar a realidade escolar, mas também, por outro lado, que pequenas ações podem fazer a diferença no desempenho do trabalho dentro da escola.

No desenvolvimento da pesquisa, com as atividades voltadas fundamentalmente para um processo de reflexão-ação-reflexão, as gestoras escolares puderam entender a necessidade de refletir sobre as dificuldades encontradas no interior da escola e de trabalhar de modo coletivo, enfim, a importância da gestão democrática.

É indispensável reafirmar que desenvolver um projeto de pesquisa-ação com as gestoras escolares mostrou-se uma estratégia importante para desencadear mudanças em sua prática, caracterizando-se como um verdadeiro processo de desenvolvimento profissional. Thiollent (2009) afirma que o trabalho deve dar prioridade ao tratamento dos problemas identificados pelos docentes e que a busca das soluções deve ser resultado da interação entre os pesquisadores e participantes. As diretoras, a partir do levantamento das dificuldades encontradas nas escolas da rede municipal, perceberam a relevância da metodologia, do diálogo e da reflexão contínua, constatando que o objetivo da ação desenvolvida foi muito além da simples coleta de dados em campo, e procurou envolver os pesquisadores da universidade e os professores na realidade estudada, com o intuito de ajudá-la a se transformar, a fim de melhorar a qualidade do serviço que presta à comunidade.

Como resultados positivos observados no percurso da pesquisa-ação, podemos citar:

- a modificação da atitude de insegurança de algumas gestoras em relação à proposta da pesquisa-ação;
- a melhoria das relações interpessoais no grupo, envolvendo os pesquisadores da universidade e as participantes da rede municipal;
- a aproximação da universidade com as escolas municipais.

No que diz respeito à metodologia da pesquisa-ação, é possível afirmar que:

- é possível a realização da pesquisa-ação colaborativa como uma boa estratégia para que haja desenvolvimento profissional dos gestores escolares, refletindo-se na melhoria da escola e na sua relação com a comunidade;

- é importante de que todos os envolvidos superem as dificuldades iniciais de um processo de pesquisa-ação;
- é necessária a conscientização de todos os participantes para que, a partir das dificuldades encontradas, instale-se um processo de reflexão em busca de soluções discutidas coletivamente.

Diante do exposto, pode-se confirmar que a pesquisa-ação atendeu de maneira positiva as expectativas dos participantes, conferindo-lhes voz e vez nos diferentes passos do trabalho. Deve ser lembrado também que um outro aspecto importante da metodologia foi a possibilidade de vivenciar a formação contínua de gestoras por meio da ação-reflexão-ação, que pode trazer benefícios para a melhoria do ensino e aprendizagem nas escolas. Foi possível verificar ainda que, para a obtenção de resultados por meio da pesquisa-ação, é necessário um razoável período de tempo, pois como vimos na pesquisa realizada, a aproximação entre os participantes, o levantamento das dificuldades, o delineamento das propostas e a implementação das ações implicam um processo lento e complexo. Do trabalho, enfim resultou a necessidade de elaborar coletivamente um planejamento, isto é, o Plano de Ação, com o objetivo de incentivar a participação dos pais dos alunos nas atividades da escola, de acordo com a realidade e as necessidades de cada unidade.

Por fim, a partir dessas considerações, conclui-se que a pesquisa-ação pode ser utilizada como metodologia para formação contínua, já que envolve a participação efetiva dos próprios agentes em direção à sua conscientização. Assim, com a elaboração do Plano de Ação, há a expectativa de que essa estratégia possa ser efetivamente aplicada nas unidades escolares e que atinja as expectativas do grupo, possibilitando a melhoria da qualidade da escola pública.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, M. Uma proposta para análise da função administrativa na escola. In: _____. *O papel do diretor na administração escolar*. São Paulo, DIFEL, EDUC, 1976. p. 128-174.
- _____. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: JUNIOR, C. A. S.; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Org.). *Pedagogia cidadã*. Cadernos de formação: organização e gestão do trabalho na escola. 2. ed. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 87-96.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: _____. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006, p. 111-122.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988), de 8 de dezembro de 2004.

_____. Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do ADCT.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. v. 1. São Paulo: Loyola, 2008. p. 103-138.

_____. Aula do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Presidente Prudente, 31 ago. 2012a.

_____. *A pesquisa ação na prática pedagógica: balizando princípios metodológicos*. 2012b. (Prelo).

GARCIA, T. O. G.; CORREA, B. C. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. *Revista Retratos da Escola*, v. 3, n. 4, jan./jun., p. 225-237, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. In: _____. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 209-248.

LEITE, Y. U. F. Pesquisa-ação como espaço de formação de professores: análise de uma experiência vivida. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). *Pesquisa em educação: Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. v. 2. São Paulo: Loyola, 2008. p. 95-112.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: JUNIOR, C. A. S.; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). *Pedagogia Cidadã*. Cadernos de formação: organização e gestão do trabalho na escola. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 27-50.

PARO, V. H. Os mecanismos de ação coletiva no interior da escola. In: _____. *Por dentro da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000. p. 124-160.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos*, 1983.

SÃO PAULO. Decreto 12983/78. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres, de 15 de dezembro de 1978. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/208410/decreto-12983-78-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 19 abril 2013.

_____. Lei complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Estabelece o Estatuto do Magistério Paulista. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1985/lei%20complementar%20n.444,%20de%2027.12.1985.htm>> Acesso em: 19 abril 2013.

SOUZA, Â. R. Explorando e construindo um conceito de gestão democrática. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 123-140, Belo Horizonte, 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WERLE, F. O. C. Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. In: JUNIOR, C. A. S.; ARENA, D. B.; LEITE, Y. U. F. (Orgs.). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de formação: organização e gestão do trabalho na escola*. 2. ed. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 73-86.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário