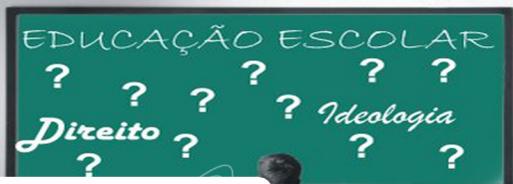


Coleção: Cadernos Pedagógicos da EaD

Volume 3



Curso de Pedagogia

Gestão Educacional



Gionara Tauchen
Organizadora



Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD
Volume 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Reitor

JOÃO CARLOS BRAHM COUSIN

Vice-Reitor

ERNESTO CASARES PINTO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

RITA PATTA RACHE

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

GUILHERME LERCH LUNARDI

Pró-Reitora de Graduação

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

DARLENE TORRADA PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

DANILO GIROLDO

Secretária de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

Suzane da Rocha Vieira - Organizadora

Cleusa Maria Moraes Pereira – Assessora Pedagógica

Alessandra Nery Obelar da Silva
Arlete Melo Campos Ribeiro
Clovis Gorczewski
Everton Martins
Gionara Tauchen (org.)
Graziele Ruiz Silva
Júlio Cesar Bresolin Marinho
Max Daniel Silveira da Silveira
Autores

Gestão Educacional: olhares emergentes



**Rio Grande
2011**

Suzane da Rocha Veira – Organizadora
Cleusa Maria Moraes Pereira – Acessora Pedagógica

Criação da capa: Marcelo Lopes de Barros
Ilustrações: Luciano da Silva Baldez

Formatação e diagramação

Aline Thomé Frediani
Jeferson Pereira Feijó
Luciano da Silva Baldez
Marcelo Lopes de Barros
Narusci dos Santos Bastos
Priscila Alfonso
Zélia Seibt do Couto

Revisão

Deise Bastos da Costa
Ingrid Cunha Ferreira
Raquel Laurino Almeida
Rita de Lima Nóbrega
Pablo Silva Paranhos
Vanessa Fonseca Barbosa

G393 Gestão educacional / Gionara Tauchen (organizadora). -
Rio Grande : Universidade Federal do Rio Grande,
2011. -

123 p. – (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD,
ISBN 978-85-7566-191-8 ; v.3)
ISBN 978-85-7566-221-2

1. Educação. 2. Administração da educação. 3. Política da educação. 4. Aspectos sociais. I. Tauchen, Gionara.

CDU 371

Bibliotecária responsável Rúbia Gatelli CRB 10/1731

Sumário

Apresentação.....	7
Introdução.....	9
1. Perspectivas e tendências das políticas educacionais	11
2. Gestão e financiamento da educação	19
2.1 Salário-educação	25
2.2 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	26
3. Parâmetros legais e políticos da organização curricular para a Educação Básica	33
3.1 Concepções curriculares.....	40
4. Cidadania e educação escolar	43
5. Gestão escolar democrática: descentralização, autonomia e participação.....	49
6. Conselhos escolares na gestão escolar democrática: dilemas e desafios.....	53
7. A escola como organização complexa: do especialista à equipe gestora	57
7.1 A escolha dos diretores.....	61
7.2 Da inspeção escolar à coordenação pedagógica.....	62
7.3 Orientação educacional	66
8. O Projeto Pedagógico em questão.....	69
9. Gestão e financiamento da educação	73
9.1 Inclusão no currículo escolar	75
9.2 A formação dos professores.....	77
9.3 A organização do tempo e do espaço.....	78
9.4 A sala de recursos.....	80
9.5 A avaliação permanente	81
10. Gestão e avaliação institucional: múltiplos processos	83
Referências.....	89

Apresentação

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD tem como propósito congrega textos que subsidiem os estudos dos educandos matriculados em cursos de Graduação e Pós-Graduação a distância da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Essa coleção atenderá, inicialmente, aos cursos vinculados ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) e será financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Cada livro da coleção tratará de temáticas específicas de uma ou mais disciplinas e servirá de material didático, com leituras obrigatórias ou complementares ao material digital disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

As obras da coleção não são exclusivas dos cursos a distância da FURG e poderão ser utilizadas por estudantes de outras modalidades e, ainda, de outras instituições de Ensino Superior. Este caderno, organizado pela Professora Doutora Gionara Tauchen, é o terceiro volume da referida coleção, o qual reúne textos que envolvem o tema Gestão Educacional.

Desejo a todos uma boa leitura e que esta e as próximas publicações venham a contribuir significativamente na formação dos leitores.

Boa Leitura!

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção

Introdução

Na intenção de ampliar nossas compreensões sobre o sistema escolar brasileiro e as decorrências deste nos processos de gestão educacional, organizamos este Caderno. A produção dos textos foi oriunda de leituras, atividades e diálogos com bolsistas de iniciação científica (CNPq, CAPES/INEP), mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e colegas professores.

Inicialmente, consideramos que independente da profissão que escolhemos, todos temos o que falar sobre educação, pois esta “vem de casa” e dos anos que passamos no Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau) e Médio (antigo Segundo Grau).

Todos nós conhecemos as escolas e os processos de ensino na visão de alunos, que fomos e seremos. Além disso, escolhemos uma profissão que demanda processos permanentes de aprendizagem. No entanto, agora, enquanto profissionais, é solicitada uma aprendizagem comprometida com a gestão da profissionalização e com a educação das gerações que passarão por nós. Mas, afinal, o que entendemos por educação?

Podemos afirmar que, ao longo da vida, estamos envolvidos em processos educacionais, pois, em casa, na igreja, na escola, nas associações e em outros lugares, aprendemos elementos da cultura, desenvolvemos habilidades, convivemos e aprendemos a nos constituir. Por ser desenvolvida em diferentes espaços, a educação é impregnada pelas características do grupo social que a realiza, seus valores e suas crenças. Assim, podemos falar de educação no plural, pois se realiza de diferentes maneiras e intencionalidade.

Nessa perspectiva, a noção de sistema torna-se importante, uma vez que nos auxilia a compreender os diferentes elementos, as formas de organização e a dependência entre os sistemas. Todo sistema envolve mais de um elemento como, por exemplo, nosso sistema respiratório que é constituído pelos pulmões, coração, etc. e esses elementos são interdependentes, isto é, o todo só existe porque as partes estão integradas. Para tanto, é fundamental a organização das partes em determinada estrutura.

A partir dessa analogia, podemos pensar também no exemplo dos professores, alunos, pais e gestores, os quais constituem os elementos que integram a escola. Em outras palavras, para que esta funcione

como um sistema escolar, as funções, as atribuições e os papéis precisam ser assumidos e desempenhados pelos diferentes integrantes.

Em muitas situações, as expressões sistema de educação, sistema escolar e sistema de ensino são usadas como sinônimos, mas podemos distingui-las em níveis de abrangência.

O *sistema de educação* funde-se com a própria sociedade, ou seja, refere-se à educação no sentido amplo, realizada por toda a sociedade através de todos os agentes e as instituições sociais: famílias, escolas, clubes, empresas, etc. Assim, podemos considerá-la assistemática e sistemática, escolar e não escolar.

O *sistema de ensino*, por sua vez, inclui as instituições que se dedicam sistematicamente aos processos de ensino. Portanto, o ensino é intencional, sistemático e ocorre, em geral, por meio de instituições, como a escola, que integram redes e sistemas de abrangências diversas: municipais, estaduais ou nacionais de educação. Incluem-se, também, as instituições que ministram diferentes cursos (catequistas, profissionalizantes, etc.).

O *sistema escolar* compreende uma rede de escolas, bem como a estrutura administrativa que as sustenta. Assim, podemos falar em sistema escolar municipal, pois é o município que mantém organizacional e financeiramente este sistema. Este pode ser considerado um subsistema do social, pois comporta e expressa as condições culturais, materiais e ideológicas da sociedade. Isso significa que, se no sistema social predominar a desigualdade e o individualismo, essas condições tendem a se expressar na escola.

Atualmente, o sistema escolar brasileiro é regido pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei declara que a educação abrange “os processos formativos” que se desenvolvem em todas as instâncias da vida social e que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2001, 2º).

Assim, desejamos que esse Caderno potencialize a reflexão acerca da gestão educacional enquanto condição de possibilidade para uma escola aprendente, isto é, uma instituição que desenvolva capacidades, promova a regulação dos processos educativos e a abertura ao diálogo.

Gionara Tauchen

1. PERSPECTIVAS E TENDÊNCIAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Everton Martins¹

Estamos inseridos em um meio social que parece incentivar e valorizar as atitudes de consumo imediato. Em tal contexto, o importante é a busca pela satisfação, por relações humanas que podem dissolver-se com rapidez, pois deixam de ser convenientes a um dos pares, expressando-se, assim, na definição de Bauman (2004), em uma “sociedade líquida”. Nesta supervalorização do individual em detrimento do coletivo, segundo Martins (2010), ocorre também a desvalorização dos espaços públicos, sendo que estes espaços, antes de participação de todos, transformam-se em espaço “de ninguém”, de vácuo.

Com a desvalorização do social e a supremacia do individualismo, torna-se importante incentivarmos movimentos em que a própria noção de público seja revalorizada. Neste contexto, é relevante a discussão sobre as Políticas Públicas e, dentro destas, a política que, neste momento, remeter-nos-emos: a educacional.

Diferentemente da Educação, que é livre e atinge a todos os grupos sociais, as políticas educacionais estão intimamente ligadas ao ideal de Estado que se objetiva atingir. As políticas educacionais são pautadas pela diretividade dos processos educativos formais, buscando uma objetividade e direção para as ações educativas propostas pelo Estado. Devemos perceber que as Políticas Públicas pressupõem uma



¹ Mestre em Educação. Professor da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

seletividade do que deve ou não ser transmitido, de qual conhecimento é válido.

Todavia, as políticas educacionais, dentro das Políticas Públicas, atuam sobre a Educação, mas não têm o domínio sobre ela. Ao contrário, é a Educação que pode atuar e interferir na política educacional. A política educacional é um dos instrumentos para se projetar a formação dos tipos de pessoas de que uma sociedade necessita.

A Educação, neste cenário, ajuda a pensar tipos de homens e de mulheres, enquanto a política educacional ajuda a constituir esses tipos de sujeitos. Por tal motivo, a referida política tem uma relação ambígua com o imaginário e com a ideologia dos grupos sociais.

Nos diferentes contextos históricos e nas diversas sociedades, encontramos projetos distintos de organização social e, por isso, perspectivas e tendências diferentes, no que diz respeito às próprias políticas educacionais.

Se pensarmos em projeto de sociedade e o interligarmos aos processos educativos, perceberemos que a sociedade atual tem uma premissa própria, se compararmos com outros períodos e sociedades. Os gregos foram os primeiros a colocar a Educação como um problema que deveria ser tratado por toda a sociedade e que necessitaria de intervenção estatal. Na Grécia antiga, a busca pela felicidade era bem definida no ideal de Paidéia – o homem deveria tornar-se “bom” e “belo”.

Nessa perspectiva, o objetivo fundamental da Educação era a formação aristocrática do homem individual como modelo ideal de “bom” e “belo”, em busca da plenitude. Sendo assim, desde cedo, preparava-se a criança para a vida adulta. Paidéia, para os gregos, designava o resultado do processo educativo que se prolongaria por toda vida, muito além dos anos escolares. Por essa razão, a educação grega aponta para uma verdadeira malha social em construção, da qual somos herdeiros.

O conceito que, originalmente, exprime o ideal grego de educação é a virtude. Tendo em vista, mais que honra e glória, pretende-se, então, alcançar a excelência física e moral. “Estamos diante de ‘uma pedagogia do exemplo’ da qual Aquiles encarna a *areté* (o modelo ideal mais complexo de formação) ligada à excelência e ao valor” (CAMBI, 1999, p.77). Dessa forma, a Educação começou a ser pensada como assunto pertinente ao âmbito coletivo e não mais social, que deveria ser tratado no âmbito político.

Para tanto, devemos refletir sobre a etimologia da palavra “política”, que deriva do termo *polis* (*politikós*) e se refere a tudo que diga respeito à cidade, ao urbano, ao civil e ao público. Atualmente, o

conceito de política está atrelado ao Estado ou à sociedade política, enquanto planejador(a) e legislador(a).

A política estuda as atividades humanas relacionadas às tarefas do Estado. O poder deste proíbe, ordena, planeja, legisla e intervém, através de um grupo social definido, para um grupo social que deverá obedecer, mas que, em determinadas fases políticas da história, pretende escrever seu próprio destino.

No que tange à organização política brasileira contemporânea, o Estado se organiza, no que diz respeito a sua forma de governo, em uma república. O termo “república” deriva do latim “*res publica*” e significa “coisa de todos”, em que o governo é temporário e não vitalício, como em uma monarquia, e, como forma de Estado, caracteriza-se como federado. Entretanto, muito mais importante do que a organização política nacional, é percebermos os movimentos que influenciam as ações estatais nacionais e, nesse contexto, as próprias Políticas Públicas.

Ao levarmos em conta o sistema econômico atual, o capitalismo, com suas características e peculiaridades, percebemos que tal sistema provoca tensões, pois, em alguns momentos, os interesses deste acabam suplantando os interesses da maioria da população e do próprio Estado, além dos interesses gerais da Nação.

Durante toda a história nacional, as Políticas Públicas sociais foram marcadas por lutas, pressões e conflitos, no contexto da organização do sistema econômico capitalista. Como forma de amenizar esses conflitos, o governo nacional, em diversos momentos, também elabora o gerenciamento da política, momento em que usa medidas paliativas e se orgulha de chamá-las de governança, sem que atinja o cerne da questão.

Nessa tendência de organização social, as próprias Políticas Públicas, bem como as políticas educacionais, devido ao atual Estado neoliberal, fazem com que o Estado credite “ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho” (AZEVEDO, 1997, p.12) e considere “as Políticas Públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades” (Idem).

Segundo Azevedo (1997), as raízes da corrente neoliberal se encontram na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, a qual expressa o ideário do liberalismo clássico então emergente. O pensamento liberal surgiu em uma época de profundas modificações político-econômicas, ocorridas na Europa, durante os séculos XVII e XVIII. Tais alterações se consolidaram com os acontecimentos ocorridos na França em 1789, o que trouxe uma série de reflexões teóricas a respeito do papel do Estado.

A tese central da economia política liberal é a questão da participação mínima do Estado nas atividades econômicas do país. Adam Smith, economista político, um dos mais influentes do liberalismo, na obra “A Riqueza das Nações” (2008), considera que a concorrência, por si só, é capaz de garantir o bem-estar da sociedade e a perfeita harmonia entre o público e o privado. Em outras palavras, a economia é autorregulatória e o Estado não deve intervir nessa liberdade.

Nos escritos de Adam Smith, percebemos que um exemplo latente da ausência do Estado é a questão das responsabilidades com a educação. Smith diz que as instituições educacionais podem captar recursos para cobrir seus próprios gastos. Além disso, o autor não aponta o Estado como garantidor da educação gratuita pública.

Dessa forma, levando-se em conta o discurso neoliberal, tal preleção dá embasamento para a reformulação das leis, sendo que estas ficam deficientes para alcançar as classes desfavorecidas da população. Isso porque não privilegiam certos aspectos das políticas educacionais, como a valorização do profissional da área, a distribuição de recursos para a melhoria da estrutura do ambiente escolar, além da formação inicial e continuada de professores.

Nessa perspectiva, as Políticas Públicas estabelecem uma complexa burocracia que “serve mais para bloquear o surgimento de experiências novas e alternativas relativas à prática pedagógica do que propriamente para estimular seu surgimento” (MARTINS, 1993, p. 23).

Ao considerar que tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo extrapolam os domínios da economia e estabelecem o princípio do livre mercado nas relações sociais, constituindo-se como modos de vida ao mesmo tempo em que mantêm suas diferenças conceituais e práticas, podemos concebê-los como essa forma de racionalização das práticas de governo dos sujeitos (FOUCAULT, 1997).

Desse modo, concordamos com Ester Buffa (1996) quando afirma que a educação moderna vai configurando-se nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controlar e dosar os graus de liberdade. Portanto, o princípio de que a educação é dever do Estado não implica no imobilismo da população e de cada indivíduo: a educação é, também, dever de todos – pais, alunos e comunidade.

Assim como afirma Gadotti (2000), com essa mobilização da população em defesa do ensino público, é possível pressionar ainda mais o Estado para que cumpra o seu dever de garantir a educação pública, gratuita e de bom nível para toda a população: uma população

acostumada a receber um bom serviço se mobilizará para continuar a tê-lo.

Levando-se em consideração as análises anteriores, podemos considerar que as políticas educacionais são interpeladas por questões socioeconômicas que interagem entre si. O embate público e privado indica a configuração jurídica, política e ideológica assumida pelo Estado. Segundo Dourado (2006), sobre

[...] o embate entre o público e o privado, é necessário ressaltar que os seus desdobramentos efetivos se vinculam a determinações estruturais de uma dada realidade, indicando, assim, a configuração assumida pelo Estado, o seu alcance jurídico-político-ideológico e as instituições que o compõem [...]. O embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público (DOURADO, 2006, p. 56).

De uma maneira geral, no âmbito político, a educação brasileira sempre esteve ligada aos objetivos econômicos, tendo como estrutura a mutabilidade de cada período vivido pelo país. Tendo em vista que as políticas educacionais, em sua estrutura, estão diretamente ligadas aos aspectos políticos e econômicos, as mudanças históricas destacaram a ineficácia da atuação estatal no âmbito das políticas educacionais direcionadas por determinantes do setor econômico-social, formando um poder político econômico exercido sobre a educação.

