



REVISTA

COM CENSO

ESTUDOS EDUCACIONAIS DO DISTRITO FEDERAL

Brasília-DF 2ª Edição Nº 2 ISSN 2359-2494 Agosto de 2015

QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SIM!



ENTREVISTA

JOSÉ FRANCISCO SOARES - PRESIDENTE DO INEP

ARTIGOS

ANÁLISES DAS CARACTERÍSTICAS DE ESCOLAS
BEM-SUCEDIDAS

REFLEXÃO

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-
PEDAGÓGICO

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL

Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR

Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Júlio Gregório Filho - SECRETÁRIO

Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - SECRETÁRIO ADJUNTO

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Fábio Pereira de Sousa - SUBSECRETÁRIO

COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Angélica Acácia Ayres Angola - COORDENADORA

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)

Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)

Cristina Helena Almeida de Carvalho (UnB)

Cynthia Cíbele Vieira (SEEDF)

Márcia Regina Marques (SEEDF)

Josiane Dallastra (SEEDF)

AVALIADORES AD HOC

Maria do Socorro Ferreira da Paixão (SEEDF)

Robson Vila Nova Lopes (UnB)

Girlene Ribeiro de Jesus (UnB)

Cristhian Spindola Ferreira (SEEDF)

EQUIPE TÉCNICA - SEEDF

Adriana Maria Barbosa Machado

Alessandra Furtado da Silva

Andréa Batista de Queiroz

Cosmo Denizete da Silva

Daniel Teles Palmeira Borges

Flávia Batista de Queiroz

Itamar Neiva Bráulio

José de Arimathéa dos Santos

Judith Raso de Paiva

Kelly Helaine Neves de Souza

Kenia Oliveira Costa

Lourival Ferreira da Silva Filho

Rafael Gomes de Souza

Reginaldo Bispo de Oliveira

Rita Carmelina da Rocha Pires

Shirley Gonçalves dos Santos

Vanessa de Paula Reis

EDITOR GERAL - SEEDF

Danilo Luiz Silva Maia

FOTO DA CAPA

Marlene de Oliveira Soares - EC 56 de Ceilândia

ISSN 2359-2494

EDITORIAL

Buscamos reforçar a tolerância e o respeito à pluralidade de opiniões e de modos de vida. Somos convictos de que é possível uma comunicação efetiva em meio à diversidade. Isso sem subentender qualquer tipo de neutralidade - concepção ultrapassada para os dias atuais. Prezamos a convivência estável em meio à diversidade plena; ou seja, sem perspectivas privilegiadas. Intencionamos dar sentido concreto e pertinente às palavras, visando ações e posturas mais conscientes que demonstrem respeito à diferença. Não podemos ignorar a pluralidade, somos muitos e misturados, com diferenças que perpassam qualquer forma de organização adotada. Precisamos nos esforçar para nos colocarmos no lugar do outro, para assim desenvolvermos uma empatia verdadeira e podermos legitimar o respeito à diversidade.

Focada na inclusão, nossa revista fomenta a produção de pesquisas e cria condições para expansão do debate acerca da situação educacional no Distrito Federal, através do incentivo à análise dos dados do Censo Escolar e por meio da divulgação de trabalhos realizados, principalmente, por servidores da Secretaria de Estado de Educação do DF.

A qualidade na educação é tema desta segunda edição, que abre espaço para reflexões sobre a construção do projeto político-pedagógico nas escolas, sobre as estratégias e mecanismos de implementação da gestão democrática, sobre o papel dos indicadores educacionais e sobre a caracterização de escolas bem-sucedidas.

Agradeço aos colaboradores Robson, Socorro, Girlene e Cristhian pela inestimável disponibilidade e cooperação na avaliação e revisão de trabalhos desta edição.

Danilo L. S. Maia

APRESENTAÇÃO

4

DADOS INFORMATIVOS

8

Censo Escolar 2015

REFLEXÃO

10

A Construção do Projeto Político-Pedagógico



ENTREVISTA

14

Presidente do INEP
José Francisco Soares

RELATO DE EXPERIÊNCIA

21

Trabalho e Amor

ARTIGOS

25

Lei de Gestão Democrática Nº 4.751/2012
e os Desafios do Conselho Escolar

34

Eleição Democrática na Rede Pública do
Distrito Federal: Reflexos na Qualidade da
Gestão

46

Escolas Bem-Sucedidas: Como são?
Características de Duas Escolas Públicas
Bem-Sucedidas do Distrito Federal

58

Uma Visão Panorâmica do Sucesso
Escolar em Escolas de Tempo Integral:
Um Olhar sobre os Fatores Extra e Intraescolares

70

O Cineclube e a Educação
Emancipatória

79

Promovendo Aprendizagens:
A Avaliação Formativa no Cotidiano
da Escola de Anos Finais

RESENHA

89

Guia Prático da Política Educacional no
Brasil

APRESENTAÇÃO

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Paulo Freire

Ao publicar a 2ª Edição da Revista *Com Censo*, contempla-se no acompanhar dos seus artigos o desafio da gestão escolar nas escolas públicas do Distrito Federal, sob ênfase em suas áreas e dimensões com vistas a garantir o direito à educação de qualidade social para as crianças, jovens e idosos matriculados nas unidades escolares públicas do Distrito Federal.

A gestão escolar constitui-se uma estratégia para promover a organização, a mobilização e a articulação de todos os recursos materiais, humanos e culturais da escola. Esses insumos são necessários para se garantir um ambiente educacional autônomo e participativo que exerça o compartilhamento das decisões, visando a obtenção dos resultados, além do acompanhamento e da avaliação orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos estudantes. Como tal, a gestão escolar envolve áreas e dimensões que, em conjunto, tornam possível a realização desses objetivos.

Considerando os estudos de Heloisa Luck, há duas áreas de atuação da gestão escolar: a organização e a implementação. As dimensões

de organização dizem respeito àquelas que tenham como objetivo a preparação, a ordenação, a provisão de recursos, a sistematização e retroalimentação do trabalho a ser realizado. Essas dimensões dividem-se em: fundamentação e princípios de educação e da gestão educacional; planejamento e organização do trabalho escolar; e acompanhamento de processos e avaliação de resultados educacionais voltadas para a promoção da aprendizagem dos estudantes.