Na busca por uma organização mais eficiente, percebemos, hoje, duas correntes mais evidentes no que diz respeito à organização estatal e no que se refere à área educacional. A vertente platônica se apoia nas ideias de tal filósofo e defende um Estado governado por tecnocratas, sendo que este pequeno grupo, “melhor preparado” para exercer o governo, exerceria seu poder sobre a maioria, guiando o Estado rumo ao desenvolvimento.

Tal vertente é apregoada comumente em Estados de exceção, em que se busca a concentração de poder nas mãos de uma minoria. Em contrapartida, a vertente aristotélica defende uma organização estatal, em que o processo participativo seja a base e isso inclui os próprios processos pedagógicos. Nesse cenário, o Estado deveria ser governado por “todos”, a partir do exercício da democracia e, de preferência, nos espaços como a própria escola, onde fosse possível, a partir da democracia direta.

Devemos ressaltar, também, que as diferentes organizações sociais, em seus diferentes períodos históricos, acabam por valorizar mais uma vertente em detrimento de outra. Atualmente, percebemos, nas políticas educacionais nacionais, a predominância de uma visão aristotélica ao ser considerado o Estado democrático de direito, no qual estamos inseridos.

No entanto, as questões econômicas e a pressão dos diversos setores, em alguns momentos, contribuem para uma centralização de poder nas mãos do Estado e, em outros, para uma posição completamente oposta, sugerindo, dessa forma, uma descentralização completa e uma pulverização de responsabilidades. Em muitos casos, estas são repassadas à iniciativa privada, o que evidencia o poder econômico exercido sobre a área educacional e cria, dessa forma, um conflito entre público e privado.

Essa questão de conflito entre o público e o privado está baseada na relação de estruturação política e econômica global. Esse fato ocorre pelas diferentes fases difundidas no Brasil, as quais alteraram os interesses do Estado, ora centralizando a educação, a fim de torná-la pública, ora aumentando o setor privado educacional, afirmado pela ineficácia do Estado perante a educação.

A partir dos anos 60 e principalmente após o Regime Militar, a educação brasileira passa por uma série de modificações, direcionando as políticas educacionais à oferta de ensino público, gratuito e de qualidade. Para Cunha & Cunha (2002),

as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo (p. 12).

Segundo esses autores, a construção obedece a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidas.

Porém, em uma sociedade de conflitos e interesses de classe, elas acabam por se tornar o resultado do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos, que são produzidos pela interação de agentes de pressão, como os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos e as organizações sociais e civis.

Ao levar em conta as considerações de Ahlert (2003) em nossa nação, constatamos que as elites, de alguma forma, dominam as Políticas Públicas, impondo “as regras do jogo”, e propiciam a exclusão social. Daí, surge a necessidade de construir Políticas Públicas

educacionais que possibilitem uma formação adequada, através da educação básica que envolva ciências, tecnologias e, principalmente, uma ética universal do ser humano.

Já, segundo Feldmann (2003), nos dias atuais, “a qualidade da mão-de-obra é considerada – não só no Brasil, mas também em nível mundial – um dos maiores desafios na busca da produtividade e da competitividade” (p. 143). Por isso, constatamos, mundialmente, a grande preocupação em relação ao papel da educação, considerando os desafios impostos pelo desenvolvimento tecnológico e suas consequências na natureza e na organização do trabalho.

As grandes mudanças ocorridas na Era Moderna, pontuadas pela crescente globalização da economia, pelo aumento considerável da concentração de renda entre os países ricos e pelo surgimento e expansão do neoliberalismo, foram determinantes nas consideráveis alterações ocorridas na organização política, social e econômica dos povos. Tudo isso, por via de consequência, como pondera Bujes (2002), acabou por modificar as formas como os indivíduos são percebidos, categorizados e formados, inclusive, os elementos que afetam todas as instituições e, particularmente, a educacional, dada a especificidade da sua função social.

Tais perspectivas, sobretudo sociais, têm grande influência da Revolução Francesa de 1789, a qual preconizou a igualdade entre os homens. Um dos pilares para tal igualdade é a própria igualdade de condições de acesso ao ensino laico e gratuito (e não por excelência estatal).

A igualdade de acesso à Educação é posta como a igualdade social. Todavia, segundo Martins (1993), tal concepção é uma utopia, tendo em vista a questão econômica que pauta a sociedade capitalista, uma vez que a visão econômica de Estado Moderno cria uma tensão com as dinâmicas democráticas.

Neste sentido, a política educacional revela dupla face: política e econômica. Entre ambas as faces existem uma interdependência, sendo que, na atual conjuntura, o teor econômico é mais valorizado que o político.

Essa dicotomia e esse contrabalanço de pesos ocorrem mesmo levando-se em consideração o teor econômico, o qual é mais recente que o político. O político, conforme citado anteriormente, remete à Revolução Francesa, com o fim do feudalismo na Europa. A premissa econômica, por sua vez, ganha força após isso, com a formação dos Estados Nacionais, o acúmulo de capital e a ascensão da burguesia ao poder.

Concordamos com Martins (1993) quando esta afirma que política educacional e igualdade social são utopias, tendo em vista que as políticas educacionais não conseguem, ainda hoje, sequer assegurar oportunidades iguais de escolarização, quanto mais uma igualdade social. A escola, nesse contexto, acaba servindo como lugar de aprendizagem e de socialização e não deve ser encarada apenas como lugar de preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Ao perceber tais movimentos, observamos, dentro da população escolarizável, características diferenciadas que levam a instituição a distintos direcionamentos. Há aqueles que estão ao alcance da sedução do mercado e outra parcela, bastante considerável, que não está ao alcance dessa sedução.

Nesse viés, a educação deve ser vista como uma questão de Estado, considerando o seu grande potencial de gerência no discurso legitimador. Conduzidas por tal discurso, as diferentes sociedades buscaram estabelecer teorias a respeito do papel dos processos educativos e do próprio desempenho do Estado.

2. GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Everton Martins²

Muito se tem discutido e falado sobre a necessidade da melhora na qualidade da Educação em nosso país. Diversos, são os fatores apresentados para baixa qualidade nos níveis educacionais e os argumentos em sua ampla maioria acabam refletindo na questão ligada ao financiamento da Educação.

Diversos setores da sociedade defendem um maior investimento na área educacional e, nesse aspecto, é importante, antes de qualquer argumento, destacar que os recursos destinados à Educação em seus diferentes níveis são postos como investimento e não como gasto público³.

No que se refere aos investimentos públicos na área educacional, a Constituição Federal de 1988 especifica, em seu artigo 212, que a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito por cento do seu orçamento em Educação. Já os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo.



² Mestre em Educação. Professor da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

³ Quando se trata de dinheiro público, as despesas comumente são postas como gastos quando não se obtém de forma direta um benefício para a sociedade como um todo, isto é, quando os valores são aplicados em manutenção da máquina pública em favorecimento de uma minoria na busca pela manutenção do *status quo*. Quando tratamos em investimento, pensamos em um retorno futuro que irá ser maior do que o valor investido anteriormente, entretanto, o investimento requer tempo e continuidade, o que não se observa em boa parte da história nacional, no que diz respeito à área educacional.

Essas porcentagens são sobre a receita resultante de impostos, proveniente de transferências entre os entes federados, o que resulta na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Todavia, presenciamos que, em diversos exercícios financeiros, tal mínimo de investimento não é cumprido.

Outro fator que deve ser levado em consideração são os subterfúgios legais criados com o objetivo de diminuir o investimento em educação, alegando-se a necessidade de investimento em outras áreas e em outras despesas correntes, como o pagamento dos juros e a amortização da dívida pública. Entre os subterfúgios criados, percebemos dois principais.

O primeiro diz respeito ao próprio texto constitucional, pois este estabelece que a porcentagem de aplicação seja sobre os impostos arrecadados. Todavia, os impostos correspondem, hoje, praticamente, à metade da carga tributária, sendo que boa parte da carga tributária é proveniente de outras formas de arrecadação.

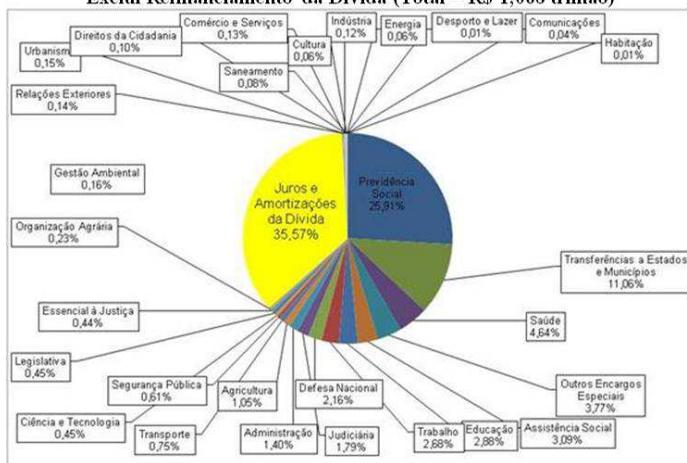
Em segundo plano, observamos a Desvinculação das Receitas da União (DRU), artifício este que acaba por diminuir, consideravelmente, as receitas destinadas à educação. Este último artifício foi derrubado por uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), o que acabou contribuindo para um acréscimo de cerca de R\$ 9 bilhões no investimento em educação para o ano de 2011.

Atualmente, são estabelecidos, anualmente, valores mínimos correspondentes ao investimento em educação para cada estudante matriculado, em cada um dos níveis e modalidades de ensino. Para 2011, o Fundeb⁴ é de R\$ 1.722,05, por aluno/ano, um valor considerado por muitos especialistas como insuficiente. Contudo, se considerarmos os investimentos globais, em 2011, o orçamento da educação gira em torno de R\$ 94,48 bilhões.

Diversos especialistas apontam que o valor gasto com a Educação no Brasil é irrisório, tendo em vista o Orçamento Geral da União, uma vez que mais de 35% do orçamento é destinado ao pagamento da dívida e mais de 25% para a Previdência Social, enquanto que, apenas, algo em torno de 3% é destinado à Educação, conforme pode ser percebido no gráfico abaixo, que leva em conta o orçamento de 2009.

⁴ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o qual abordaremos especificamente no transcrito.

Orçamento Geral da União – Executado - 2009
Exclui Refinanciamento da Dívida (Total = R\$ 1,068 trilhão)



Fonte: SIAFI. Não inclui o "refinanciamento", ou seja, o pagamento de amortizações por meio da emissão de novos títulos.

Retomando a Constituição Federal de 1988, ainda, em seu artigo 212, estabelece-se que “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”, redação esta dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009. Desta forma, ressaltamos a primazia do investimento na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Um ponto controverso que envolve a redação do texto constitucional diz respeito à possibilidade da destinação de recursos públicos a escolas particulares, desde que estas sejam comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Tal redação colocou em discussão o próprio conceito de filantropia, uma vez que estabelecimentos de ensino, muitas vezes, recorrem a esta denominação com os objetivos de isenção de impostos e da possibilidade de financiamento público, mas acabam por distorcer o próprio conceito, não atendendo às reais necessidades da sociedade, mas sim se focando nos interesses de um grupo social.

A possibilidade da destinação de recursos públicos é garantida pelo artigo 213 da constituição Federal de 1988, artigo este que estabelece, também, as condições para tal.

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público (BRASIL, 1988).

Outro fator controverso diz respeito ao inciso 1º do artigo 213, pois este abre caminho para a “compra de vagas” na rede particular, nos casos de falta de vagas na rede pública, mas obrigando o Poder Público a investir na expansão da rede. Entretanto, observamos que, tendo em vista práticas de favorecimento, em alguns casos, o Poder Público acaba não investindo o suficiente em sua rede de ensino para poder justificar a compra de vagas na rede privada de ensino, injetando, assim, recursos públicos em atividades privadas.

Neste contexto, cabe destacar que os estabelecimentos de ensino no Brasil são classificados em categorias administrativas. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), em seu artigo 19, as instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se em públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público, sejam elas em esfera municipal, estadual ou federal. Por outro lado, presenciamos a possibilidade da existência de estabelecimentos privados, ou seja, os mantidos e administrados por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

No que tange às instituições privadas, a LDB/96 estabelece quatro categorias: a instituição filantrópica, a confessional, a comunitária e a particular no sentido estrito. Esta última é objeto de amplos debates

e controvérsias, pois coloca a Educação no rol de mercadorias que podem ser exploradas pelo mercado capitalista na busca de lucro. Sobre tal aspecto, segundo Oliveira (2005),

[...] chega-se a Constituinte de 1987-88 com um poderoso setor empresarial na educação brasileira. Entendo que o texto aprovado, apesar das resistências de amplos setores a conceber a educação na esfera do mercado, apenas promove a aceitação do óbvio: na sociedade capitalista, o mercado invade todos os espaços da sociedade, inclusive a “sagrada” cidadela da educação. [...] No âmbito interno, para todos os efeitos, a educação já é uma mercadoria (OLIVEIRA, 2005, p. 160).

Exatamente, o sentimento exposto na Constituinte de 1987-88 acaba influenciando na redação da LDB/96 quando esta estabelece as categorias de instituições privadas, admitindo a ingestão de dinheiro público nos estabelecimentos filantrópicos, confessionais e comunitários.

Segundo o artigo 20 da LDB/96, as instituições comunitárias são assim entendidas porque são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais e, nesse caso, sem fins lucrativos, que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade, sendo sua última redação datada em 2009. O que percebemos em alguns estabelecimentos comunitários é que na prática são criadas formas de alocação de recursos, em benefício de um grupo “controlador” de tais instituições, e não uma preocupação consistente com o desenvolvimento da comunidade atendida.

De acordo com a LDB/96, as instituições confessionais são entendidas como as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideologias específicas, sem fins lucrativos. Tais estabelecimentos são ligados a igrejas ou confissões religiosas, por isso a nomenclatura de estabelecimentos confessionais. O objetivo de tais estabelecimentos é o desenvolvimento da moral e da religiosidade, distinguindo-se, assim, das escolas laicas. As escolas confessionais buscam ter um embasamento filosófico-teológico.

Em relação às escolas filantrópicas, a LDB/96 apenas cita que estas serão definidas na forma da lei, sem especificar quais os requisitos para tal. A regulamentação se dá pela Lei 12.101 de 2009, que estabelece, em seu artigo 13, que para os fins da concessão da

certificação de filantropia, a entidade de educação deverá aplicar anualmente, em gratuidade, pelo menos 20% da receita anual efetivamente recebida.

No que diz respeito à Educação Básica, ressalta que o estabelecimento de ensino deverá fornecer, no mínimo, uma bolsa de estudo integral para cada nove alunos pagantes da educação básica. Além de tal porcentagem, a Lei 12.101 estabelece os critérios socioeconômicos para a concessão de bolsas de estudo. A bolsa de estudo integral será concedida ao aluno cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de um salário mínimo e meio, enquanto que a bolsa de estudo parcial será concedida ao aluno cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de três salários mínimos.

Em relação às instituições particulares em sentido estrito, segundo a LDB/96, são, assim, entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, que não apresentem características para serem enquadradas como filantrópicas, confessionais ou comunitárias.

A ideologia católica, que influenciou a concepção da legislação brasileira sobre o assunto, sempre se posicionou contrariamente a colocar a educação e a saúde no âmbito do mercado. São comuns as invectivas católicas contra os “mercadores da educação”, da mesma forma que contra os “mercadores da saúde” (OLIVEIRA, 2005, p. 159).

Além do debate a respeito da participação da iniciativa privada na área educacional, existe um embate em torno do próprio financiamento público na Educação, o qual acaba recorrendo a organismos internacionais que, por sua vez, influenciam nas Políticas Públicas educacionais. Empréstimos externos, tanto do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como do Banco Mundial (BIRD), constituem-se em fontes importantes para financiar projetos, cujo objetivo central, teoricamente, consiste na melhoria da qualidade do ensino e na ampliação da equidade do sistema educacional.

Todavia, alguns setores argumentam que tais bancos influenciam na concepção neoliberal a respeito da Educação. Por tal motivo, defende-se que o financiamento público na educação seja proveniente de recursos do próprio Tesouro e não a partir da constituição de dívidas, o que acarreta uma diminuição da soberania nacional.

Em relação aos recursos públicos destinados à educação, estes são, na forma da lei, originários da receita de impostos próprios da

União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, da receita de transferências constitucionais e outras transferências, receita do salário-educação e de outras contribuições sociais, receita de incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei.

No que se refere ao salário-educação, a LDB/96 estabelece que a educação básica pública terá, como fonte adicional de financiamento, a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. Tal Salário é uma fonte de financiamento pouco conhecida e debatida de maneira geral. Nesse sentido, dedicaremos um subtítulo específico para discutir a respeito do mesmo.

2.1. Salário-educação

O salário-educação é uma das fontes de financiamento da área educacional e, segundo a LDB/96, as cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas, proporcionalmente, ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. Dessa forma, percebemos a preocupação com a Educação Básica e a busca da criação de mecanismos de financiamento para tal.

O salário-educação foi instituído em 1964 e é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública. Portanto, também pode ser aplicado na educação especial, desde que vinculada à educação básica. Segundo o Ministério da Educação, o salário-educação está previsto no art. 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentado pelas leis nº 9.424/96, 9.766/98, Decreto nº 6003/2006 e Lei nº 11.457/2007.

Tal contribuição é calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas a qualquer título e aos empregados segurados, ressalvadas as exceções legais, pelas empresas. Além disso, esta é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil e, posteriormente, repassada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo a legislação vigente, as empresas, usualmente, e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social são contribuintes do salário-educação. A própria legislação regula a isenção e o recolhimento deste. A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, bem como suas respectivas autarquias e fundações, as instituições públicas de ensino de qualquer grau, as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, devidamente registradas, são isentos da contribuição.

Levando-se em conta que já conhecemos as fontes de financiamento da Educação, buscaremos abordar como se dá a distribuição de tais verbas, portanto, faz-se necessário abordarmos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

2.2. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

Segundo o site do Ministério da Educação (MEC) (2011), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020.

Com a nova configuração, a educação básica, e não somente o ensino fundamental, como era anteriormente, passa a ter uma fonte direta de financiamento. Tal medida, isto é, a instituição do Fundeb, propiciou um aumento em dez vezes o volume anual dos recursos federais.

A estratégia é distribuir os recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões – a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Portanto, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

Tal programa foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Ademais, é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no artigo 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

A implantação do referido programa começou em 1º de janeiro de 2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sendo plenamente concluída no seu terceiro ano de existência, ou seja, 2009. A partir dessa data, foi considerado o total de alunos matriculados na rede pública para a distribuição dos recursos, além disso, o percentual

de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do fundo atingiu o patamar de 20%.

A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar⁵ do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal, por conselhos criados, especificamente, para esse fim.

Além dos recursos originários dos entes estaduais e municipais, verbas federais também integram a composição do Fundeb a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano (R\$ 1.722,05 em 2011) a cada estado ou ao Distrito Federal, caso este limite mínimo não seja alcançado com recursos dos próprios governos. O aporte de recursos do governo federal ao Fundeb, de R\$ 2 bilhões em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões em 2008 e, aproximadamente, para R\$ 5,1 bilhões para 2009.

Em cada estado, o Fundo é composto por percentuais das receitas do Fundo de Participação dos Estados – FPE; do Fundo de Participação dos Municípios – FPM; do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; do Imposto sobre Produtos Industrializados – IPIexp, proporcional às exportações; da Desoneração das Exportações (LC nº 87/96); do Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações – ITCMD; do Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA; e da Cota de 50% do Imposto Territorial Rural – ITR, devida aos municípios.

Os recursos do Fundeb são distribuídos de forma automática, sem necessidade de autorização ou convênios para esse fim, e periódica, mediante crédito na conta específica de cada governo estadual e municipal.

A distribuição é realizada com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária, conforme artigo 211 da Constituição Federal. Podemos observar melhor como se aplica tais contribuições, a partir da tabela disponibilizada pelo MEC:

⁵ O censo escolar é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com colaboração de órgãos regionais de ensino.

Ano	Receita/	2007	2008	2009	2010/2020
	FPE	16,66%	18,33%		20%
	FPM	16,66%	18,33%		20%
	ICMS	16,66%	18,33%		20%
	IPIexp	16,66%	18,33%		20%
	Desoneração Exportações	16,66%	18,33%		20%
	ITCMD	6,66%	13,33%		20%
	IPVA	6,66%	13,33%		20%
	ITR – Cota Municipal	6,66%	13,33%		20%
	Complemento União	R\$ 2 bilhões	R\$ 3 bilhões	R\$ 5 bilhões	10% da contribuição de estados e municípios

Os municípios recebem os recursos do Fundeb, com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base no número de alunos do ensino fundamental e médio, sendo que a distribuição dos recursos leva em conta também fatores de ponderação, que variam de acordo com alguns desdobramentos.

Muitas dúvidas surgem no que diz respeito à utilização dos recursos do Fundeb. Portanto, devemos ter em mente que, calculada sobre o montante anual dos recursos creditados, uma parcela mínima de 60% do Fundo deve ser destinada à remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício na educação básica pública e com vínculo contratual em caráter permanente ou temporário com o Estado, Distrito Federal ou Município, regido tanto por regime jurídico específico do ente governamental contratante, quanto pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Entretanto, nesse contexto, não são consideradas despesas com auxílio-transporte ou apoio equivalente, destinado a assegurar o deslocamento do profissional de ida e volta para o trabalho; auxílio-alimentação ou apoio equivalente; apoio financeiro para aquisição de vestuário utilizado no trabalho ou benefício equivalente; assistência social, médica, psicológica, farmacêutica, odontológica oferecidas

diretamente pelo empregador ou mediante contratação de serviços ofertados por entidades especializadas sob a forma de planos de saúde ou assemelhados em suas variadas modalidades e formas de pagamento e cobertura; previdência complementar; PIS/Pasep; e com serviços de terceiros, ainda que contratados para substituição de profissionais do magistério.

Cumprida a exigência mínima relacionada à garantia de 60% para remuneração do magistério, os recursos restantes, de até 40% do total, devem ser direcionados para despesas diversas, consideradas como de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino (MDE) realizadas na educação básica, na forma prevista no artigo 70 da Lei nº 9.394/96 (LDB), o qual expressa que:

Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Considerando que, infelizmente, diversos agentes públicos acabaram por buscar brechas na legislação para o uso indevido dos

valores, a LDB/96 expressa diretamente, em seu artigo 71, que não constituem despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino os investimentos com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

Por estarmos inseridos em uma sociedade democrática de direito, foram criados mecanismos de controle sobre os recursos do Fundeb. Todavia, não nos adentraremos em todos os mecanismos de controle, mas citaremos como estes se dão nos municípios, tendo em vista que cidades são os entes federativos “mais próximos” dos cidadãos.

Nesse cenário, o conselho do Fundeb é composto por, pelo menos, 9 (nove) membros: 2 (dois) representantes do Poder Executivo municipal, dos quais pelo menos 1 (um) deve estar vinculado à Secretaria Municipal de Educação; 1 (um) representante dos professores da educação básica pública; 1 (um) representante dos diretores das escolas básicas públicas; 1 (um) representante dos servidores técnico-administrativos das escolas básicas públicas; 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública e 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, dos quais 1 (um) deve ser indicado pela entidade de estudantes secundaristas. Além desses, quando, no município, houver Conselho Municipal de Educação e Conselho Tutelar, o conselho do Fundeb

deverá contar com 1 (um) representante de cada um desses órgãos, a ser indicado por seus pares.

3. PARÂMETROS LEGAIS E POLÍTICOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

*Everton Martins⁶
Graziele Ruiz Silva⁷*

Em 1961, foi editada a lei 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estava em estudo desde 1948 no Congresso Nacional. As principais características da LDB de 1961 foram a diminuição da



centralização das políticas educacionais, a regulamentação da existência dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Federal de Educação e a garantia do empenho de 12% do orçamento da União e 20% dos municípios com a educação.

Tal fato representou um grande avanço, pois, assim, as fontes de recurso para a área estariam teoricamente garantidas, entretanto, este artigo foi constantemente ignorado pelos governos federal e municipais em diversos momentos. Além disso, a LDB definia que o dinheiro público era exclusivo às instituições de ensino públicas, era obrigatória a matrícula nos quatro anos do ensino primário e que a formação do professor para o ensino médio deveria se dar nos cursos superiores, preocupando-se, assim, com a formação dos recursos humanos. De modo geral, a LDB de 1961 estabelecia que o ensino estivesse pautado pelos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Logo após a edição da LDB de 1961, o Brasil passou por uma conturbação política com a instauração de uma Ditadura Militar e diversas modificações na ordem jurídica, política e social. Na segunda metade da década de 1980, o país passou por um novo processo de

⁶ Mestre em Educação. Professor da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

redemocratização, o qual culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabelecendo um novo pacto social.

Ao saber que a acessibilidade da educação escolar é uma premissa, existe a necessidade de se avaliar que tipo de educação se objetiva oferecer para a população e, mais do que isso, que tipo de cidadão pretende-se formar. Diferentemente do Regime Militar, em que o bom cidadão era aquele que reconhecia os símbolos pátrios, nos dias atuais, objetiva-se a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Como gerenciadora superior de qualquer política pública no sistema jurídico nacional, tem-se a Constituição promulgada em 1988, a qual insere como princípios norteadores a formação de cidadãos plenos na sociedade brasileira e a garantia de acesso aos direitos civis, políticos e sociais a todos que habitam o território nacional. Em relação à área educacional, a Carta Magna reserva um espaço específico para o tema. O capítulo III, seção I, aborda, especificamente, a Educação, ressaltando que:

Art. 205º: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mercado de trabalho (BRASIL, 1988).

A Constituição de 1988 preconiza, no seu artigo 208, inciso primeiro, que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, s/p). Tal oferecimento é de responsabilidade dos agentes públicos, conforme expresso no inciso segundo, pois “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988). Assim, a educação gratuita, como direito, é ressaltada no texto constitucional.

Com a Carta Magna de 1988, é imposta a obrigatoriedade do investimento financeiro na educação e expressadas porcentagens mínimas do orçamento. A manutenção de estabelecimentos de ensino privado é garantida por estes. Entretanto, é dever do Poder Público manter estabelecimentos públicos e gratuitos para toda a população.

Em relação à manutenção financeira da educação básica – diferentemente de Constituições anteriores, que permitiam ao Poder Público cobrar taxas e contribuições de quem não comprovasse insuficiência de recursos –, a Constituição de 1988 proíbe expressamente qualquer tipo de cobrança. No caso de faltarem vagas

na rede pública, o Poder Público fica obrigado a oferecer bolsas de estudos em estabelecimentos particulares, comunitários, confessionais ou filantrópicos.

A Constituição de 1988 também estabelece que será desenvolvido o Plano Nacional da Educação (PNE), o qual abordaremos mais adiante, pois, antes de analisarmos o PNE, trataremos sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96). Ainda que dedique nove artigos a respeito da educação, a Constituição traça objetivos e políticas gerais, delegando à LDB a tarefa de aprofundar o tema. Contudo, cabe destacar que, em comparação às constituições brasileiras anteriores, a Constituição de 1988 dá ênfase significativa à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 está vigente até os dias atuais. A LDB/96 define, no seu artigo 22º, que a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania.

Além disso, a LDB/96 destaca que todo o processo educativo tem como premissa o desenvolvimento do ser humano, o que consiste na consciência dos direitos e deveres de cada indivíduo. Assim sendo, no artigo 2º, a LDB define que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, s/p).

Em relação aos níveis de ensino, a educação básica ficou dividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Já o ensino superior foi subdividido em graduação e pós-graduação e, esta última, em especialização, mestrado e doutorado.

Ademais dos níveis de educação, a LDB/96 estabeleceu as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, como forma de fomentar as práticas democráticas que cabem aos sistemas de ensino definir, seja no âmbito municipal, estadual e/ou federal. Todavia, para isso, devem ser respeitados os princípios de participação dos profissionais da educação, na elaboração do projeto pedagógico da escola, e das comunidades escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

No que tange à questão curricular, objetivou-se que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a

ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, cultura, economia e clientela. Entretanto, o que se percebe atualmente, inclusive com a massificação dos livros didáticos, é uma homogeneização do currículo nos diferentes sistemas escolares, inseridos nos ambientes sociopolíticos e econômicos diversos, sem considerar as questões de peculiaridades locais.

Algumas “disciplinas” ou campos do saber foram explicitados como de caráter obrigatório, tendo em vista o tipo de sociedade que se pretende formar. Portanto, os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, bem como o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. Nesse contexto, foi ressaltado o ensino da arte, que deve constituir componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A Educação Física também deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos, pois o público-alvo, em sua maioria, são trabalhadores durante o dia. Ao buscar quebrar a hegemonia eurocêntrica, o ensino da História, sobretudo do Brasil, teve um reservado espaço privilegiado, pois tal estudo deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Na legislação vigente, dedica-se um espaço a uma parte diversificada do currículo, a qual deverá ser incluída obrigatoriamente a partir da quinta série, com a nova organização curricular, do sexto ano. Tal espaço compreende o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

No entanto, percebe-se que, em sua maioria, esta escolha não ocorre, uma vez que é designado, pelos órgãos competentes, um professor de uma língua específica para a escola, sem uma consulta prévia à instituição de ensino. Nesses casos, em sua maioria, a Língua Inglesa acaba por ser a única opção de língua estrangeira nas escolas.

Ainda a respeito dos conteúdos curriculares da educação básica, a legislação vigente destaca que a organização curricular deve estar pautada na difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. Dessa forma, destaca-se o papel democrático da

organização política nacional. Apesar disso, também é abordada a questão mercantilista, de preparação para o mercado de trabalho, uma vez que o currículo deve-se configurar com vistas à orientação para o trabalho.

No que respeita à educação básica para a população rural, a legislação aborda que tal sistema deverá promover adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região. Para isso, os conteúdos curriculares e as metodologias devem ser adaptados às necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural. Se necessário, deve-se estabelecer uma organização escolar própria, o que inclui a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Em se tratando do currículo escolar, este assumiu centralidade nas políticas educacionais, que se constituíram no interior do movimento das reformas educacionais dos anos de 1990, com a nova Constituição Federal de 1988 e a LDB/96. Apesar de estas reformas se constituírem de ações e mudanças legislativas nas mais diversas áreas da educação, as modificações nas políticas curriculares assumiram papel de destaque dentro da reorganização do sistema educacional brasileiro.

O processo de elaboração curricular é uma dinâmica constante de construção e reconstrução do currículo. No entanto, neste contexto, destaca-se que os parâmetros e as normatizações elaborados central e externamente se confrontam com iniciativas locais, o que gera, muitas vezes, conflitos com as práticas em desenvolvimento nas escolas.

O embate ocorre também junto às instâncias político-institucionais responsáveis pelo ordenamento e pela execução da educação. Exemplo disso, no campo curricular da educação básica, é o confronto entre os principais documentos norteadores oficiais que orientam as práticas escolares: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Portanto, devemos considerar que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que

comumente chamamos ensino (GIMENO-SACRISTÁN, 1998, p. 15-16).

Além dos PCN e da DCN, encontramos o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNE), cuja elaboração foi imposta pela Constituição de 1988, com o objetivo de introduzir a reflexão do papel do conhecimento histórico para a formação dos sujeitos. O PNE enfatiza a valorização da educação engajada na efetivação de um trabalho diversificado, buscando a formação dos educandos. Formação essa que busca inserir os educandos como sujeitos ativos na sociedade e que se inicia com o processo da alfabetização escolar e se constrói durante toda a sua formação.

Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Sendo necessário desenvolver um conjunto complexo com o objetivo de (...) inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho (BRASIL, 2001, s/p).

Em relação à realidade do Ensino Médio no Brasil, o Plano Nacional de Educação enfatiza que:

Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: autoaprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001, s/p).

Os PCN e o PNE são elaborados em conjunto, com objetivos de ampliar e não engessar as possibilidades do trabalho dos professores. Tais documentos repercutem os ideais em voga, no que se refere à inserção dos educandos enquanto sujeitos históricos, além de incentivar a busca por uma maior interdisciplinaridade. A busca deste significado deve ganhar grande destaque nas práticas pedagógicas, uma vez que:

Para se formar cidadãos conscientes e críticos da realidade em que estão inseridos, é necessário fazer escolhas pedagógicas pelas quais o estudante possa conhecer as problemáticas e os anseios individuais, de classes e de grupos local, regional, nacional e internacional que projetam a cidadania como prática e ideal; distinguir as diferenças do significado de cidadania para vários povos; e conhecer conceituações históricas delineadas por estudiosos do tema em diferentes épocas (BRASIL, 2000, p. 36).

Assim, diversas temáticas que não estão expostas explicitamente no currículo da rede de educação podem ser abordadas pelos profissionais. Com isso, busca-se trazer para o debate problemas do cotidiano, discutindo a inserção da parcela da população excluída, bem como as causas de tal fato. Portanto:

Tendo em vista, um projeto político pedagógico, que contemple à construção da cidadania do educando; uma escola que se comprometa com a trajetória educacional de suas crianças e adolescentes, engajando-se, de forma ética, com a construção cognitiva, afetiva e social desses sujeitos. Buscando expressar o empenho, criando novos diálogos entre ensino/escola e sociedade (BRASIL, 2000, p.36).

Neste cenário é que o conhecimento histórico pode ser inserido nas atividades desenvolvidas com os alunos. Compreende-se assim que, segundo as Políticas Públicas vigentes, o papel do conhecimento é o da busca por ações que permitam aos sujeitos construir-se, ao longo de suas vidas, em torno de uma vivência pautada por valores como dignidade, respeito e inclusão social.

Cabe ao professor trabalhar os diferentes contextos, partindo do senso comum dos estudantes com o intuito de constituir um novo conhecimento, o que possibilita aos educandos novos olhares sobre a realidade. Os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem são autores e construtores do conhecimento, independente da faixa etária. Entende-se que cada fase de aprendizagem do educando denota um sentido e uma necessidade peculiar.

3.1. *Concepções curriculares*

A noção de currículo escolar, desde o século XVI, liga-se às ideias de organização das finalidades da educação, controle e ordenação do processo pedagógico, sequenciamento dos conteúdos de ensino e constituição das disciplinas escolares. Contudo, em decorrência das diferentes concepções educacionais e dos projetos políticos e sociais, o currículo, em sua historicidade, expressa uma diversidade de elementos e intenções. O currículo, no âmbito institucional, pode ser entendido como um espaço em que expressamos os objetivos da escola, articulados às diretrizes e aos objetivos mais amplos do sistema educacional.

De acordo com Gimeno-Sacristán e Gómez (1998), o currículo apresenta várias conceituações, mas todas são válidas, dependendo da linha que se pensa a educação. Porém, para os autores, quatro pontos devem ser considerados:

o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve; trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionando de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade; o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente; como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele (p. 148).

Dessa forma, vemos que o papel do currículo é mais amplo do que apenas a classificação de conteúdos estritamente disciplinares. Além de apresentar o que queremos trabalhar, é importante focar quais são nossos sujeitos e onde desejamos chegar.