As dimensões de implementação são aquelas desenvolvidas com a finalidade de promover mudanças e transformações no contexto escolar mais diretamente vinculadas à produção de resultados: da gestão democrática e participativa; da gestão de pessoas; da gestão pedagógica; da gestão administrativa; da gestão da cultura escolar e da gestão do cotidiano escolar. A aplicação dessas dimensões deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo com o objetivo de envolver toda a comunidade na promoção da aprendizagem e na formação dos estudantes com qualidade social.

É nesse sentido que, a partir de 2012, as escolas públicas do Distrito Federal passaram a vivenciar a implementação da Lei Nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre a Gestão Democrática no sistema de ensino público do Distrito Federal, cujos princípios são: participação da comunidade escolar; respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos; autonomia; transparência da gestão em todos os níveis nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros; garantia de qualidade social; democratização das relações pedagógicas e de trabalho; e valorização do profissional da educação.

Esta edição visa refletir sobre o desafio da gestão escolar nas escolas públicas do Distrito Federal, e se organiza em partes compostas por: dados informativos, reflexão, entrevista, relato de experiência, artigos e resenha, precedida de um editorial e desta apresentação, que procura situar o debate e as formas recentes encontradas pelos autores para abordagem das temáticas.

Em relação aos dados informativos, a Revista traz tabelas que apresentam os números consolidados, do Censo Escolar da Educação Básica 2014, referentes ao total de unidades escolares, às dependências administrativas, ao número de professores, ao total de matrículas, à evolução da matrícula por etapa e modalidade nos últimos três anos, às taxas de rendimento escolar da rede pública, aos números de concluintes, aos dados populacionais de crianças de 0 a 17 anos, às taxas de escolarização bruta e líquida preparados pela Gerência de Estudo, Tratamento das Informações e Estatísticas Educacionais - GETIEED/COINFE/SUPLAV. Esses dados foram elaborados com objetivo de retratar a realidade do sistema de ensino público do Distrito Federal, com prioridade para organização do planejamento do sistema educacional, com vista à melhoria nas condições da educação do DF.

Na parte que trata de reflexão, temos o ensaio que versa sobre a ***Construção do Projeto Político Pedagógico***, de Gilcéia Leite dos Santos Fontenele, professora de atividades da SEEDF que atua como Coordenadora Pedagógica da Escola Classe 03 do Núcleo Bandeirante e é especialista em Administração da Educação e em Coordenação Pedagógica. Nesse texto, a autora considera o Projeto Político Pedagógico - PPP como um instrumento teórico-metodológico que organiza a ação educacional do cotidiano escolar, de forma refletida e sistematizada, e que exige um esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

Na entrevista, realizada com José Francisco Soares, Presidente do Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, mestre e doutor em Estatística e pós-doutor em Educação, se discute temas como gestão democrática, a qualidade do aprendizado nas escolas públicas brasileiras e o uso dos indicadores educacionais produzidos pelo INEP. Ele defende a gestão escolar baseada em três dimensões: a pedagógica, a de recursos humanos e a de liderança, sendo a articulação entre elas uma estratégia que colabora para o aprendizado efetivo e significativo dos estudantes, de modo que possam desenvolver em seus cotidianos escolares as competências e habilidades que a sociedade demanda.

Na seção que apresenta o relato de experiência, temos o texto ***Trabalho e Amor*** de Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio - professora de Língua Portuguesa da SEEDF e mestre em Educação - que relata a construção coletiva como uma estratégia utilizada pelo CEF 01 do Núcleo Bandeirante, no biênio 2012/2013, para promoção da efetiva aprendizagem dos estudantes da escola.

Esta edição traz ainda seis artigos. No primeiro artigo, ***Lei de Gestão Democrática nº 4.751/2012 e os Desafios do Conselho Escolar***, de Lidiana Rodrigues Santana - técnica em Gestão Escolar no CIL 01 de Brasília e Especialista em Gestão Escolar - é apresentado um histórico da gênese dos conselhos escolares. Nesse texto, a autora destaca um processo histórico contínuo permeado por lutas e discussões que objetivam a conquista da educação pública de qualidade.

No artigo seguinte, ***Eleição Democrática na Rede Pública do Distrito Federal: reflexos na Qualidade da Gestão***, de Jovandir Botelho de Andrade - professor da SEEDF, diretor do CED 01 do Cruzeiro e mestrando em Ciências da Educação pela Universidade del Paraguay - é discutida uma pesquisa realizada em quatro escolas da Região Administrativa do Cruzeiro. Nessa empreitada, observa-se que as mencionadas escolas atingem, em maior ou menor grau, os seguintes indicadores: constituição dos conselhos escolares, elaboração coletiva do PPP, aplicação de recursos e boa avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

No outro artigo, ***Escolas Bem-Sucedidas: como são?***, Rafaela Nunes Marques - professora da Escola Classe 104 de São Sebastião e mestre em Educação - revela o resultado da investigação sobre duas escolas públicas de ensino fundamental anos finais do Distrito Federal que se destacaram pelas altas notas do IDEB. Os resultados dessa pesquisa apontam para os professores e os gestores como responsáveis pela eficácia escolar apresentada pelas unidades em voga.

Na pesquisa ***Uma Visão Panorâmica do Sucesso Escolar em Escolas de Tempo Integral: Um olhar sobre os fatores Extra e Intraescolares***, Fernanda Marsaro Santos - professora da SEEDF, assessora da Diretoria Executiva da Fundação

Universidade Aberta do Distrito Federal - FUNAB e doutora em Educação - e Ana Paula de Oliveira Aguiar - assessora especial da Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal - FUNAB e especialista em Gestão Escolar - apresentam o sucesso escolar em escolas de tempo integral a partir de fatores extra e intraescolares que impactam no ambiente escolar, tais como: currículo, democratização da gestão, instalação física, tamanho das classes, corpo docente, diversificação de gêneros, manutenção do clima escolar, estudo da natureza do seu público e aceitação das diferenças sociais.