Silva (1999) aponta que o currículo, na sua organização e no desenvolvimento, deve-se preocupar em responder quais os objetivos educacionais que a escola tem; quais experiências podem ser oferecidas com o intuito de alcançar tais objetivos; como organizar essas experiências; como será feita a verificação de que os objetivos

desejados foram alcançados. Em nosso olhar, a estruturação do currículo está intimamente ligada à forma com que se aprende, dependendo, assim, das concepções que se tem.

Portanto, o currículo abrange vários pontos sobre a escola, as regras comportamentais também acabam fazendo parte dele, mas de forma implícita, no que chamamos de “currículo oculto”. De acordo com Silva (1999), o currículo oculto abrange todos os aspectos do ambiente escolar que contribuem para as aprendizagens sociais relevantes, mesmo não fazendo parte do currículo oficial.

Ainda segundo o autor, nele estão fundamentados

atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que as crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento [...] da sociedade capitalista (p. 83).

Assim, mesmo de maneira não formal, o currículo se torna um meio formador de atitudes e valores dos alunos, pois, na escola, acabamos “moldando” nossos alunos através das atividades do dia a dia.

Outro ponto importante do currículo aparece quando falamos em “unificar” o ensino básico. A LDB de 96, em seu Artigo 26º, defende a ideia dos currículos terem uma base nacional comum, podendo ser aperfeiçoada a partir da utilização de características individuais de cada região, de cada município, de cada escola. Assim, vemos a flexibilidade curricular que permite trabalharmos na escola de acordo com a realidade dos alunos, mas, buscando, sempre, uma educação de qualidade para todos.

Essa maleabilidade do currículo ficou explícita quando foram publicados, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que englobam toda a educação básica. Tal documento, que veio mostrar de forma mais explícita as leis apresentadas na LDB/96, apresenta o real objetivo da educação – trabalhar as habilidades e competências dos alunos. Nele, não é delimitada a forma com que o trabalho deve ser desenvolvido e nem os conteúdos que devem ser abordados.

Os PCN têm a pretensão de mostrar que o ensino deve seguir uma caminhada voltada, por exemplo, à aprendizagem que priorize a construção e verificação de hipóteses e ao desenvolvimento da argumentação e do espírito crítico. Outro ponto levantado é que a escola deve construir dinâmicas de ensino que propiciem o

descobrimo de potencialidades do sujeito, de forma a estimular a autonomia e desenvolver o sentimento de segurança.

A proposta dos PCN define um perfil central para a educação básica, organizando os objetivos, os conteúdos e os procedimentos do ensino, que devem ser a base para a formulação dos currículos. De acordo com os parâmetros, todo o processo de ensino e aprendizagem deve estar voltado à formação da cidadania, a fim de levar o aluno à compreensão do mundo em que vive. Temos, então, que analisar a realidade do estudante e tentar contemplar seus interesses de maneira envolvente e proporcionar-lhe subsídios, tanto para continuar os estudos, quanto para que este se insira no mercado de trabalho.

Assim, ao pensarmos no currículo, devemos refletir sobre a sociedade que temos e em qual sociedade desejamo-nos tornar. Os parâmetros legais e políticos nos dão a liberdade e o direito de traçarmos a melhor forma de se trabalhar na escola, buscando os melhores métodos e a maneira mais adequada de garantir uma educação de qualidade para todos. Nesse contexto, acreditamos que algumas questões devem estar sempre presentes nos pensamentos de nós, educadores: Quem são os sujeitos presentes na escola e em que sociedade eles vivem? Qual é o real papel da escola? Qual é o nosso papel, como educadores, nessa sociedade em que vivemos e que temos construído?

Nesse sentido, o currículo, por mais que deva ser pensado e formulado a partir das leis e dos parâmetros nacionais, deve mostrar o perfil da escola, enquanto local de transformação e construção de conhecimento. Além disso, deve apresentar o que desejamos para nosso futuro, os direitos e os deveres de professores e alunos.

4. CIDADANIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Clovis Gorczewski⁸
Everton Martins⁹
Gionara Tauchen¹⁰*

O que entendemos por cidadania? De uma maneira geral, define-se cidadania como a qualidade ou o direito do cidadão; e cidadão como o indivíduo no gozo de direitos civis e políticos de um Estado. A ideia de cidadania está sempre ligada a um determinado Estado e, em geral, expressa um conjunto de direitos que dá ao indivíduo a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu Estado.

Assim também é o entendimento de Silva: “Cidadania qualifica os participantes da vida do Estado, é atributo das pessoas integradas na sociedade estatal, atributo político decorrente do direito de participar no governo e direito de ser ouvido pela representação política” (SILVA, 2001, p. 345).

Como se verifica, a cidadania está muito próxima do nacionalismo, até porque a forma de se adquirir cidadania é pela nacionalidade, que é um conceito jurídico, enquanto aquele seria um conceito político.

Conforme lembra Peirano (1986), os próprios cientistas políticos encontram dificuldades para definir cidadania; mesmo reconhecendo o



⁸ Pós-Doutor em Direitos Humanos, Professor da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

⁹ Mestre em Educação e professor da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

¹⁰ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

fenômeno como resultado de um processo histórico, há uma tendência à simplificação, que discorre sobre os direitos do cidadão. Para Dimenstein (2002), cidadania:

é o direito a ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento. É processar um médico que age com negligência. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o direito de ser negro, índio, homossexual, mulher sem ser discriminado. De praticar uma religião sem ser perseguido (p. 22).

Não há como conceituar cidadania sem se considerar o contexto social a que se está referindo e, com isso, a mesma adquire características próprias, que se diferenciam conforme o tempo, o lugar e as condições socioeconômicas. Podemos dizer que, falar em cidadania, em qualquer época, significa fazer referência aos que têm opinião, pois ser cidadão é ter voz, poder opinar e decidir – o que exclui a maioria (os pobres) e grupos de minorias (étnicas-culturais-nacionais).

Como consequência das diferentes concepções políticas, há uma falta de clareza sobre o significado de cidadania. Para Dulce (2000), isso ocorre porque o conceito de cidadania não corresponde a uma categoria natural, se trata de uma construção metafórica que surge como consequência de processos históricos de negociação, mediante a qual se estabelece um duplo vínculo de caráter abstrato entre os cidadãos e sua organização jurídico-política: de um lado o Estado protege seus cidadãos, de outro, os cidadãos participam da criação e da direção da atividade jurídica e política do Estado (p. 37).

Na verdade, a cidadania é tão antiga quanto as comunidades humanas sedentárias e define quem é membro de uma determinada comunidade. As sociedades grega e romana, ainda que escravagistas, promoveram em suas cidades certo exercício de cidadania. No período que vai da queda do Império Romano ao século XII, predomina a sociedade feudal, eminentemente rural. Ademais, não há qualquer manifestação de cidadania, uma vez que esta se relaciona à vida na cidade e à capacidade dos indivíduos para exercerem direitos e deveres em sua comunidade.

Quando, na Europa, iniciaram-se os tempos modernos, a partir do século XVII, a divisão de classes permanecia e, com ela, a divisão de direitos. Nesse sentido, Dallari (1999) destaca que a própria Constituição Francesa de 1791 – feita pouco depois da Declaração de Direitos de 1789 – contrariou a afirmação de igualdade de todos, pois

estabeleceu que somente os cidadãos ativos poderiam votar e ser eleitos para a Assembleia Nacional. Para ser cidadão ativo, era necessário, além de ser francês, ser do sexo masculino, proprietário de bens imóveis e ter uma renda mínima elevada. As mulheres, os trabalhadores e os pobres foram, assim, excluídos da cidadania.

Os teóricos liberais do século XVIII fundamentaram a cidadania na igualdade e no exercício da liberdade. Para eles, cidadão é o indivíduo que tem liberdade e, uma vez que a possui, todos são iguais. Os teóricos socialistas priorizam os direitos econômicos e sociais. O conceito de cidadania está ligado ao acesso à saúde, à educação, ao trabalho, etc.

Já os pensadores comunitaristas elencam duas características básicas de cidadania: a primeira é o princípio aristotélico da prioridade do todo sobre as partes, em outras palavras, da sociedade sobre o cidadão; e a segunda se refere à crença de que as comunidades humanas são diferentes e estão submetidas a culturas específicas e, portanto, a critérios morais particulares e distintos (RUIZ MIGUEL, 1992).

Há, ainda, uma concepção republicana de cidadania, a qual define que cidadão é o indivíduo que participa ativamente na configuração do futuro de sua sociedade, através do debate e da participação na tomada de decisões políticas. Na concepção republicana, toda ideia de cidadania está centrada na participação política do indivíduo. Assim, cidadão é aquele que tem uma inserção na comunidade política e, por isso, os direitos de cidadania são de competência do Estado e tentam igualar as pessoas, garantindo-lhes salário digno, moradia, assistência médica, etc.

Para Szabo (2003) o cidadão é um ser subordinado ao poder do Estado e, quando nos referimos aos direitos humanos deste, os considera como sendo direitos naturais, inalienáveis; contrariamente, os direitos do cidadão são direitos outorgados pelo direito positivo. Os direitos do homem são os direitos fundamentais, justamente porque eles existem antes do Estado, enquanto que os direitos do cidadão lhe são subordinados e dependem do Estado.

Então, ao contrário dos Direitos Humanos – que são supranacionais e nascem com o homem, pois fazem parte da própria natureza humana –, os direitos de cidadania são concedidos (ou conquistados) à (pela) sociedade política e estão vinculados a um Estado. Assim, o respeito à liberdade de associação, o direito de votar e ser eleito, de igualdade ante a lei e outros tantos de caráter cívico e político são garantidos e exercidos nos limites de um determinado Estado. Desse modo, não podemos esquecer que: “en el mundo

moderno la nacionalidad y la ciudadanía han llegado a estar tan unidas que una parece identificarse con la otra” (ARAUJO, 1999, p. 139).

A modernidade nos atribui uma concepção de cidadania que induz à uniformidade, fortalecida pelo nacionalismo que nos conduz ao desrespeito dos direitos humanos, pois nos faz ver as diferenças como elemento estranho, que deve alijar-se, ou melhor, subjugar-se para o bom desenvolvimento social. Segundo o autor citado acima, o nacionalismo foi a forma que o Estado moderno encontrou de, artificialmente, nos coletivizar. A cidadania passa a ser um lugar comum. Somos cidadãos porque pertencemos ao mesmo Estado e temos, em geral, objetivos comuns em oposição a outros.

Para ilustrar esta afirmação, Araujo (1999) recorda um fato pouco conhecido. Em 1970, em meio à copa mundial de futebol (período de regime militar autoritário), enquanto a seleção brasileira jogava, nas prisões, torturados e torturadores suspendiam suas “atividades” para, juntos, torcerem pela seleção. Nessas ocasiões, eram amigos, porque pertenciam, misticamente, à mesma cidadania.

Isto significa que cidadania pode, inclusive, estar em oposição aos Direitos Humanos. Para Calera (2000),

Depois da segunda guerra mundial muitos anunciaram sua morte, mais tarde, com o fim do comunismo e do fascismo, bradaram novamente seu fim. E como se vê, o nacionalismo continua vivo e forte, determinando o destino dos povos e nações. Está presente, como base, na maioria dos conflitos bélicos, provam as duas guerras mundiais, as guerras de descolonização ou libertação, o conflito árabe-israelense e ainda podemos acrescentar o caso dos Bascos, dos Irlandeses, dos Curdos e tantos outros (p. 83-84).

Assim, o exercício dos Direitos Humanos, levado ao extremo, é pacifismo e a cidadania, levada ao extremo, é conflito bélico.

Então, se os direitos de cidadania e Direitos Humanos são distintos, haverá diferenças também na educação dirigida? Educar para a cidadania é despertar no indivíduo a consciência de seus direitos na sua comunidade política? Ou exigir ações do Estado, bem como de seus órgãos e deles participar politicamente? Por fim, o que desejamos com a educação?

Queremos uma educação que proporcione a vivência da igualdade e o atendimento aos direitos de todos, o que fomente o desenvolvimento de sentimentos e atitudes de cooperação e

solidariedade. Ao mesmo tempo, propicia-se uma educação para a tolerância, bem como o desenvolvimento da capacidade de perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Em outras palavras, a educação deve levar ao senso de responsabilidade e comprometimento com a mudança das práticas sociais que violam ou negam os direitos de ser mais humano.

Nesta perspectiva, segundo Martins (2010), a educação aliada ao acesso a outros meios culturais e básicos, como teatros, livros, lazer, alimentação, proteção, habitação, conforto, entre outros, são subsídios importantes para o ser humano criar diversos meios que garantam uma vida melhor. Contudo, uma pequena parcela da população possui acesso a todos esses meios.

Percebemos que uma das maneiras de romper com este ciclo vicioso é partindo do processo educacional, a fim de mostrar, para a parcela da população excluída, que outro mundo existe, em que é possível buscar a felicidade, nutrir desejos e lutar por direitos. Para se inserir na sociedade faz-se necessário passar por diversos processos educativos, mas, principalmente, faz-se imprescindível compreender e respeitar o outro e perceber o mundo em sua complexidade.

Ao pensarmos em uma sociedade mais justa, a busca por melhores condições de existência é um dos principais papéis dos processos educacionais. Portanto, defendemos que “é a partir da percepção das causas das desigualdades, e de compreensão que todo direito leva a deveres, que os sujeitos poderão participar efetivamente da sociedade” (MARTINS, 2010, p. 58). Constatamos que muitos dos direitos indispensáveis ainda não atingiram homoganeamente a sociedade brasileira.

[...] as desigualdades sociais deitam raízes profundas na ordem social brasileira e manifestam-se na exclusão de amplos setores, que seguem submetidos a formas variadas de violência e alijados da Previdência Social, do acesso à justiça, moradia, educação, saúde (LUCA, 2003, p. 488).

A educação pode ser pensada como pilar da cidadania, pois a plena conquista desta só é possível a partir da compreensão do mundo. Por isso, é papel das práticas educacionais formar sujeitos atuantes, que vão à luta por seus direitos, cientes de que tal fato imbricará em mais deveres.

Compreendemos que os diversos ambientes de formação influenciam na constituição de sujeitos, inseridos na vida comunitária e

introduzidos como cidadãos plenos na sociedade. Neste aspecto, o ensino formal, com a sua obrigatoriedade, acaba atingindo considerável parcela da população. A constituição da cidadania, na sociedade atual, faz-se presente no pensamento de diversos teóricos hodiernos, profissionais das mais diferentes formações e campos de atuação.

Assim, cria-se espaço para o repensar dos processos de ensino. Nesse contexto, assim como afirma Veiga (1993), “o ensino e a aprendizagem são dois componentes de um mesmo processo. (...) o ensino (magistério) não existe por si mesmo, mas na relação com a aprendizagem (estudo)” (p. 94), para tanto, a escola serve como campo de preparação para a constituição de auxílio na percepção da realidade.

Neste contexto, como defende Martins (2010), o papel da educação se faz presente no comprometimento com a transformação social, portanto, não deve ter a função de buscar a manutenção do *status quo* e sim de mudar a sociedade, a fim de que se torne mais justa e igualitária, propiciando oportunidades para todos exercerem, efetivamente, a cidadania.

5. GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESCENTRALIZAÇÃO, AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO

Gionara Tauchen¹¹

A escola, ao lado da família, do Estado e da sociedade, é uma das esferas onde são desenvolvidos os processos educativos. Além disso, tem papel fundamental na formação para o trabalho e exercício da cidadania, conforme exposto na Lei nº 9.394/96.

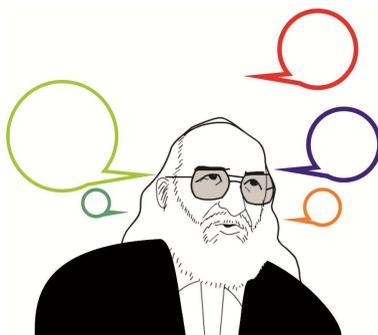
Tais princípios são objeto de inúmeras discussões, suscitando propostas de reestruturação do sistema educacional em seus aspectos macro e microestruturais.

A complexidade do funcionamento dos sistemas educacionais é crescente, tal fato é evidenciado pela diversidade de funções e das necessidades de atendimento às especificidades das instituições, das comunidades, dos alunos e dos professores.

Neste contexto, estruturas administrativas altamente burocratizadas não dão conta de atender e captar as demandas locais e globais, tornando-se inoperantes. Faz-se necessária a descentralização administrativa e financeira, a autonomia e participação, o que possibilita maior capacidade de adaptação às condições locais e ao enfrentamento dos problemas cotidianos.

Deste cenário, emergem os estudos e as discussões sobre a gestão da educação que precisa superar as práticas arraigadas pelo enfoque limitado da administração.

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para



¹¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (LUCK, 2000, p. 8).

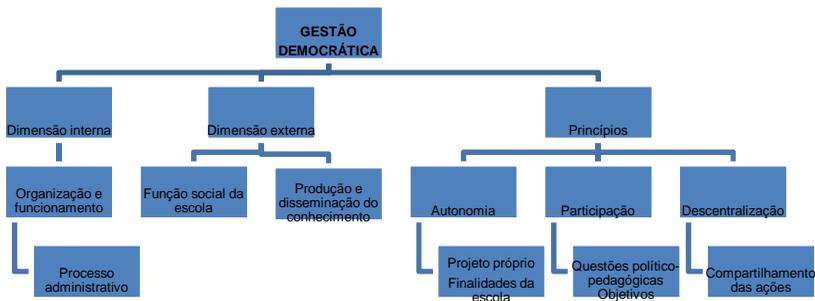
Cabem à gestão escolar, o direcionamento e mobilização da cultura da instituição, bem como a busca de alternativas em todas as frentes e poderes inter-relacionados.