O estudo ***O Cineclube e a Educação Emancipatória***, de Míriam Silvestre Limeira, que é professora de História da SEEDF, vice-diretora do CEF do Bosque de São Sebastião, mestre em História pela UnB e especialista em Gestão Escolar pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (CEFORM - UnB), aponta a utilização do cinema como opção metodológica para uma educação emancipadora, sendo considerada uma possibilidade de promoção da inclusão da comunidade no ambiente escolar. Nesse trabalho, a autora expõe o cinema como importante instrumento educacional integrante de uma formação voltada para a cidadania e para o protagonismo do estudante.

Na pesquisa intitulada ***Promovendo Aprendizagens: a Avaliação Formativa no Cotidiano da Escola de Anos Finais***, de Simone Moura Gonçalves de Lima - professora de História da SEEDF, especialista em Ensino de História e em Coordenação Pedagógica pela UnB e mestranda em Educação pela UnB -, discute-se as especificidades da organização pedagógica da escola de anos finais, os desafios e as possibilidades de concretização das práticas avaliativas na perspectiva formativa. Nesse trabalho, a autora defende o espaço/tempo da coordenação pedagógica como capaz de promover a avaliação for-

mativa, utilizando a construção coletiva como uma estratégia para refletir sobre os avanços e as fragilidades pedagógicas da escola, sempre visando o objetivo de garantir a aprendizagem dos estudantes.

Na parte destinada à resenha, Valdoir Pedro Wathier - professor da SEEDF, especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais do FNDE e mestre em Educação pela UCB - apresenta o Guia Prático da Política Educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos de Pablo Silva Machado Bispo dos Santos. Na opinião de Valdoir, é imprescindível que haja coalisões prévias às definições de políticas, sejam em âmbito nacional ou local.

Nesta segunda edição da Revista *Com Censo*, espera-se contribuir para a compreensão do direito à educação de qualidade para todos, por meio da análise das diversas dimensões da gestão escolar e das suas estratégias de implantação nas escolas públicas do DF. Para isso, são utilizados os mecanismos de gestão apresentados na Lei Nº 4.751/2012 – Lei de Gestão Democrática do Distrito Federal –, que orientam a comunidade escolar a construir coletivamente os objetivos, as soluções dos problemas, as decisões, a implementação, o acompanhamento e a avaliação das metas do Plano de Ação e do PPP, priorizando a efetiva aprendizagem dos estudantes, com foco na qualidade social.

Fábio Pereira de Sousa

Subsecretário da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional da SEEDF

Censo Escolar 2015

NÚMERO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Ano Localização		Dependência Administrativa				
		Federal	Estadual	Particular		Não Vinculada ¹
				Não Conveniada	Conveniada	
2012	Urbana	09	570	422	51	02
	Rural	01	75	02	-	-
2013	Urbana	09	576	412	57	03
	Rural	01	75	2	-	-
2014	Urbana	09	576	430	65	03
	Rural	01	75	02	-	-

Fonte: CENSO ESCOLAR - INEP/MEC

Nota: 1- Incluídas as Instituições vinculadas a outras Secretarias.

NÚMERO DE SALAS DE AULA EXISTENTES

Ano	Dependência Administrativa				
	Federal	Estadual	Particular		Não Vinculada ¹
			Não Conveniada	Conveniada	
2012	193	9.910	7.454	571	48
2013	207	9.911	7.428	616	64
2014	226	10.122	8.381	678	64

Fonte: CENSO ESCOLAR - INEP/MEC

Nota: 1- Incluídas as salas de aula das Instituições vinculadas a outras Secretarias.

NÚMERO DE PROFESSORES EM SALA DE AULA

Ano	Dependência Administrativa				
	Federal	Estadual	Particular		Não Vinculada ¹
			Não Conveniada	Conveniada	
2012	470	22.676	9.926	564	124
2013	495	22.886	10.028	674	136
2014	508	23.498	10.447	739	144

Fonte: CENSO ESCOLAR - INEP/MEC

Nota: 1- Incluídos os professores das Instituições vinculadas a outras Secretarias.

TOTAL DE MATRÍCULAS

Ano	Dependência Administrativa				
	Federal	Estadual	Particular		Não Vinculada ¹
			Não Conveniada	Conveniada	
2012	6.061	486.429	181.619	9.943	2.363
2013	5.654	471.724	181.791	11.516	2.675
2014	5.739	470.324	188.512	13.459	2.807

Fonte: CENSO ESCOLAR - INEP/MEC

Nota: 1- Incluídos os alunos das Instituições vinculadas a outras Secretarias.

EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA

Etapas/ Modalidade	Ano	Dependência Administrativa				
		Federal	Estadual	Particular		Não Vinculada ¹
				Não Conveniada	Conveniada	
Creche	2012	28	1.311	16.863	4.723	-
	2013	43	1.452	17.493	6.492	-
	2014	24	1.195	17.460	7.976	-
Pré-Escola	2012	-	30.019	22.626	3.629	172
	2013	-	32.416	22.443	3.457	190
	2014	-	34.014	22.436	3.887	182
Ensino Fundamental 08 + 09 Anos	2012	1.401	306.979	103.908	496	1.542
	2013	1.205	296.606	103.004	540	1.845
	2014	1.147	291.601	102.370	504	1.928
Ensino Médio e Médio Integrado	2012	1.769	83.196	28.480	-	498
	2013	1.769	80.024	28.639	-	551
	2014	1.702	81.300	28.822	-	566
Educação de Jovens e Adultos	2012	-	55.365	1.594*	-	-
	2013	-	51.478	2.290*	-	-
	2014	56	51.179	1.562*	-	-
Educação Especial	2012	-	5.495	-	1.095	-
	2013	-	5.604	-	1.027	-
	2014	-	5.996	-	1.092	-
Educação Profissional	2012	2.863	4.064	8.148	-	151
	2013	2.637	4.144	7.922	-	89
	2014	2.810	5.039	15.862	-	131

Fonte: CENSO ESCOLAR - INEP/MEC

Nota: 1- Incluídos os alunos das Instituições vinculadas a outras Secretarias.

*Somatório do curso presencial e do semi-presencial.

TAXA DE RENDIMENTO ESCOLAR REDE PÚBLICA ESTADUAL (%)

Ensino Fundamental – Anos Iniciais			
Ano	Aprovação	Reprovação	Abandono
2011	89,8	9,4	0,8
2012	89,6	9,6	0,8
2013	92,4	6,9	0,6

Fonte: CENSO ESCOLAR – SE/DF

Ensino Fundamental – Série/Anos Finais					
	Ano	Aprovação		Reprovação	Abandono
		S/ dependência	C/ dependência		
Diurno	2011	65,2	12,7	18,8	3,3
	2012	63,1	13,0	19,8	4,1
	2013	66,7	12,4	18,1	2,7
	Ano	Aprovação		Reprovação	Abandono
		S/ dependência	C/ dependência		
Noturno	2011	-	-	-	-
	2012	35,2	3,3	20,9	40,6
	2013	34,1	3,2	18,5	44,1

Fonte: CENSO ESCOLAR – SE/DF

Ensino Médio e Médio Integrado					
	Ano	Aprovação		Reprovação	Abandono
		S/ dependência	C/ dependência		
Diurno	2011	52,0	17,1	22,6	7,2
	2012	52,7	16,2	22,2	8,1
	2013	58,6	17,1	17,7	6,3
	Ano	Aprovação		Reprovação	Abandono
		S/ dependência	C/ dependência		
Noturno	2011	39,4	9,3	24,8	25,9
	2012	37,0	9,7	22,7	30,6
	2013	41,2	11,0	21,0	26,8

Fonte: CENSO ESCOLAR – SE/DF

NÚMERO DE ALUNOS CONCLUÍNTES REDE PÚBLICA ESTADUAL

Ano	Ensino Fundamental		Ensino Médio e Médio Integrado	
	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
2011	24.135	-	12.048	2.551
2012	23.929	-	12.802	2.191
2013	24.518	83	12.885	1.939

Fonte: CENSO ESCOLAR – SE/DF

POPULAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL EM IDADE ESCOLAR

Faixa Etária	Ano		
	2012	2013	2014
0 a 3 anos	190.047	190.636	191.295
4 e 5 anos	95.135	95.435	95.681
6 a 14 anos	414.090	419.040	423.208
15 a 17 anos	133.884	136.475	139.267

Fonte: SEDUH – Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação

INDICADORES DE ACESSO E PARTICIPAÇÃO EM 2014

Taxa de Atendimento Escolar (%)

Expressa o percentual da população que se encontra matriculada na escola, em determinada idade ou faixa etária.

Faixa Etária	Dependência Administrativa				
	Federal	Estadual ²	Particular ²		Não Vinculada ¹
			Não Conveniada	Conveniada	
0 a 3	0,0	0,9	5,7	2,7	0,0
4 e 5	0,0	21,6	23,1	6,0	0,1
6 a 14	0,2	63,4	24,5	0,4	0,4
15 a 17	1,1	67,1	21,9	0,0	0,5

Fonte: CENSO ESCOLAR - INEP/MEC

Nota: 1- Incluídos os alunos das Instituições vinculadas a outras Secretarias.

2- Incluídos os alunos matriculados na Educação Especial

Taxa de Escolarização Bruta (%)

Expressa o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino em relação à população na faixa etária teoricamente adequada para frequentar esse nível de ensino.

Etapa da Educação Básica	Dependência Administrativa				
	Federal	Estadual	Particular		Não Vinculada ¹
			Não Conveniada	Conveniada	
Creche	0,0	1,4	9,1	4,2	0,0
Pré-Escola	0,0	36,4	23,4	4,2	0,2
Ensino Fundamental	0,3	69,2	24,2	0,1	0,5
Ensino Médio	1,2	60,0	20,7	0,2	0,0

Fonte: CENSO ESCOLAR - INEP/MEC

Nota: 1- Incluídos os alunos das Instituições vinculadas a outras Secretarias.

2- Incluídos os alunos matriculados no Ensino Médio Integrado

Taxa de Escolarização Líquida (%)

Expressa o percentual de pessoas matriculadas em determinado nível de ensino na idade ou faixa etária teoricamente adequada a esse nível em relação à população na faixa etária teoricamente adequada ao mesmo nível de ensino.

Etapa da Educação Básica	Dependência Administrativa				
	Federal	Estadual	Particular		Não Vinculada ¹
			Não Conveniada	Conveniada	
Creche	0,0	0,9	5,6	2,7	0,0
Pré-Escola	0,0	20,5	16,1	3,0	0,1
Ensino Fundamental	0,2	59,8	22,8	0,1	0,4
Ensino Médio	1,0	39,3	17,6	0,0	0,4

Fonte: CENSO ESCOLAR - INEP/MEC

Nota: 1- Incluídos os alunos das Instituições vinculadas a outras Secretarias.

2- Incluídos os alunos matriculados no Ensino Médio Integrado

A Construção do Projeto Político-Pedagógico

*Gilcéia Leite dos Santos Fontenele **

Atualmente muito se fala sobre a construção e a importância do projeto político-pedagógico para o melhor desenvolvimento das atividades escolares. Porém, é preciso ficar claro que a escola - como centro de desenvolvimento e de construção da cidadania - deve ter como base um projeto que garanta a transformação social, tendo como meta a formação de indivíduos críticos e reflexivos. É nesse contexto que o projeto político-pedagógico ganha destaque, por definir um norte para a prática pedagógica e atuar como um guia para a melhoria da qualidade do ensino.