O objetivo da gestão nada mais é do que a promoção de aprendizagens efetivas e significativas aos sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de competências demandadas pela vida em sociedade. Diante destes desafios, ganham importância os estudos sobre a gestão da escola e a atuação dos profissionais que a promovem. Subsidiar a ampliação das compreensões sobre a gestão, investigar processos e propor alternativas é, portanto, uma tarefa aberta a contribuições.

Para tanto, é importante questionar: qual a concepção de gestão das escolas da minha cidade? Quais as diferenciações e particularidades da gestão dos sistemas educacionais públicos e privados? Qual o significado da gestão e da gestão democrática? Por que a gestão escolar brasileira é pautada pela gestão democrática? Como a escola pode ser organizada? Quais os princípios da gestão escolar democrática?

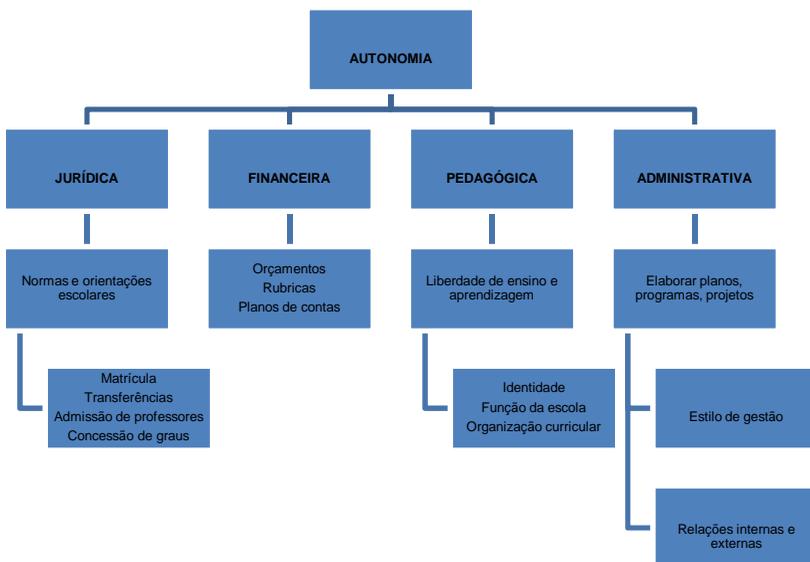
Com a abertura política e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a gestão educacional democrática passou a se constituir como um dos princípios orientadores dos processos educativos. Nesse sentido, a gestão democrática tem, além da dimensão exógena (a escola como espaço de socialização, produção/apropriação do conhecimento e formação profissional), uma dimensão endógena (organização e funcionamento interno).

Em linhas gerais, o que distingue as escolas que desenvolvem a gestão democrática são os princípios que pautam suas práticas. Podemos representá-los da seguinte forma:



Na perspectiva da gestão democrática, são fundamentais os princípios da autonomia, descentralização e participação. Em alguns casos, a autonomia escolar é reduzida ao âmbito financeiro. No entanto, este princípio é muito mais abrangente e fundamental para a gestão democrática, pois inclui aspectos jurídicos, financeiros, pedagógicos e administrativos.

A estruturação da autonomia escolar demanda a existência e organização de gestão colegiada, eleição de diretores e ação conjunta em torno de um projeto pedagógico.

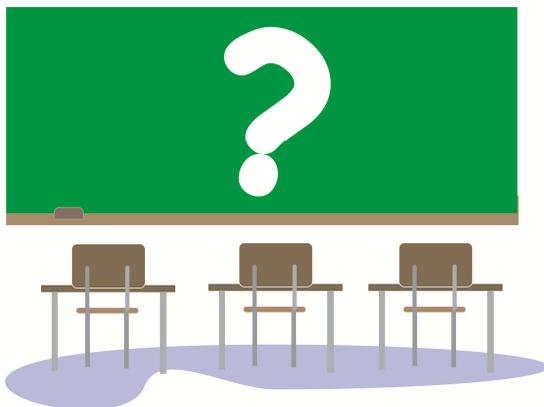


A autonomia pressupõe um processo de mediação entre os sujeitos e, em função disso, requer a participação dos segmentos da unidade escolar. Por isso, a criação de ambientes participativos e de descentralização das atividades educacionais, tais como os Conselhos Escolares, Conselhos de Pais e Mestres e Grêmios Estudantis, entre outros exemplos, constituem-se como uma condição básica da gestão democrática.

6. CONSELHOS ESCOLARES NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DILEMAS E DESAFIOS

*Alessandra Nery Obelar¹²
Arlete Melo Campos Ribeiro¹³
Gionara Tauchen¹⁴
Marcela Teles Baldino¹⁵*

Todas as escolas do sistema público de ensino, desde a Carta Constitucional de 1998, têm como base a gestão democrática, visando assegurar os princípios e fins da educação nacional: “o preparo para o exercício da cidadania” e a “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).



A gestão democrática abrange as dimensões pedagógica, administrativa, jurídica e financeira da escola (FERREIRA, 2000; LUCE; MEDEIROS, 2006), diretamente envolvidas no enfrentamento das questões de exclusão, de reprovação, nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, em última instância, na qualidade do ensino escolar.

A elevação da qualidade da educação pública passa, portanto, pelo investimento na qualidade dos processos de gestão, pois esta é um meio de atuação, que tem como objetivo fundamental a aprendizagem

¹² Graduada em Pedagogia (FURG), especialista em Psicopedagogia Clínica (UCPEL).

¹³ Acadêmica do curso de Pedagogia (FURG). Bolsista de Iniciação Científica (CAPES/INEP).

¹⁴ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande - FURG

¹⁵ Acadêmica do curso de Pedagogia (FURG). Bolsista de Iniciação Científica (CAPES/INEP).

efetiva e significativa dos alunos, as quais se evidenciam nas capacidades de analisar informações e proposições diversas; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas, dentre muitas outras competências necessárias à prática de cidadania.

O processo de gestão escolar deve estar voltado para garantir a aprendizagem dos alunos que não aprendem apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como é organizada; pelas ações que promove; pelo modo com que as pessoas se relacionam internamente e com a comunidade; pelas estratégias de acompanhamento da qualidade; pelos processos de diagnóstico e ações propositivas (VEIGA, 2000); pelos processos de formação continuada dos docentes; pela construção de alternativas didático-metodológicas; dentre outros aspectos.

Estas orientações também foram reforçadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01, que, ao estabelecer os objetivos e prioridades que devem orientar as políticas públicas da educação nacional, destaca a democratização da gestão do ensino público e das demais orientações previstas na Lei nº 9.394/96. Nesta perspectiva, o Conselho Escolar tem papel decisivo na democratização da educação, pois constitui um órgão colegiado, composto por representantes das comunidades escolar e local, com atribuições deliberativas no âmbito da escola – político-pedagógicas, administrativas e financeiras.

O Conselho Escolar constitui um espaço de participação e decisão, de discussão e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação da comunidade escolar no contexto da gestão democrática. Contudo, cabe-nos questionar: os processos que ocorrem no interior da estrutura participativa da gestão democrática asseguram a representação e a participação dos diversos segmentos? Qual o nível de participação do Conselho Escolar nas deliberações pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas?

Tal Conselho tem se constituído como um dos mais importantes meios de democratização na gestão escolar e, como o próprio nome sugere, é por meio de vários atores da comunidade escolar que esse se constituiu. A importância dos conselhos ganhou respaldo na Portaria Ministerial nº 2.896/2004, que instituiu o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares com as seguintes atribuições:

Art. 1º Criar, no âmbito da Secretaria de Educação Básica – SEB, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, com os objetivos de:

I - Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;

II - apoiar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares;

III - instituir políticas de indução para implantação de Conselhos Escolares;

IV - promover em parceria com os sistemas de ensino a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação à distância;

V - estimular a integração entre os Conselhos Escolares;

VI - apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade; e

VII - promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação.

Ao repensar processos educacionais, com vistas em uma lógica democrática, é que os Conselhos Escolares representam papel fundamental e principal mecanismo de democratização na escola, pois têm, como cerne, a participação coletiva. A coletividade, a participação e a autonomia são conceitos que queremos adentrar, para que compreenda a importância e a integração dos Conselhos Escolares nas instâncias de gestão.

Barroso (2001) define autonomia como a capacidade de decidir, não confundindo com independência, uma vez que a autonomia é algo construído e conquistado diariamente. Nesse contexto, referimo-nos à autonomia das escolas na composição e metas para compor um Conselho Escolar que venha, de forma coletiva, abranger as necessidades da comunidade escolar. Tal autonomia, como cita Barroso (2001), não foge do consenso e dos parâmetros legais, muito pelo contrário, o apoio destes ajuda a construí-la.

A participação e a coletividade são elementos que andam juntos, pois não somente uma parte da comunidade (por exemplo, os professores) escolar participa do processo, mas a comunidade escolar em um todo (professores, direção, funcionários, pais, alunos e a comunidade em geral). Com isso, é possível pensar, discutir, planejar, construir e executar o projeto pedagógico da escola, com vistas ao bem comum.

O Conselho Escolar é um espaço social, que pode se constituir em um lugar de participação da comunidade, tornando-se um território em que possam ser discutidas e encaminhadas ações que assegurem as condições necessárias à aprendizagem escolar.

Os Conselhos Escolares constituem um espaço de participação da comunidade escolar, reunindo representantes de grupos heterogêneos (pais, alunos, professores, gestores e colaboradores). Tal grupo é diferenciado em gênero, idade, saberes e possibilidades de diversas contribuições, pois cada representante da comunidade escolar pode contribuir muito e de diversas maneiras.

Além disso, é um grupo que muda constantemente. Alguns participantes são destituídos, outros se afastam, pois seus filhos saem da escola por terem concluído os estudos, e outros se aposentam no tempo do mandato, que, segundo a Lei nº 10.576/95, é de dois anos.

Tornar o espaço dos Conselhos um território de deliberação conjunta e compartilhada é desafiador, pois estes são constituídos por relações de poder, interesses e intencionalidades, por vezes, divergentes. A participação no Conselho, como contribuição democrática e cidadã, é uma aprendizagem que supõe uma relação de colaboração, que nem sempre é amigável, mas que deve ter o propósito de qualificação dos processos educativos.

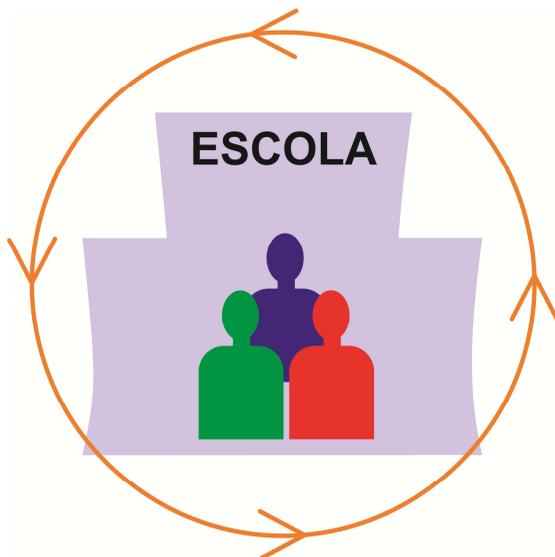
O Conselho é um ato de vontade daqueles que estão na escola, pois se constitui em atividade não remunerada. Aqueles que se candidatam, que fazem o Conselho funcionar regularmente, divulgam para toda a comunidade escolar suas decisões tanto financeiras, como administrativas e pedagógicas.

7. A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO COMPLEXA: DO ESPECIALISTA À EQUIPE GESTORA

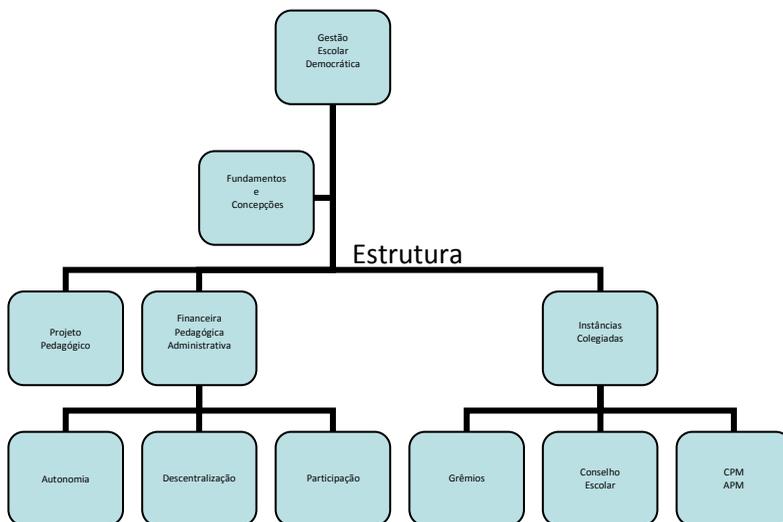
Gionara Tauchen¹⁶

A gestão educacional ganhou força no atual contexto educacional, acompanhada por mudanças nos paradigmas nesta área: imposição das formas de gestão (autoritarismo), espontaneísmo (falta de direção) e gestão democrática, dentre outras. Atualmente, a gestão escolar democrática é caracterizada pelo reconhecimento da necessidade de descentralização, autonomia e participação dos envolvidos nos processos educativos, desde a sala de aula até a gestão dos sistemas

educacionais. Portanto, constitui uma organização complexa que envolve múltiplos atores, funções e atribuições, conforme sintetizamos:



¹⁶ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande - FURG



A gestão escolar democrática é integrada por segmentos diferenciados – pais, professores, alunos, agentes administrativos, etc. – que constituem relações educacionais e de trabalho interligadas.

Conforme Ferreira (2000),

a escola está inserida na “sociedade global” e chamada “sociedade do conhecimento” onde violentas e profundas transformações no mundo do trabalho e das relações vêm causando impactos desestabilizadores a toda a humanidade, e conseqüentemente exigindo novos conteúdos de formação, novas formas de organização e gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração e da educação (p. 296).

Para Ferreira (2000), “gestão” significa ato de gerir, gerência, administração, tomada de decisão, organização, direção, ou seja, tem a finalidade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, a desempenhar seu papel e função social. A gestão escolar contempla pelo menos três áreas, que funcionam de modo integrado e sistêmico: gestão pedagógica, gestão de pessoas e gestão administrativa.

A gestão pedagógica está relacionada aos processos educativos, estabelecendo objetivos para o ensino e definindo as linhas de atuação em função dos objetivos e do perfil da comunidade. Além disso, propõe metas de atuação, define conteúdos curriculares, avalia e acompanha

as propostas pedagógicas como um todo. O diretor é um dos articuladores da gestão pedagógica, ao lado do coordenador pedagógico e dos demais profissionais da educação.

A gestão de pessoas, como o próprio nome expressa, envolve a gestão de pessoal: equipe escolar, alunos, comunidade, entre outros. Constitui a parte mais sensível de toda a gestão, pois está pautada na comunicação e nas relações entre as diferenças. Fazer com que as pessoas trabalhem em conjunto, contornem problemas e questões de relacionamento, faz da gestão de pessoas um desafio a ser construído e fortalecido diariamente.

A gestão administrativa envolve desde as questões de patrimônio, o prédio e os equipamentos materiais que a escola possui, até a legislação escolar, gestão financeira, entre outros. Dessa forma, a equipe gestora tem como função coordenar e orientar todos os esforços, para que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis no sentido de atendimento às necessidades dos processos de ensino e aprendizagem.

A escola, integrada a um sistema de educação nacional, possui, assim, como um sistema, diversos “órgãos” com respectivas funções. A função de diretor e vice-diretor de escola se caracteriza pelo desempenho de ações especializadas, neste caso, de administração, que se traduzem em atribuições. As funções fazem parte da organização do sistema administrativo da escola, por isso, diz-se que a função é o esforço orientado no sentido de realizar uma atividade útil à vida e ao desenvolvimento do sistema.

As funções se realizam por atos ou atribuições indispensáveis ao desempenho das atividades escolares. Em síntese, as atribuições são o conteúdo da função e esta, por sua vez, é conteúdo do cargo. Isto é, as funções de diretor dão sentido ao cargo de diretor: as responsabilidades que assume são decorrentes do cargo que aceitou. O maior ou menor número de funções exercidas por um diretor vai depender do seu estilo de administração, do tamanho e finalidades da escola, dos profissionais de apoio, etc.

No entanto, podemos pensar em, pelo menos, nove funções do diretor ou administrador:

- planejamento e tomada de decisões: organização, planejamento e sistematização de atividades presentes e futuras. Exige conhecimento da política educacional do país e do sistema de ensino em que está integrado, conhecimento do projeto político-pedagógico da escola, etc.;
- organização, coordenação e entrosamento: coordenar as atividades para alcançar níveis de integração, delegar responsabilidades, organizar pessoas, materiais e procedimentos, etc.;

- assistência à execução: acompanhamento do trabalho, visando à melhoria do desempenho, ao assessoramento, ao incentivo, ao apoio às atividades de inovação e ao clima favorável às mudanças;

- comunicação: fluxo das informações entre os atores escolares e os níveis de organização;

- gestão de pessoas: promoção do bem-estar dos membros da organização escolar, desenvolvimento profissional, adaptação, integração, etc.;

- elaboração de orçamentos e plano de contas: prever, gerenciar e prestar contas das aplicações financeiras. Compra, manutenção, armazenamento, distribuição, investimento;

- integração comunitária: ligação escola-comunidade, escola-sistema educacional, escola-demais instituições;

- produção de serviços de apoio: apoio aos serviços de secretaria, pessoal, limpeza, segurança, saúde, alimentação, coordenação pedagógica, etc.;

- avaliação: acompanhamento, regulação e replanejamento. Avaliação externa, interna e autoavaliação.