Nessa linha de raciocínio, Veiga (2002) estabelece que o projeto político-pedagógico busca um rumo, define uma direção, apresentando-se como uma ação intencional, figurando-se como um compromisso definido coletivamente. E, para essa autora, tal projeto é um ato político, uma vez que enseja um compromisso com a formação de um cidadão participativo e responsável, capaz de mudar sua realidade social. Contudo, para que esse projeto se desenvolva de maneira exitosa, faz-se necessária a participação coletiva de todos os atores envolvidos no processo educativo escolar, onde - através de uma relação dialógica - todos os integrantes dessa comunidade irão estabelecer metas, objetivos e caminhos a serem seguidos.

É importante ressaltar que o projeto político-pedagógico representa a autonomia da escola, e que é através desse projeto que ela estabelece a sua identidade. Para Veiga (2001, p. 57), “(...) pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e sua função social.” Portanto, o que melhor garante que esse projeto se efetive é a participação de todas as pessoas envolvidas no trabalho pedagógico, fazendo parte de sua elaboração, execução, efetivação, implementação e avaliação.

Analisando a importância e as funções do projeto político-pedagógico, observar-se-á que esse documento deve se estabelecer na prática escolar, ou seja, deve se fazer em ações a serem desenvolvidas pela escola no sentido de buscar a qualidade educativa. É como Veiga (2001, p. 56) determina: “(...) o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.” Nesse sentido, muitas escolas constroem, enganosamente, um projeto para cumprir as exigências estabelecidas por órgãos superiores, elaborando um documento que ficará engavetado e que jamais será colocado em prática, transformando-se num termo burocrático sem relação com a realidade escolar onde foi construído.

* *Gilcéia Leite dos Santos Fontenele é professora de Atividades da SEEDF, e atua como Coordenadora Pedagógica da Escola Classe 03 do Núcleo Bandeirante. Ela possui graduação em Administração Escolar e Orientação Educacional (UCB), Especialização em Administração da Educação (UnB) e em Coordenação Pedagógica (UnB).*

Para que a escola se torne num espaço verdadeiramente democrático, deve-se dar abertura para a participação da comunidade, pois ela tem muito a colaborar na construção e no desenvolvimento dos projetos escolares. Nesse sentido, Gadotti (2004, p. 96) estabelece que

“(...) a gestão democrática (...) se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela antecederá à elaboração do projeto político-pedagógico (...)”

E, seguindo as ideias deste citado autor, encontram-se as afirmações de Paro (2005, p. 17), quando ele afirma que

“(...) a escola como estatal só será verdadeiramente pública no momento em que a população escolarizada tiver acesso geral e indiferenciado a uma boa educação escolar.”

Portanto, a participação da comunidade é de fundamental importância, sendo necessário superar os entraves que dificultam esta participação efetiva. Mas Paro (2005) afirma, também, que a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra muitos obstáculos para que seja realmente concretizada, e o primeiro deles é a própria constatação dessa necessidade. Dessa forma, é necessário estar preparado e não desistir na primeira dificuldade que apareça.

É importante ressaltar que a participação da comunidade é que irá garantir a construção da autonomia, assim como a democratização do poder. Para Gadotti (Cf. 2004, p.16), a participação contribui para a democratização das relações de poder no interior da escola e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, ele insiste em dizer que existem muitos obstáculos na elaboração do projeto político-pedagógico e, dentre eles, po-



Foto: Tim Evans - Pixabay

de-se destacar: a pouca experiência democrática; a estrutura verticalizada dos sistemas educacionais; autoritarismo; tipos de liderança; dentre outros. Gadotti (2004) também apresenta soluções para este problema, como: o desenvolvimento da consciência crítica; o envolvimento das pessoas na comunidade interna e externa; a participação das várias esferas do governo; a autonomia e a responsabilidade, e a criatividade como processo e produto do projeto.

Segundo o MEC (s.d.), para se mobilizar a comunidade escolar para a construção do projeto político-pedagógico é necessário um conjunto de ações articuladas entre si, dentre elas pode-se destacar: elaboração de livreto ou jornal sobre o projeto político-pedagógico (PPP); elaboração de carta-convite, com explicações sobre o PPP; promoção de palestras, se-

minários de trocas de experiências com outras unidades escolares, que já tenham elaborado o seu PPP; debates em sala de aula, organização de atividades culturais centradas na participação democrática na escola e na construção do projeto da escola; dentre outras. Esse trabalho de mobilização também deve envolver representantes de cada segmento da comunidade escolar: estudantes, pais, professores, etc.. Nesse sentido, o conselho escolar desempenha um importante papel no sentido de ajudar nessa mobilização.

Mas na escola há, além do projeto político-pedagógico, as políticas públicas articuladas em função do desenvolvimento da educação pública de qualidade. Um exemplo disso é o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola) que se figura num programa criado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação. Ele visa o atendimento dos estados e municípios com baixos rendimentos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O PDE funciona da seguinte maneira: observa-se a escola como um todo, fazendo um levantamento de seus principais problemas, fragilidades e potencialidades, além das taxas de evasão, repetência e abandono escolar. E, diante disso, elaboram-se metas definidas num plano de ação, onde são explicitados os aspectos que poderão melhorar a qualidade da educação ministrada

na instituição. A diferença básica desse programa para o PPP é a aplicação de recursos financeiros e a sua fiscalização, que é mais intensa.

Diante do exposto, se for feito uma comparação com o projeto político-pedagógico, observa-se que os dois programas se complementam e, por isso, devem ser um todo articulado em função da melhoria da qualidade da educação. Toschi & Oliveira (s.d.) estabelecem que o PDE veio para complementar o projeto político-pedagógico, pois, enquanto o PPP é a alma da escola, os recursos financeiros do PDE ajudam na concretização das suas metas. Portanto, a melhor forma de trabalhar PDE e PPP é fazer a união desses dois instrumentos; um voltado para as políticas públicas, destinadas à educação, e o outro para a gestão democrática.

Concluindo, pode-se constatar que o projeto político-pedagógico vai muito além de um simples documento, pois nele constam ações que devem ser elaboradas e colocadas em prática por toda comunidade escolar. Assim, o PPP se estabelece, portanto, como um instrumento democrático, que permite a participação cidadã e a formação da consciência crítica. Em síntese, o projeto político-pedagógico colabora de forma direta com a qualidade permanente da educação.