Sabe-se que, na maior parte das escolas brasileiras, as funções do diretor escolar se diferenciam de uma escola para outra. Muitos diretores fazem merenda, substituem professores, auxiliam na limpeza, cuidam da horta e jardim, são orientadores educacionais, bibliotecários, entre tantas outras atividades, o que faz com que tenham funções indefinidas, dificultando a realização das atividades relacionadas às suas atribuições.

A eficiência e eficácia da gestão escolar não depende unicamente de seu gestor, mas sim do envolvimento, responsabilidade e participação da comunidade escolar, em que Círculo de Pais e Mestres e/ou Conselho Escolar, alunos, professores e demais profissionais da educação, num trabalho conjunto, buscam os mesmos objetivos para que o ideal de educação, desejado por cada um, possa ser contemplado. Para que isso ocorra, é preciso que seus membros compreendam suas atribuições e juntos construam acordos que façam com que o cotidiano da escola seja de relações educativas e democráticas.

7.1. A escolha de diretores

A escolha de diretores é uma das formas mais usuais de gestão das escolas públicas, mas ocorreu (e talvez ainda ocorra, mesmo com os princípios democráticos) de diferentes maneiras:

- a) diretor livremente indicado pelos poderes públicos;
- b) diretor de carreira;
- c) diretor aprovado em concurso público;
- d) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos;
- e) eleição direta para diretor.

A livre indicação dos diretores pelos poderes públicos caracteriza-se como uma das formas de expressão do clientelismo, ou seja, de favorecimento de indivíduos ou de conchavos políticos, sem considerar a competência ou o respaldo da comunidade escolar. Desse modo, a escola se torna um espaço instrumentalizador de práticas autoritárias, evidenciando forte influência e presença do Estado ou do Município na gestão escolar.

O diretor de carreira também desconsidera a participação e escolha da comunidade. Fundamenta-se na meritocracia, em que o acesso ao cargo se vincula a critérios como tempo de serviço, escolarização, entre outros.

O acesso por concurso público surge como decorrência dos especialistas da educação e como contraponto à indicação política. No entanto, é baseado nos méritos intelectuais, administrativos e burocráticos, o que não viabiliza a participação da comunidade na escolha e se constitui em cargo quase vitalício.

A indicação por meio de listas tríplexes, sêxtuplas ou a combinação de processos (modalidade mista) consiste na consulta à comunidade escolar para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes. Entretanto, cabe ao executivo nomear o diretor dentre os nomes destacados.

As eleições diretas para diretores têm sido a modalidade mais democrática e, também, mais polêmica. A defesa dessa modalidade se vincula à descentralização do poder e à defesa da autonomia dos destinos da gestão. Embora as eleições se apresentem como um canal na luta pela democratização da escola, ainda existem muitos vícios e limitações do sistema representativo em uma sociedade de classes. A forma de provimento do cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta.

7.2. Da inspeção escolar à coordenação pedagógica

A supervisão escolar ou coordenação pedagógica também é uma função especializada, que tem a atribuição de promover a mediação entre os atores sociais na busca das finalidades e princípios educacionais. Todavia, supervisão escolar é o mesmo que coordenação pedagógica? Quais as atribuições dessas funções? Por que são necessárias?

A função de coordenação Pedagógica deriva da supervisão escolar, que, por sua vez, tem sua origem na inspeção escolar, conforme segue nesta breve retrospectiva histórica:

- 1931 – primeiro registro legal sobre a atuação do supervisor escolar no Brasil. Nesse período, executavam as normas “prescritas” pelos órgãos superiores e eram chamados de “orientadores pedagógicos” ou “orientadores de escola”, tendo como função básica a inspeção (ANJOS, 1988). Assim, a função de supervisor escolar surge com a finalidade de detectar “falhas” nas atividades educativas e aplicar punições.

- anos 50 e 60 – acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos para implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, o PABAE. O supervisor escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar. O PABAE tinha por objetivo “treinar” os educadores brasileiros, a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista, dentro dos moldes norte-americanos. O supervisor escolar, com base na concepção tecnicista, interferia diretamente no que e como ensinar, em uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia entre os sujeitos e processos escolares.

- 1969 – institucionalização da formação do supervisor de nível superior (Lei nº 5540/68). Dicotomia entre teoria/prática e relações de poder bem marcantes. Por meio da Lei Federal nº 5692/71, o supervisor escolar possui legalmente um poder instituído, que determina suas ações frente ao corpo docente e à proposta pedagógica da escola, passando a ter suas atribuições definidas pelos órgãos superiores;

- 1978 – no Rio Grande do Sul, a Lei Estadual nº 7.132/78 cria os cargos de especialistas em educação e apresenta as atribuições do supervisor escolar: coordenar o planejamento de ensino e o planejamento de currículo, assessorar aos outros serviços técnicos da escola, com vistas a manter a coesão na forma de pesquisar os objetivos propostos pelo sistema escolar, avaliar o grau de produtividade atingido em nível de escola e em nível de atividades pedagógicas;

- 1978 a 1982 – criação de associações de classe dos supervisores e orientadores. Críticas e necessidades de redefinição das funções. Emergem diversas nomenclaturas: supervisores escolares, supervisores pedagógicos, supervisores educacionais, supervisores de ensino e supervisores de educação;

- 1988 – busca de ação integrada entre supervisor e orientador. O supervisor escolar passa a ter de refletir sobre: “o que fazer, por que fazer, para que fazer”, assumindo, enquanto educador, a dimensão política de sua função. A supervisão escolar é “(...) um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (RANGEL, 1988, p. 13);

- 1996 – Lei nº 9394/96, artigo 64: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

A supervisão escolar desempenha “um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (RANGEL, 1988, p. 13). Essa conceituação propõe que a supervisão seja percebida, levando-se em conta duas outras dimensões: a relação entre o supervisor e o professor; e o ensino e a aprendizagem, objeto de trabalho desses profissionais. Ultrapassa, portanto, a simples execução de tarefas, bem como a ‘fiscalização’ do trabalho. Seguindo nesta linha, Alonso (2003) afirma que a supervisão, nesta perspectiva relacional e construída no cotidiano da escola,

(...) vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo (p. 175).

Alarcão (2004, p. 35) se refere a este profissional como líder, definindo como objeto de seu trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar,

ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”.

Para Luck (2000),

a supervisão escolar ganhou uma nova dimensão, mais dinâmica e com maior potencial de eficácia a longo prazo: a melhoria do desempenho do professor, isto é, o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos mesmos em relação ao processo ensino-aprendizagem. Os aspectos de materiais de instrução, métodos, técnicas, etc., passam a ser meios ou aspectos desse desenvolvimento (p. 21).

De acordo com Nérici (1983, p. 42-43), são atribuições do supervisor educacional:

1. assessorar planos de trabalho, como elaboração de currículo, planejamento de ensino, etc.

2. acompanhar a execução dos planos de trabalho gerais e parciais da escola, coordenando as atividades envolvidas nessa empreitada;

3. realizar reuniões, entrevistas e discussões, que se fizerem necessárias para o bom andamento dos trabalhos.

4. assessorar o corpo docente, proporcionando-lhe estímulos e elementos adequados à elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino;

5. promover o aperfeiçoamento de todo o pessoal implicado no processo ensino-aprendizagem;

6. constatar dificuldades no processo ensino-aprendizagem, a fim de orientar para a superação das mesmas;

7. acompanhar de perto todo o trabalho de avaliação do rendimento escolar, com atenção voltada para variações (desde os pareceres descritivos até Provinha Brasil, IDEB, etc.);

8. promover planos pedagógicos de auxílio aos educandos com dificuldades de aprendizagem;

9. promover estudos a respeito das formas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem;

10. estudar os diversos planejamentos escolares, no que diz respeito à sua exequibilidade;

11. promover pesquisas referentes às causas de evasão, reprovação e qualidade do ensino;

12. promover a formação continuada e aperfeiçoamento do corpo docente;

13. promover estudos sobre os conhecimentos necessários à docência;

14. promover a divulgação de realizações didáticas que tenham apresentado bons resultados;

15. prestar assistência metodológica às diversas atividades, áreas de estudos e disciplinas do currículo;

16. atentar para as boas relações entre os professores, entre os professores e educandos e entre a supervisão escolar e os professores;

17. promover a qualificação constante do currículo;

18. promover a integração da escola com a comunidade.

Sob essa perspectiva, a coordenação pedagógica emerge enquanto suporte que assessora, coordena e acompanha todas as atividades relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, visando sempre o desenvolvimento dos professores e aluno. Ao partir desse pressuposto, podemos identificar as funções formadora, articuladora e transformadora, as quais são inerentes ao papel desempenhado pelo coordenador pedagógico.

Ao considerar a função formadora, o coordenador precisa programar ações que viabilizem a formação do grupo, com o intuito de promover a qualificação continuada desses sujeitos e, conseqüentemente, conduzir mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, atingindo as necessidades presentes.

Nesse contexto, professores e coordenadores agem conjuntamente, refletem sobre suas ações, observam, discutem, planejam, vencem as dificuldades, expectativas e necessidades. Dessa forma, ao requererem momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, buscam atingir os objetivos desejados.

A função da coordenação pedagógica é coordenar o planejamento pedagógico, a fim de qualificar a ação coletiva da escola. Nessa perspectiva, procura vincular e articular o trabalho que desenvolve à proposta pedagógica da instituição. Nesses termos, possibilita a construção e o estabelecimento de relações entre os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que o papel do coordenador está atrelado à gestão da escola como um todo, uma vez que ele busca, junto com o professor, minimizar as eventuais dificuldades do contexto escolar em relação ao ensino-aprendizagem. Por isso, deve-se perguntar sobre as situações-problema vivenciadas pela escola, o que fazer, por que fazer, como fazer e com quem fazer.

7.3. *Orientação educacional*

O que significa orientar? Para que se orientar? Quem orientar? O que entendemos por orientação educacional? Ao abordar os aspectos históricos e as funções da orientação educacional, parte-se de uma diretriz voltada a aspectos de individualização, de cunho psicológico e chega-se, portanto, a uma orientação de dimensão mais pedagógica, coletiva e participativa.

Pode-se dizer que, historicamente, o conceito de orientação educacional se reveste de três dimensões: a) Legislativa, determinada pela legislação que aborda a orientação educacional; b) Funcionalista, resultante da prática da própria orientação; c) Realista, construída pelos orientadores.

No Brasil, a orientação educacional tem início na década de 1940 e, de acordo com a Lei nº 4.073/42, artigo 50, Inciso XII:

[...] instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a Orientação Educacional mediante a aplicação de processos adequados, pelos quais se obtenha a conveniente adaptação profissional e social e se habilite os alunos para a solução dos próprios problemas (BRASIL, 1942).

Embora a Lei nº 4.024/61 tenha incluído a orientação em um capítulo, ressaltando a formação de orientadores educacionais, a atuação destes nos cursos Primários era incipiente, pois a ênfase era no Secundário. Na escola, o orientador respondia pelo estabelecimento de um “clima educativo”, que propiciasse ao aluno a consecução de objetivos educacionais.

Com a Lei nº 5.692/71, institui-se a obrigatoriedade da orientação educacional nos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Grau. Com isso, pretendia-se confirmar o ensino profissionalizante obrigatório que, através do aconselhamento vocacional, deveria oferecer oportunidade para a escolha de uma profissão futura. A Lei nº 5.692/71, no artigo 10, declara que “será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com os professores, a família e a comunidade”.

Pelo Decreto-Lei 72.846/73, artigo 1º, “constitui o objeto da Orientação Educacional a assistência ao educando”. Portanto, o orientador educacional deveria prestar assistência ao aluno em consonância com os interesses do Estado: destinar o ensino

profissionalizante aos menos favorecidos, para que estes pudessem adentrar no mercado de trabalho.

Em 1976, o MEC elabora um documento intitulado *Orientação Educacional e Linhas de Ação*, prevendo um plano de ação integrada, o qual indicava que a orientação educacional e pedagógica deveria atuar junto com a direção, os professores, os alunos e os demais técnicos, a fim de planejar, executar e avaliar, sistematicamente, a ação educativa. Além disso, esse documento também previa um plano de ação direta, o qual sugeria que o orientador deveria atuar junto aos alunos, sobretudo através do trabalho de grupo.

Assim, a Orientação Educacional passou por vários períodos que mantiveram estreita vinculação com as tendências pedagógicas de cada uma dessas épocas. Grinspun (2003) categorizou tais períodos da seguinte forma:

- Período Implementador (de 1920 a 1941): está associado à orientação profissional, preponderando a seleção e escolha profissional;
- Período Institucional (de 1942 a 1961): caracteriza-se pela exigência legal da orientação educacional nos estabelecimentos de ensino e nos cursos de formação dos orientadores educacionais;
- Período Transformador (de 1961 a 1970): a partir da Lei nº 4.024/61, a orientação educacional é caracterizada enquanto processo educativo, o que ressalta a formação do orientador, bem como fixa as diretrizes e bases da educação nacional;
- Período Disciplinador (de 1971 a 1980): conforme a Lei nº 5.692/71, a orientação educacional é obrigatória nas escolas, incluindo o aconselhamento educacional. O Decreto nº 72.846/73 regulamenta a Lei nº 5.564/68, sobre o exercício da profissão de orientador educacional, além de disciplinar os passos a serem seguidos;
- Período Questionador (de 1980 a 1990): o orientador discute suas práticas e valores, a questão do aluno trabalhador e a realidade social. A prática da orientação se volta para a concepção de educação como ato político;
- Período Orientador (a partir de 1990): a orientação se volta para a "construção" do cidadão comprometido com seu tempo e sua gente, trabalhando a subjetividade e a intersubjetividade, as quais são obtidas através do diálogo.

Ao exercer suas especificidades, a orientação educacional está, também, vinculada aos objetivos sociopolíticos da escola e, dessa forma, atua junto a cada um dos segmentos da instituição, estabelecendo diversas parcerias. Sendo assim, destaca-se sua atuação junto a:

- alunos: auxilia no sentido de promover a organização para os estudos, bem como contribui no que diz respeito às responsabilidades inerentes às escolhas, atitudes e valores dos educandos. Também subsidia a organização de grupos de trabalho, a participação em conselhos, a construção da identidade, o autoconceito positivo desses sujeitos, além de diagnosticar dificuldades de aprendizagem (emocionais, cognitivas, adaptativas, sociais, etc.), entre outras;

- professores: atua na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e na promoção de discussões sobre a realidade da instituição e de sua comunidade. Além disso, participa do sistema de avaliação, evasão e reprovação, assim como exerce atividades no sentido de promover o bem-estar e diagnosticar o mal-estar docente e as fontes de *stress*. Também oferece apoio pedagógico a esses profissionais;

- direção: participa da organização das turmas, dos horários, da distribuição dos professores, das atividades complementares, das matrículas, etc.;

- agentes administrativos: valoriza suas atividades, além de trabalhar a autoestima, a identidade profissional e as atribuições, a fim de promover o bom funcionamento da escola;

- pais e comunidade em geral: fomenta a participação dos pais, o acompanhamento das atividades de aprendizagem e a participação nos conselhos.

8. O PROJETO PEDAGÓGICO EM QUESTÃO

*Arlete Melo Campos Ribeiro*¹⁷
*Max Daniel Silveira da Silveira*¹⁸
*Gionara Tauchen*¹⁹

Tema de diversos trabalhos, discutido e polêmico, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental para qualquer instituição de ensino, pois representa o documento legitimador das concepções filosóficas e ideológicas da escola. Além disso, representa os objetivos e o desejo coletivo construído pelos colaboradores da instituição.

O PPP constitui o “rosto da escola”, ou seja, estabelece e explicita os princípios filosóficos, os objetivos e a concepção de sociedade da escola enquanto instituição de saber. É um documento orientador que, por sua vez, cristaliza possibilidades do devir da comunidade escolar a que pertence. Nesse sentido, não apresenta caráter estático ou estável, mas sim de processo em movimento, cujas tensões se fazem presentes em todo o sistema escolar.

O PPP não é neutro, pois é permeado por relações de poder, sejam internas ou externas a escola. Essas relações se tornam evidentes no cotidiano, mais especificamente, no exercício pedagógico. Para Resende (1995),



a opção por determinados encaminhamentos pedagógicos, conscientemente ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relações de poder do diretor, do orientador

¹⁷ Acadêmica do curso de Pedagogia (FURG). Bolsista de Iniciação Científica (CAPES/INEP).

¹⁸ Acadêmico do curso de Pedagogia (FURG). Bolsista de Iniciação Científica (CNPq).

¹⁹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande.

educacional, do professor e também do próprio aluno, à revelia, inclusive, do que esteja registrado, formalmente, em documentos. Assim, analisar o cotidiano, o projeto político pedagógico, é analisar, também, as relações de poder que se efetivam no interior dessa escola (p. 31).

Segundo Veiga (2000), uma definição prática de PPP abrange a compreensão do significado de cada palavra que completa o termo Projeto Político Pedagógico. No sentido etimológico do termo latino *projectu*, projeto significa lançar para diante. Sobre esse assunto, a autora (1995) complementa que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com sentido explícito, definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola, é também um projeto político por estar intrinsecamente ligado ao compromisso sociopolítico. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Pedagógico, no aspecto de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e intencionalidades (p. 22).