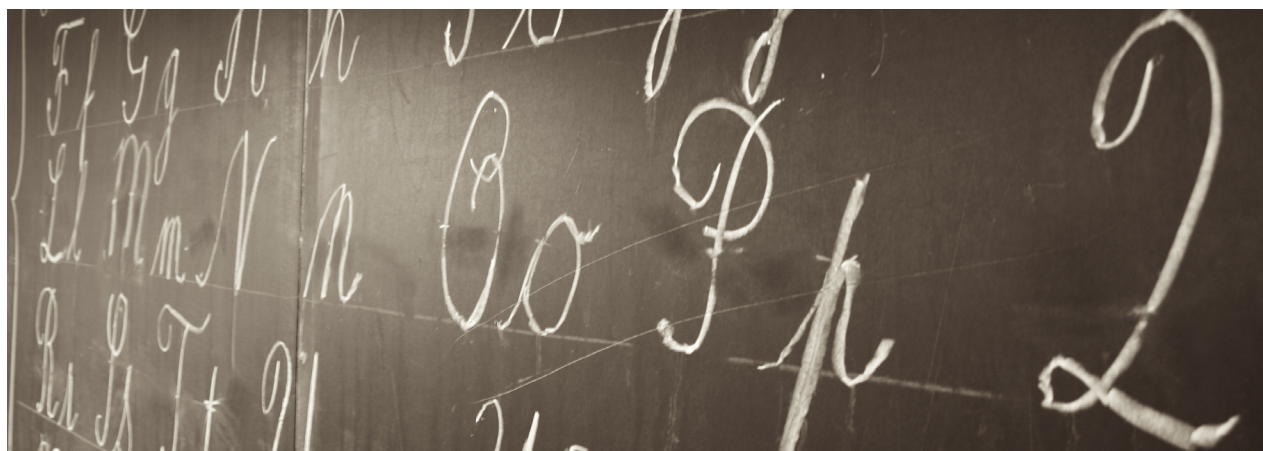


Foto: Vishal Gulati - Pixabay

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MEC. **Elaboração do PPP: Estratégias de Mobilização da Comunidade Escolar para a construção do PPP**. Disponível em: http://www.coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/.../mod03_2unid_12_121.ht... Acesso em 16 de agosto de 2012.

____. **PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões Princípios e Programas**.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. Ed. São Paulo, Ática, 2005.

TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, Marília Fonseca João Ferreira de. **A Relação entre o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): Concepção e Avaliação**.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alancastro. (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

José Francisco Soares

Discutindo a gestão democrática e a qualidade do aprendizado

José Francisco Soares - Chico - é o presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. Possui graduação em Matemática, é mestre e doutor em Estatística, e pós-doutor em Educação. Sua atuação acadêmica está concentrada na área de Avaliação de Sistemas; Instituições, Planos e Programas Educacionais; e Políticas Educacionais, com ênfase em medidas de resultados educacionais e de cálculo e explicação do efeito das escolas brasileiras de ensino básico. Nesta entrevista, concedida à Revista Com Censo, ele fala sobre gestão democrática, sobre qualidade na educação e sobre indicadores educacionais.

- **Revista Com Censo - O que o senhor pode nos falar sobre a perspectiva para gestão do Sistema Educacional brasileiro a partir dos marcos legais vigentes?**

Chico - Primeiro temos que falar do que está no PNE, que é a efetivação do Sistema Nacional de Educação. A criação desse sistema certamente se dará no âmbito da federação. No Brasil, temos o sistema federal, os sistemas de cada estado e de cada um dos municípios. Quando se fala de gestão do sistema educacional, estamos falando da gestão de muitos sistemas educacionais e, portanto, da importância fundamental que é o sistema de cooperação federativa da divisão de responsabilidades.

- **RCC - Como passa a se configurar a gestão das escolas públicas após a aprovação do Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014?**

Chico - Na realidade, no caso de gestão, o PNE está consagrando várias dimensões que já eram praticadas. A questão da gestão democrática – central como ela é – já existia em outros textos legais. O artigo 9 do PNE, por exemplo, exige que haja uma lei de gestão democrática, ou que se faça



adaptações na lei estadual – se ela já existir e se for necessário adaptá-la. O que o PNE está fazendo de novo é apresentar uma dimensão legal para muitas práticas que já ocorriam em muitas redes. Isso é bom, pois a lei contempla a discussão de democracia centrada no atendimento do direito. O PNE inova na medida em que diz que não é mais uma opção da escola, mas é algo que ela tem que fazer por causa de uma dimensão legal agora existente.

- **RCC** - Na sua concepção, quais são as estratégias que devem ser utilizadas para consolidação de um processo de gestão democrática e participativo na escola?

Chico - O processo de gestão da escola tem que ser participativo. Os professores não estão ali para seguir um script pré-definido, ainda que existam coisas que o professor tenha que seguir. Eu aproveito para falar da Base Nacional Comum da Educação. O currículo real tem o input do professor, claro, mas o professor não está ali definindo na totalidade o que a criança vai aprender. Por quê? Porque toda escola deve garantir aprendizados que são essenciais para todos. Isso é o que o artigo 210 da Constituição estabelece. Um professor não pode optar por deixar de obedecer ao preceito constitucional. Portanto, deve existir um equilíbrio entre a determinação legal - que foca conhecimentos e habilidades comuns a todos - e as escolhas locais do professor e da escola.

BASE NACIONAL COMUM DA EDUCAÇÃO - BNCE

-> É o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da Educação Básica, para que possa se desenvolver como pessoa, se preparar para o exercício da cidadania e se qualificar para o trabalho.

-> Esta Base deve nortear o trabalho das escolas e enfatizar o que deve ser aprendido, e não como deve ser ensinado.

-> Nesta Base há espaço para a inclusão de conhecimentos e habilidades que cada rede julgar relevante.