Nesse sentido, o PPP se constitui a partir de certa intencionalidade e direção, além de objetivar a promoção da cidadania e a integração com o sistema de ensino. Sendo assim, cabe salientar a necessidade de coerência entre o que se planeja e se objetiva, para que e a quem se destina.

Conforme sugere Veiga (2000), devem ser observados alguns princípios pedagógicos coerentes com a escola democrática, pública e gratuita. Dentre essas proposições, destaca-se a *igualdade* de condições e de oportunidades e a simultânea manutenção da qualidade, sem desconsiderar a expansão quantitativa. Saviani (1982) reforça essa ideia, afirmando que:

Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada (p. 63).

Outra proposição que deve ser observada diz respeito à *qualidade* para todos, para que todos possam ter acesso a uma boa qualidade de ensino, independente do nível social. De modo geral, espera-se uma escola que contemple uma práxis embasada nos princípios da *gestão democrática*.

Vasconcellos (2009) alerta-nos que o autoritarismo está impregnado, culturalmente, em nossas relações e isso advém do tipo de colonização a qual fomos submetidos e também da influência do regime militar. Nesse ponto, vê-se, claramente, como é difícil de falar em planejar algo em conjunto, prática em que tudo deve ser analisado, elaborado e concretizado em função do *coletivo* e não de opiniões ou decisões de uma hegemônica minoria. Nessa perspectiva, ressalta-se, ainda, o princípio da *liberdade*, ou seja, uma autonomia que respeita tais princípios e se adapta também a realidade da comunidade escolar.

Além das proposições destacadas, outro princípio se relaciona à *valorização da capacitação e formação continuada*, tanto dos educadores quanto da equipe diretiva. Cabe à escola, portanto, fazer um levantamento dos profissionais com necessidades de formação continuada, bem como elaborar um programa de formação conjunta, apoiado por órgãos centrais do sistema de ensino.

Com bases nos estudos de Vasconcellos (2009) e Veiga (2000), destacamos alguns elementos básicos que podem nos auxiliar na elaboração do PPP. Nesse sentido, enfatizamos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho e avaliação.

Finalidades: deve-se ponderar sobre as finalidades culturais almejadas pela instituição escolar, para que os indivíduos estabeleçam melhor compreensão de mundo. Tais propósitos devem ser articulados às finalidades políticas e sociais (direitos e deveres) e, também, à perspectiva que a escola compreende, no que diz respeito à formação profissional para atuar com os alunos.

Estrutura organizacional: os princípios de toda estrutura organizacional pública se baseiam na gestão democrática, o que implica pensar que tanto o setor pedagógico quanto o administrativo serão articulados coletivamente, buscando a integração e participação da comunidade escolar.

Nesse sentido, Vasconcellos (2009) acrescenta que cabe à equipe diretiva superar a fragmentação do trabalho e as relações autoritárias que levam a comportamentos passivos, inércia, comodismo, medo de repreensões, afastamento do novo. Sobre esse tema, o autor evidencia que:

[...] é necessário buscar uma gestão transparente e participativa, visando criar condições para escola cumprir seu papel juntamente com os professores, a promoção da aprendizagem efetiva dos alunos tendo como princípio uma educação libertadora (p. 58).

Currículo: aborda, de forma sistemática, a socialização e reconstrução dos saberes historicamente produzidos, bem como a organização e construção de conhecimentos a partir da contemporaneidade escolar. Envolve o desenvolvimento de habilidades, formas de interação, atitudes, entre outros aspectos.

Tempo escolar: o calendário escolar deve estar disposto em função da melhor forma de atuação escolar para toda a comunidade. Em outras palavras, pode ser organizado e adaptado em função das demandas locais e regionais, tais como ciclos agrícolas, climáticos, entre outros.

Processo de decisão: a gestão democrática se firma a partir da descentralização do poder.

Relações de trabalho: estão intrinsecamente ligadas às relações de divisão do trabalho. Sabe-se que cada ator atuante na comunidade escolar tem seu papel, modo de exercer sua autonomia, responsabilidade e respeito perante o grupo.

Entretanto, tal exercício não significa que, por não ser, por exemplo, um diretor, o aluno tem menos importância ou competência de posicionar-se frente às dificuldades encontradas na escola. A solidariedade, o respeito mútuo, a reciprocidade, a participação coletiva, enfim, essas particularidades formarão as bases para se estabelecer as relações de trabalho no interior da escola.

Avaliação: a avaliação do PPP não é uma estância estanque, ou seja, é necessário promover sua regulação, adaptação e acompanhamento constante.

9. GESTÃO E INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Alessandra Nery Obelar da Silva²⁰

A inclusão de pessoas com deficiência é um dos temas mais discutidos na educação em todos os níveis. Contudo, ao voltarmos um pouco na história das pessoas com deficiência, perceberemos que passaram por momentos históricos de exclusão total, não tendo o direito de aparecerem em público, sendo segregadas. Posteriormente, este processo ocorreu em instituições específicas, em uma perspectiva assistencialista. Após muitas discussões, chega o momento em que assumimos as necessidades e demandas de inclusão no ensino regular.

Para falarmos desse processo dentro da gestão, cabe, certamente, enfatizar alguns pontos que estão dentro da escola e que fazem parte da inclusão e da gestão em si. Partiremos do princípio que a inclusão advém de diferentes

dimensões, assim como a inclusão social – do índio, do negro. Todavia, aqui, iremos nos ater à inclusão das pessoas com deficiência na educação básica.

A inclusão das pessoas com deficiência, assim como a gestão escolar, deve começar por uma reforma estrutural nas questões de organização da escola, bem como a formação de gestores e professores. Como sabemos, tudo na vida se trata de uma direção, um rumo a seguir, através de planejamentos, programas, políticas públicas, estudos sobre a diversidade cultural, existente dentro do âmbito escolar, e toda as partes que completam o ensino, a aprendizagem e a escola.



²⁰ Graduada em Pedagogia (FURG) e Especialista em Psicopedagogia Clínica (UCPEL).

Nesta perspectiva, para a nossa discussão nesse capítulo, elencaremos: a inclusão, o currículo, a formação dos professores, a organização do tempo e do espaço, a sala de recursos e a avaliação. Tais pontos destacados precisam estar muito bem firmes e entrelaçados, para que a inclusão das pessoas com deficiência se efetive de uma forma concreta e não da forma que inclui, excluindo.

Ao pensarmos na inclusão das pessoas com deficiência, devemos, em um primeiro momento, conceituar a palavra inclusão, para, a partir daí, podermos falar sobre as várias questões que permeiam a mesma na educação escolar. Alguns autores como Mantoan (2005), Santos (2003), Sasaki (2006), em seus escritos, vêm nos mostrando que a inclusão das pessoas com deficiência teve seu início com o processo de integração nas escolas.

Nesse contexto, professores que trabalhavam em classes especiais atendiam crianças com deficiências, portanto, estes educandos não eram colocados dentro das salas de aulas comuns com os ditos alunos “normais”. Assim, segundo Santos (2003):

O conceito de inclusão, aqui considerado, é aquele definido como um processo que não se restringe à inserção de pessoas no sistema educacional. Entendemos que incluir envolve, além da convivência física, o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas que eliminem barreiras à aprendizagem e contribuam para o aumento da participação dos alunos em diferentes áreas de suas vidas (p. 79).

A inclusão das pessoas com deficiência abre espaço para a diversidade, no sentido mais amplo da palavra, e ajuda aqueles que eram chamados de incapazes, em relação ao seu tempo de aprendizado, a mostrarem que todos aprendem de formas diferentes e com recursos diferentes.

Este momento vivido dentro das escolas é uma oportunidade de repensar, para todos que, ali, estão inseridos, desde o diretor, até a funcionária que faz a merenda, pois proporciona que estes observem a escola como um lugar multicultural e que os diferentes contextos, trazidos pelos vários alunos, devem ser enfatizados e utilizados para alavancar o desenvolvimento do educando, do educador e da educação.

Um dos documentos mais expressivos que trata da inclusão de pessoas com deficiência na educação escolar foi a Declaração de Salamanca, que aconteceu no ano de 1994, na Espanha, na Conferência Mundial sobre “Necessidades Educativas Especiais”, com a

colaboração da UNESCO e UNICEF, impulsionando a educação inclusiva em todo o mundo. Assim, podemos destacar alguns itens, tais como:

- todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas devem ser aplicados de modo que levem em consideração todas as diferentes características e necessidades;
- as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns;
- as escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

Com alguns desses princípios, a serem traçados pelas escolas em todos os países, a inclusão abriu portas para todos. Os quatro pilares básicos que deverão sustentar a educação de todos de forma igualitária serão: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser**. Devemos levar em consideração, aqui, que esses pilares são o começo dos novos olhares e fazeres na educação, no que tange à inclusão de pessoas com deficiência.

9.1. Inclusão no Currículo Escolar

Que currículo? Que escola? Com certeza, podemos partir dessas duas perguntas para falarmos sobre o currículo frente à inclusão de pessoas com deficiência. O currículo traz consigo documentos que devem ser compartilhados – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96) – e que são necessários para que o desenvolvimento deste aconteça.

Todos estes referenciais devem ser muito bem explorados dentro da escola, por todos os professores, gestores e funcionários, através de reuniões e momentos de estudos, para que o currículo tenha haver com a comunidade local e global, com a cultura, com a diversidade, com o ensinar e o aprender, com a história cultural e pedagógica de todas as escolas.

O sistema escolar e a sociedade devem avançar para um ideal democrático de justiça e igualdade, de garantia dos direitos sociais, culturais e humanos para todos, indagando-se e tentando superar, a todo o instante, dentro do currículo, toda a cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços.

Assim, deve, também, organizar uma adaptação curricular que se aproxime da realidade de todos os alunos, sejam esses com deficiência ou não, uma vez que a escola de todos prioriza a educação de todos, com acesso, participação e permanência de um grande número de alunos.

Um currículo adaptado é aquele que parte do princípio que todos aprendem por diferentes meios. Sendo assim,

o planejamento realizado pelos professores deve estabelecer expectativas altas, criar oportunidades para todos os alunos aprenderem com sucesso, incluindo meninos e meninas, alunos com deficiência, alunos de todos os níveis sociais e culturais, alunos de grupos étnicos diferentes, inclusive os viajantes (MITTLER, 2003, p. 146).

Tal currículo deveria ser cíclico e não estagnado, podendo, assim, ser repensado e reconstruído a todo o momento. Para que isso ocorra, é preciso que a autonomia esteja presente, que ele não seja utilizado como uma ordem de cima para baixo, mas como algo que pode ser adaptado e readaptado. Assim, os alunos podem fazer parte de momentos significativos de aprendizado e de inserção na sociedade, na cultura, na política e em todos os âmbitos.

No currículo, os professores podem e devem levar, como um norte a seguir, os conhecimentos prévios de cada aluno, as habilidades e competências, podendo, assim, propor atividades que sejam compatíveis com as habilidades de todos e de cada aluno.

Os trabalhos realizados em grupo são uma das inúmeras possibilidades existentes dentro das salas de aula, pois, assim, estarão sendo trabalhados os aspectos sociais, coletivos, de colaboração e interação entre os demais alunos. Nesta perspectiva, Selau (2007) corrobora:

se os alunos se envolverem, trocarem informações, participarem juntos em atividades, está-se posto um

momento importante para o desenvolvimento das crianças, principalmente para aquela que tiver alguma necessidade especial. Por isto acredita-se que a educação escolar inclusiva que não fomente a colaboração entre seus participantes pouco valor tem (p. 10).

O que se tem como certo é que a escola não é mais a mesma, assim como os alunos que estão nela também não o são, a heterogeneidade existente faz com que um novo ciclo seja formado dentro desse espaço e, nesse novo ciclo, o currículo não é feito de conteúdos prontos a serem repassados aos alunos.

O currículo é construído e selecionado através de conhecimentos, práticas produzidas em contextos concretos, sociais, políticos, culturais, intelectuais e pedagógicos, tendo, como eixo principal, a busca pela formação de todo o grupo escolar.

9.2. A Formação dos Professores

A formação de uma equipe gestora dentro da escola se deve àqueles que planejam, pesquisam, administram e levam, para o ambiente educacional, momentos de reforma, reciclagem, transformação, a fim de que diversas propostas venham a ser implementadas dentro da escola e deem “frutos”. Com os docentes, tal premissa não é diferente, eles precisam reformular suas práticas e investir na sua capacitação e formação continuada, tendo como ponto de partida as diferentes demandas que caracterizam a educação em todos os níveis, nos dias atuais.

A capacitação e a motivação dos profissionais é que compõem a equipe escolar e, com a chegada da inclusão ao ensino regular, ninguém pode ser excluído de ser capacitado para a inclusão, todos têm algo a aprender sobre ela (MITTLER, 2003). A formação de profissionais, dentro da escola, frente à inclusão de pessoas com deficiência, não deve ser pensada como uma meta a ser alcançada, mas sim como um propósito de que a educação é para todos. O professor deve se informar e formar para saber como aprendem esses alunos e quais os meios necessários para que isso ocorra (ZABALZA, 2004).

O Ministério da Educação (MEC) vem, há algum tempo, preparando a formação de professores para a educação inclusiva, sejam essas nas modalidades a distância, em formação continuada ou em pequenos cursos de capacitação para as diversas deficiências.

Neste contexto, cabe, então, que a escola se organize no sentido de atender bem o aluno e a família, oportunizando, de forma acessível, o deslocamento deste pelos espaços da escola, bem como cuidando da formulação de uma proposta pedagógica que inclua a todos, “iguais” e “diferentes”.

Segundo Selau (2007), “os docentes precisam desenvolver a concepção da inteligência humana, entendendo-a como um processo mutante e sócio-histórico” (p. 7), pautado em um ensino que alcance a todos dentro de uma sala de aula, de uma aprendizagem que seja atributo de qualquer pessoa, independente de suas potencialidades ou dificuldades, considerando, assim, que qualquer pessoa aprende.

O acesso a novas informações e a novas tecnologias são pontos importantes para que os professores comecem suas formações. Entendemos que o processo de inclusão não deve ser algo tratado de forma assistencialista, pois, certamente, não será isso que os alunos querem, mas sim um como um momento de trocas, atitudes e atuações desses profissionais, que, por horas, aceitam desafios que nem mesmo eles se acham capazes de superar.

Todavia, como a profissão de professor é um terreno pautado na incerteza, todo o novo sempre será bem vindo, mesmo que, por alguns instantes, traga um desconforto devido o desconhecimento.

9.3. A Organização do Tempo e do Espaço

Em face às atuais políticas de inclusão, a escola precisa, hoje, acolher, socializar e ensinar crianças e jovens formas diferentes de se comunicar, locomover, falar, aprender e pensar, visto que as referidas políticas estão chegando para ficar. Além disso, o ambiente escolar deve oportunizar espaços e tempos, organizando-os para que as crianças participem de todas as atividades, sejam essas lúdicas ou não.

Tais aspectos são mais do que necessários nesse novo cenário que a escola está absorvendo, como já foi dito, estas mudanças vieram para ficar e precisam aprender a conviver nesse novo espaço, que é feito de novos olhares e de novos caminhos.

No que tange às crianças com deficiência, elas precisam ser apresentadas a esse novo espaço, com vistas a mostrar-lhes que tal ambiente pode e deve ser ocupado por todos que estão na escola, pois o que deve ser considerado é que o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais (BARBOSA & HORN, 2001).

A organização do material, assim como dos mobiliários da sala de aula e da escola são de extrema importância para alunos que tem dificuldade em se locomover ou que precisam de algum auxílio para fazê-lo. Então, quanto mais acessível estiver o material de uso pessoal e do grupo, mais independentes estes alunos serão, pois isso faz com que trabalhem as questões de autonomia e segurança diante do que lhes é oportunizado.

A elaboração de atividades que propicie a participação de todos os alunos, como músicas, jogos, brinquedos e brincadeiras, deve instigá-los a procurar, através da exploração de vários tipos de contrastes, texturas, cheiros, sabores, aromas, quebrar, assim, as possíveis barreiras que os impeçam de realizar o todo, dentro de suas possibilidades e limitações.

Segundo Barbosa & Horn (2001), “Consequentemente, os espaços educativos não podem ser todos iguais, o mundo é cheio de contrastes e de tensões, sendo importante as crianças aprenderem a lidar com isso” (p.73).

É preciso que o aluno encontre na escola um ambiente de humanização, de interação e de produção de conhecimentos. As questões do tempo, neste espaço, deverão ser muito bem programadas pelo professor, uma vez que quantidade, muitas vezes, não é sinônimo de qualidade e, em se tratando de inclusão, a palavra de ordem é realmente a organização do tempo e do espaço.

O professor será aquele, assim como seus alunos, que levará cultura e administrará o tempo para que os educandos também produzam cultura (bandas, jogos, esportes etc.). Os entrelaçamentos entre as diferentes áreas do conhecimento, para produzir momentos de aprendizagens, devem acontecer quase que diariamente na escola e no seu entorno, pois a comunidade local também faz parte desse ambiente e tem as suas contribuições a dar. Assim, Barbosa & Horn (2001) apontam:

Conseguir apurar essas dimensões da vida no grupo das crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa monótona sequência, que nada tem a ver com o grupo de crianças com o qual interagimos diariamente (p. 67).

O professor deve ter em mente que cada criança trás consigo a cultura local, do seu bairro, do seu grupo de amigos fora do espaço escolar, e que isto é um fato a ser observado, pois têm momentos que

nós, educadores, deixamos de lado aquilo que é prazeroso para o aluno.

Para finalizar, devemos ter a certeza de que todos dentro da escola estão aptos a utilizarem o espaço e aproveitarem o tempo que lhes é necessário para a formação social, cultural, cognitiva e afetiva, respeitando o tempo de cada aluno, seja esse proveniente de qualquer localidade e cultura, tendo ou não alguma deficiência.

Todos são dignos de conviver uns com outros, ninguém aprende sozinho e nem consegue viver no isolamento. Então, o espaço educativo abre as suas portas para caminhar em comunhão com seus alunos, professores, gestores e com toda a comunidade, cumprindo seu dever de ensinar e desempenhando o papel da educação na inclusão de todos e para todos.

9.4. A Sala de Recursos

A sala de recursos é um dos espaços mais importantes dentro da escola quando falamos de alunos com dificuldade de aprendizagem e com alguma deficiência. Nessa sala ficam professores com alguma formação ou habilitação para trabalhar com alunos que necessitam de material adaptado e que precisam aprender, através de diferentes formas, certos conteúdos. Estes profissionais trabalham, também, alguns aspectos afetivos, sociais e pessoais, que impedem que os alunos avancem na sua aprendizagem.

Na escola, a sala de recursos é importante, pois, nessa, as crianças podem aprender no seu tempo e com recursos muito bem planejados, tanto pelos professores que trabalham na sala de recursos, como pelo professor da sala de aula, que depois poderá dar sequência aos modelos utilizados, pelo aluno, no processo de ensino, no decorrer do ano letivo. É preciso que todos os professores que estão dentro da escola tenham um entendimento sobre o trabalho realizado dentro da sala de recursos, que vai desde os livros didáticos e paradidáticos, até os jogos e brincadeiras que contribuem para uma melhor interação do aluno.

O Governo Federal e a Secretaria de Educação Especial do MEC implantaram, desde o ano de 2005, as chamadas salas de recursos multifuncionais nas escolas, disponibilizando, aos sistemas públicos de ensino, equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade com vistas a apoiar a ampliação da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Desta forma, pode-se, assim, atender com maior e melhor qualidade os alunos que precisam de recursos mais apropriados para trabalhar as diferentes questões

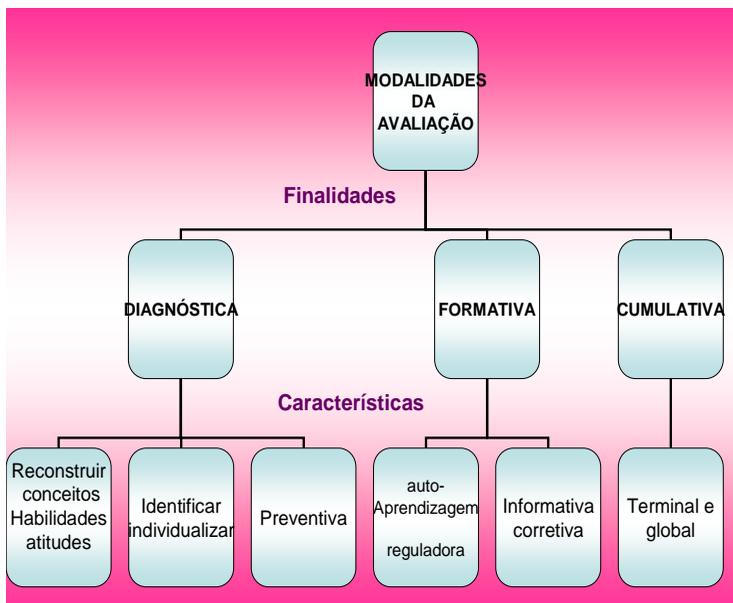
relacionadas a cada deficiência e os alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem.

A sala de recursos é um lugar de crescimento e de respeito àqueles alunos que estão na rede regular de ensino. Nesta, os profissionais lançam seus olhares para além do que é visto, aproximando e promovendo as aprendizagens.

9.5. A Avaliação Permanente

Para finalizarmos nossa conversa, entraremos em um dos momentos mais delicados, dito por alguns professores dentro da escola: a avaliação. Compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma integrada, contínua, coletiva e interdependente. Assim, a avaliação compõe, de modo formativo, tal processo.

Na imagem que segue, podemos visualizar as modalidades avaliativas mais frequentes no sistema educacional.



Podemos considerar cada uma dessas modalidades de forma independente e, também, de modo inter-relacionado, dependendo da intencionalidade do professor.

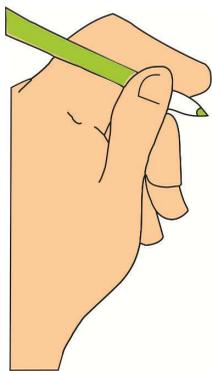
O ato de avaliar, por vezes, é considerado delicado quando o professor não tem objetivos ou uma intencionalidade quanto ao que, por que, como e em que momento ensinar. Como o processo educativo não é neutro, é importante que o professor se posicione e compreenda o que, de fato, pretende com o processo de ensino, aprendizagem e avaliação.

A avaliação não deve ser, para o aluno, um momento de “sofrimento”, pois a nota, muitas vezes, recebida na hora da prova, não condiz com o que realmente o aluno sabe e evoluiu naquele bimestre ou trimestre.

Nesta perspectiva, todo o desenvolvimento deve ser levado em conta (o cognitivo, o afetivo, o social), pois, com certeza, todos os pontos são significativos para o desenvolvimento de qualquer ser humano, tendo, este, alguma dificuldade ou não. Por fim, destacamos que o ato de avaliar vai depender da intencionalidade daquele que o realiza.

10. GESTÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: MÚLTIPLOS PROCESSOS

Júlio Cesar Bresolin²¹



AVALIAÇÃO ESCOLAR

- INSTALAÇÕES
- DOCENTES
- GRADE CURRICULAR

Quando pensamos, lemos, ou simplesmente ouvimos pessoas conversando sobre as questões educacionais, uma palavra é recorrente: *mudança*. Desse modo, afirmar que as coisas na escola não vão bem e precisam ser modificadas é praticamente um consenso. Em virtude dessa constatação de mudança, a avaliação institucional costuma ser um

meio de identificar o que está bem e o que é necessário qualificar ou modificar nesse espaço.

Muitas pessoas acreditam que apenas os alunos devem passar por algum tipo de avaliação. Todavia, para fomentar mudanças na escola básica, é necessário que todos e tudo o que faça parte do processo seja avaliado. Essa avaliação, para produzir resultados em benefício das pessoas e das instituições, não pode ser concebida como uma avaliação quantitativa e classificatória, mas sim como uma avaliação formativa, de regulação e acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem.

A dificuldade de se promover a avaliação pode ocorrer pelo fato de uma parcela considerável de educadores concebe o ato de avaliar como uma forma de medir, cujas funções são classificar, punir, colocar os erros em evidência, dentre outras. O educador que tem essa concepção de avaliação tem medo de ser avaliado e até de ser avaliador.

²¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da FURG.

Sendo assim, a avaliação desperta certo desconforto nos sujeitos que serão avaliados. Logo, em virtude dessa concepção de avaliação que perpassa entre as pessoas, principalmente com as envolvidas diretamente nos assuntos educacionais, a avaliação tanto em nível micro de sala de aula como as avaliações institucionais maiores, em nível macro, podem não ser tão eficientes como poderiam ser.

Quando surge a ideia de mudança na escola, expectativas são geradas nos envolvidos, e estes anseiam por mudanças rápidas e em grande proporção. No entanto, as mudanças podem não ocorrer de forma tão impactante como se gostaria, embora sejam possíveis de acontecer, e o primeiro passo para tal intuito é realizar uma avaliação. Esta deve ter como objetivo detectar o que está dando certo na escola e o que se deve mudar.

Quando se planeja realizar uma avaliação institucional, primeiramente, parte-se para realizar uma avaliação inicial, com uma função diagnóstica, esta pode auxiliar no planejamento e na orientação das estratégias de desenvolvimento.

Para Melchior (2004), através da avaliação diagnóstica institucional, é possível identificar as condições tanto físicas como materiais e humanas; conhecer o projeto institucional, suas metas e seus objetivos; identificar as estratégias previstas assim como o andamento das mesmas. Após toda essa avaliação inicial ter sido realizada, parte-se para uma avaliação final do processo, a qual desempenha uma função somativa, que busca expressar a culminância do processo.

Constata-se que a avaliação institucional tem que estar acontecendo o tempo inteiro na escola – de forma contínua, e tal avaliação deve exercer uma função formativa, que tenha finalidade de auxiliar nas interferências e correções ao longo do processo. Mas quem deve fazer ou propor a avaliação? Melchior (2004, p.62) faz justamente esta pergunta: *de quem é a iniciativa de fazer a avaliação?* Então, para respondê-la, o autor elenca uma série de iniciativas como as de: agentes externos à instituição; componentes da instituição; iniciativa da própria instituição com auxílio de avaliadores externos.

Em outras palavras, o autor responde à questão, evidenciando que não há apenas um cargo ou uma pessoa que tem de ter a iniciativa da avaliação, mas sim que pode ser feita pelos mais diversos indivíduos envolvidos direta ou indiretamente no processo.

Tendo em vista as várias iniciativas por parte do governo federal de avaliação externa das instituições, cabe, a partir de agora, elencar algumas dessas e buscar entender o motivo da sua proposição. Assim,

como formas de avaliações externas executadas pelo governo federal surgem:

- **Provinha Brasil**, a qual, segundo o MEC, consiste em:

uma avaliação diagnóstica, aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

- A **Prova Brasil** e o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)** são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), com a intencionalidade de diagnóstico e acompanhamento da qualidade, em larga escala, do sistema nacional e local de educação. São utilizados testes padronizados (os mesmos instrumentos para todo o território nacional) e questionários socioeconômicos.

Os testes da Prova Brasil são aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio. Essa avaliação solicita que os estudantes respondam a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. O questionário socioeconômico procura obter informações sobre fatores do contexto dos estudantes, os quais podem estar associados ao desempenho destes. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC, é elaborado o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²². Tem-se a intencionalidade de que as Secretarias estaduais

²² “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em

e municipais de Educação promovam ações voltadas a ampliação da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, reduzam as taxas de reprovação e exclusão e que direcionem recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

Os dados desses processos de avaliação são publicados para toda a sociedade que pode acompanhar as políticas públicas das diferentes esferas de governo.

- O **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)** foi criado para ser utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais do país. Segundo o MEC, a proposta tem como principais objetivos “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”.

- Como outra forma de avaliação, menciona-se o **Censo Escolar**, o qual consiste em levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional. O censo é realizado anualmente pelo Inep em colaboração com as secretarias de Educação e participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, nas diferentes modalidades: ensino regular, educação especial e educação de jovens e adultos (EJA).

O Censo Escolar coleta dados referentes aos estabelecimentos, às matrículas, às funções docentes, ao movimento e ao rendimento escolar. Essas informações permitem traçar um panorama nacional da educação básica, servindo de referência para a formulação de políticas públicas, e programas.

Com o descrito sobre essas avaliações, podemos ver que a função de diagnosticar aparece bem presente nessas avaliações, com exceção do Enem, o qual tem como principal objetivo o ingresso ao ensino superior. Porém, fica claro que o Enem tem um propósito muito

taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça, é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. Para que pais e responsáveis acompanhem o desempenho da escola de seus filhos, basta verificar o Ideb da instituição, que é apresentado numa escala de zero a dez. Da mesma forma, gestores acompanham o trabalho das secretarias municipais e estaduais pela melhoria da educação. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos” (www.mec.gov.br).

importante no que se refere à mudança que consiste na reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Já a Provinha Brasil pretende apontar qual o nível de alfabetização dos alunos para, assim, o professor visualizar em quais momentos precisa intensificar seu trabalho.

A Prova Brasil, por sua vez, busca avaliar a qualidade do ensino no país, além da prova aplicada, traz questionários socioeconômicos para obter, dessa forma, uma visão de outros fatores (fora a prova) que podem estar interferindo nos resultados. Esta prova busca um diagnóstico da situação educacional de cada escola para, então, o governo direcionar a aplicação de recursos visando à melhora das realidades escolares.

Com essas avaliações, podemos ver que existem muitos fatores imbricados e que elas apresentam um problema: são avaliações impostas por alguém (no caso, o governo federal – na figura do MEC). Isso significa que elas não surgem das escolas, mas sim são obrigadas a realizarem tais avaliações. Portanto, o modo como essas avaliações mencionadas serão conduzidas em cada instituição é que colocará em xeque o que os números resultantes significam.

Uma possível solução para esses embates mencionados no texto pode estar no fato de as próprias escolas proporem suas formas de avaliação e interpretarem os dados resultantes destas.

Referências

AHLERT, Alvori. Políticas Públicas e Educação na construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciências e tecnologia. In: **Educere**, v. 03, nº 2, 2003.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ALBERTO, Jorge Luís Moreira; BALZAN, Newton César. Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade. In: **Avaliação**. Campinas, nov. 2008, vol. 13, nº 3. Disponível em
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso jun. 2011.

ARAUJO, José A. Estévez. Una nueva ciudadanía. In: MARTIN, Nuria Belloso (coord.). **Para que algo cambie en la Teoría Jurídica**. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos, 1999.

AZEVEDO, Janete M. L. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BRACHMANN, Thaís Wolff. **Parâmetros Curriculares Nacionais como expressão de política curricular**: é possível falar em currículo como cultura da escola? Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>> Acesso abril 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria da Educação. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília: Inep, 2001.

_____. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Secretaria de Educação Básica. MEC. **Caderno 5- Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília, DF, novembro de 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. **Portal do MEC**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso jul. 2011.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1996.

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALERA, Nicolas López. Nacionalismo y Derechos Humanos. In: GARCIA, José Antonio López; DEL REAL, J. Alberto. **Los Derechos**: Entre la Ética, el Poder y el Derecho. Madrid: Dykinson, 2000.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M.. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (orgs.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1999.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O Cidadão de Papel**. 20ª ed. São Paulo: Ática. 2002.

DOURADO, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

DULCE, Maria José Farinas. **Globalización, Ciudadanía y Derechos Humanos**. Madrid: Dykinson/Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos II de Madrid, 2000.

FELDMANN, M. G. Questões contemporâneas: Mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani. (orgs.). **Políticas Nacionais - O Ensino Nacional em Questão**. Campinas: Pápirus, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. In: **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1983)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. In: **Educação e Sociedade**. Ago. 2007, vol.28, nº 99, p. 501-521. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso 15 jul. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em perspectiva, v. 14, nº 2. São Paulo. Abril/junho, 2000.

GIMENO-SACRISTÁN, J. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clovis; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). In: **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1997.

GIMENO-SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. L. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GORCZEWSKI, C.; TAUCHEN, G. Educar para os Direitos Humanos ou para a Cidadania? In: Clovis Gorcevski. (org.). **Direitos Humanos, Educação e Cidadania**. Porto Alegre: UFRGS, 2007, v. 1, p. 11-31.

GORCZEWSKI, Clovis; TAUCHEN, Gionara. Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz. In: **Revista Educação**, v. 31, 2008, p. 85-98.

GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin (org.). **Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla (orgs.). **História da cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel L. P. de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUCK, Heloisa (org.). Gestão Escolar e Formação de Gestores. In: **Revista em aberto**. Brasília, v. 17, jun. 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Entrevista: Fala, Mestre! In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Ed. Abril, nº 182, 2005, p. 24-26.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, Everton. **Cidadania**: o papel da disciplina de História na construção de cidadãos plenos a partir de um olhar histórico reflexivo. (Dissertação de Mestrado em Educação). Santa Maria: UFSM, 2010.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação institucional da Escola Básica**. Porto Alegre: Premier, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo, não de acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NÉRICI, I. G. **Introdução à Supervisão Escolar**. São Paulo: Atlas, 1986.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro et AL (org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo. Educação Pública e Privada na Constituição de 1988. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (orgs.). **O público e o privado na Educação**. São Paulo: Xamã, 2005.

PARENTE FILHO, José. **Planejamento estratégico na educação**. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEIRANO, M.G. Sem lenço e sem documento. Reflexões sobre a cidadania no Brasil. In: **Sociedade e Estado**. Brasília: UnB, 1986.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

POPPER, Karl; ECCLES, John. **O eu e seu cérebro**. 2ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica**: um modelo. Petrópolis: Vozes, 1988.

RESENDE, L. M. C. **Relações de Poder no Cotidiano Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Gestão Democrática (administrativa, financeira e pedagógica). In: **Caderno Temático da Constituinte Escolar**, nº1. Porto Alegre, 2000.

RUIZ MIGUEL, A. Derechos Humanos y Comunitarismo. In: **Doxa**, nº 12, 1992.

SANCHES, Pilar Arnaiz. Inclusão. In: **Revista da Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

SANTOS, M. P. O papel do ensino superior na proposta de educação inclusiva. In: **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, nº 7, p. 78-91, maio de 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

SELAU, B. **Inclusão na sala de aula**. Porto Alegre: Evangraf, 2007.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Portugal, Porto: Porto Editora, 1999.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. In: **Cadernos CEDES**. Ago 2009, v. 29, nº 78, p. 216-226. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso 12 jul. 2010.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 20ª ed. São Paulo: Malheiros, 2001.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. In: **Revista Educação**. Dez 2009, v. 25, n° 3, p. 123-140. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso 12 jul. 2010.

SOUZA, R. F. História da educação: uma forma de aprender. In: **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n°2, p. 255-260, mai./ago. 2009.

SZABO, Imre. Fondement Historique er Developpement dês Droits de l'Home. In: **Les dimensions Internationales des Droits de l'Homme**. Paris: UNESCO, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma. A Construção da Didática uma perspectiva histórico-crítica de educação estudo introdutório. In: OLIVEIRA, M.R.S. (org.). **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 17ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares**: implicações na Gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.