Para mais informações:
<http://basenacionalcomum.org.br/>

Para mim é muito claro que a consolidação da gestão democrática exige tempo dos professores na escola. Isso, aqui no Distrito Federal, é possível, com as leis que garantem tempo aos professores fora da sala de aula. Toda escola terá muitas reuniões de professores, discutindo as dificuldades de aprendizado de seus alunos concretos. Essas discussões, necessariamente, só podem ser feitas de forma participativa. A consolidação do processo de gestão democrática entra na rotina da escola, nas discussões sobre os alunos concretos que lá estão. Nesse sentido, destaco duas dimensões na concretização da gestão democrática: primeiro o contato entre os professores e, depois, o foco nas necessidades dos alunos. É interessante observar que alguns professores falam mais da sua própria disciplina – isso mais nos anos finais do ensino fundamental – do que sobre seus alunos. Na realidade, o processo de gestão democrática deveria envolver o conjunto dos professores falando sobre o conjunto de seus alunos. E é exatamente nesse concreto que as coisas acontecem. Isso é muito diferente de reduzir a gestão democrática à eleição de diretor. Embora isso seja um elemento importante no processo, a gestão democrática não se reduz a essa dimensão. Outra dimensão importante, que não comento aqui, mas valorizo, é a participação da comunidade atendida. Sobre isso há uma grande literatura.

- **RCC** - A perspectiva de formação integral dos estudantes é fundamental para a construção de uma educação democrática com qualidade. Quais fatores o senhor considera ser os mais decisivos na busca de melhorias para a gestão das escolas públicas de tempo integral?

Chico - A pergunta aborda vários conceitos. Primeiramente, falo sobre a formação integral. Na realidade, a criança vai à escola para adquirir aprendizados. Na Coreia do Sul, houve recente-

DECLARAÇÃO DE INCLEON COREIA DO SUL 2015

Entre os dias 19 e 22 de maio de 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, aconteceu o Fórum Mundial de Educação (World Education Forum - WEF 2015), organizado pela UNESCO.

O objetivo deste Fórum foi acordar a nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso Educação para Todos, iniciado em 1990, na Conferência de Jomtien, e reiterado em 2000, no Fórum Mundial de Educação realizado em Dakar.

Os cinco temas centrais desta terceira edição do Fórum foram: i) Direito à educação, ii) Equidade na educação, iii) Educação inclusiva, iv) Educação de qualidade, e v) Educação ao longo da vida.

Para mais informações:

<http://www.unesco.org/new/en/world-education-forum-2015>

mente um grande acordo internacional (Declaração de Incheon) que vai guiar a educação no mundo nos próximos quinze anos (2015-2030). Esse acordo revela quatro características que a educação mundial destes próximos anos deveria ter em todos os países signatários. “Uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, ao longo de suas vidas”. Em outra parte, o documento estabelece que todos devem adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na escola. O que é habilidade? É o conhecimento em ação. As atitudes são as habilidades não cognitivas. Uma dessas habilidades, particularmente importante, é a capacidade de trabalhar em grupos heterogêneos, com pessoas diferentes. Não há um tipo único de brasileiro, somos muito diversos. Aprender a conviver com diferenças é fundamental no nosso país e,

portanto, deve fazer parte do projeto pedagógico da escola brasileira. Finalmente, para minha surpresa, colocou-se na Declaração de Incheon de forma muito clara que a escola é também um ambiente onde se aprende os valores da sociedade. É inevitável que valores como a honestidade e a solidariedade sejam adquiridos também no âmbito da escola, embora nesse aspecto outras organizações da sociedade desempenhem papel muito importante. Portanto, formação integral é aquisição de diferentes aprendizados. Novamente, no plural: os quatro tipos de aprendizados que acabo de comentar.

E o que é uma educação democrática com qualidade? De novo, eu me refiro à Declaração de Incheon, que concretiza o sentido da palavra “democrática” na educação. Na síntese, que apresentei há pouco, a primeira dimensão é a inclusão: trazer todos, pois todos têm direito à escola. A segunda é a equidade, que eu prefiro chamar desigualdade, ou seja, não basta eu trazer todos para a escola, mas todos devem aprender. Aliás, as desigualdades educacionais deveriam ser apenas diferenças, entre pessoas, fruto de escolhas livres e não de desigualdades entre grupos sociodemográficos. Por exemplo, se considero um conjunto de pessoas de cabelo encaracolado e um conjunto de pessoas de cabelo liso, deve-se encontrar pessoas que saibam bem física nos dois grupos. Ter pessoas que sabem física em apenas um dos grupos caracterizaria desigualdade educacional. A palavra “qualidade” aparece várias vezes, e acho que seu sentido deve ser precisado. O artigo 205 da Constituição determina que a educação seja um direito de todos e um dever do Estado. Para quê? Para o pleno desenvolvimento da pessoa humana, para qualificação para o trabalho e inserção na cidadania. Se é “pleno” desenvolvimento da pessoa humana, o estudante, por exemplo, tem de ser capaz de ler textos de forma que possa integrá-lo socialmente. A qualidade da educa-

ção é concretizada com o aprendizado dos alunos, que deve ser obtido em escolas que tenham condições para garantir esses resultados.

Você pergunta também quais os fatores mais decisivos na busca de melhorias para a gestão das escolas públicas em tempo integral? O tempo integral envolve um projeto pedagógico de tempo integral. Se são quatro categorias de aprendizados: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, é preciso ter tempo para enfatizar cada uma. O tempo integral facilita esse processo. Fora isso, eu não distinguiria a escola de tempo integral das outras escolas.

- **RCC** - Como o senhor entende o papel político-pedagógico da pessoa que exerce a função de diretor(a) na escola?

Chico - Eu entendo que a gestão da escola deve ter três dimensões: a dimensão do pedagógico, a dimensão das pessoas e a dimensão da liderança. É o que eu chamo do trio gestor. O diretor precisa ter legitimidade – política, inclusive. Mas, deve ser auxiliado por uma pessoa que pense o pedagógico e por outra que trate das pessoas da comunidade escolar. O diretor não pode estar sozinho. Nós temos que falar não do diretor, mas do corpo diretivo da escola. Numa escola de tamanho acima de 600 alunos, por exemplo, é preciso ter o coordenador pedagógico e o coordenador, ou gestor, de pessoas - profissionais que gerenciem os processos destas áreas. No entanto, o diretor é uma liderança, que deve se expressar tanto no pedagógico quanto no administrativo. Enfatizo a liderança pedagógica. O que significa ser uma liderança

“A qualidade da educação é concretizada com o aprendizado dos alunos, que deve ser obtido em escolas que tenham condições que para garantir esses resultados.”

pedagógica? É ter a clareza sobre o que os alunos estão aprendendo ao longo do tempo que ficam na escola. O diretor tem que ter clareza: “Será que nós estamos dando oportunidades, por exemplo, culturais para os alunos?”. Ele tem que ter essa percepção, e refletir: “Poxa, nós não tivemos nenhuma ida a

um museu durante o ano!”. Quer dizer, ele tem de estar preocupado com os aprendizados. O político na escola deve estar associado ao pedagógico. Eu costumo dizer para o diretor quando ele me pergunta o que fazer nessa situação: “Escreva o nome dos alunos na sua sala; a sua preocupação diária tem que ser com essas crianças, com os aprendizados dessas crianças”.

- **RCC** - Em sua opinião, como a gestão por resultados colabora com a gestão da aprendizagem dos alunos?

Chico - A palavra “resultado” em educação é uma palavra pouco popular, e devia ser o contrário, porque o aprendizado é a concretização do direito à educação. É uma atitude displicente se afirmar que é a favor do direito à educação, mas nunca buscar saber se a criança aprendeu ou não. São duas faces da mesma moeda! Se isso estivesse pacificado – e aos poucos caminha-se nesse sentido –, o debate educacional seria muito mais efetivo. Perceba que uso novamente o plural. Não basta, por exemplo, apenas aprender física, é preciso aprender nas quatro categorias referidas anteriormente: os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores. Qual é o problema dessa expressão “gestão por resultados”? O problema é quando se toma uma definição muito estreita do que são os resultados.

“Onde o Ideb é baixo, há crianças que não aprenderam. Não se trata de culpar a escola ou culpar o professor, mas de saber que há crianças sem o direito atendido.”

Considerar o resultado na gestão é absolutamente essencial, mas considerar apenas um ou poucos resultados – gerir maximizando o impacto de um ou dois resultados apenas – é uma má ideia, com efeitos colaterais sérios na gestão das escolas.

Quanto à gestão da aprendizagem, acredito que a aprendizagem seja um processo. Mas, não estou interessado só na aprendizagem, estou interessado no aprendizado. Vejam que em nenhum momento utilizei a palavra “aprendizagem” nesse sentido. Por quê? Porque eu estou muito ligado sempre no direito do aluno. O direito do aluno é o direito de aprender o que precisa para atingir os objetivos da educação. Eu entendo que considerar os resultados na gestão é absolutamente fundamental. Considerar um ou dois resultados apenas cria uma gestão que vai gerar problemas em outras áreas. Mas é lógico que a gente deve se perguntar pelos resultados. Porque a criança está lá. A escola existe em função da criança e do jovem. A escola não precisa redescobrir isso, mas sim pensar sua gestão a partir dessa necessidade, e aí ela tem de considerar o resultado. Mas escolher um único foco e colocar todos os esforços naquela direção não vai fazer atender o direito da criança, que é um direito mais amplo.



- **RCC** - Quais indicadores educacionais e elementos do contexto escolar devem ser considerados para elaboração de políticas públicas educacionais?

Chico - Existem dois tipos de indicadores que o Inep produz. Primeiramente, temos um indicador de aprendizado. Como disse, o direito à educação se concretiza com aprendizado e trajetória numa escola com condições adequadas. Então, preciso primeiro de indicadores de resultados do aluno. Esses indicadores estão previstos também no PNE (Plano Nacional de Educação). Eles não precisam ser coletados só externamente, pois eu preciso me perguntar no fim de cada ano: “Essas crianças que estão aqui aprenderam o que elas precisam para a vida”? Para isso existe o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O outro é o indicador de trajetória. É natural que cada escola venha a conhecer sua taxa de abandono e sua taxa de reprovação. É importante sempre lembrar

que o oposto de aprovação não é reprovação, mas sim reprovação somada com abandono. Cada criança que estava na escola no ano passado, onde está este ano? Esse é um indicador fundamental.

O Inep desenvolveu no ano passado vários indicadores para todas as escolas. São eles: o indicador de regularidade docente; o indicador de formação docente; o indicador de esforço docente – isto é, o quão difícil é para cada docente exercer sua função –; o indicador de complexidade da escola; e, naturalmente, o indicador de nível socioeconômico, que nos diz – para cada escola – quem ela está atendendo. Não é nada muito complicado: é aprendizado dos alunos dentro de uma escola. Para descrever cada escola na perspectiva da garantia de direitos, é preciso considerar todos esses indicadores, no aprendizado e no contexto adequado. No caso do Ideb, eu devo fazer um comentário, no sentido de que muita gente vê esse índice como uma camisa de força. Eu o defendo como um indicador fundamental para se verificar o direito sendo atendido. Onde o Ideb é baixo, há crianças que não aprenderam. Não se trata de culpar a escola ou culpar o professor, mas de saber que há crianças sem o direito atendido.

- **RCC - Como os indicadores educacionais podem contribuir para o planejamento da gestão pedagógica escolar?**

Chico - É importante, por exemplo, que as escolas saibam que existe o recente – e já disponível – portal do Ideb. O Inep tem no seu site um portal onde cada escola pode ser compara-

rada com qualquer outra escola. É importante comparar para relativizar o discurso da impossibilidade: “Com esses alunos eu não consigo fazer nada.” Então, como outras escolas similares conseguiram? Pode-se aprender com elas. Eu estou dizendo que o exemplo de outra escola sinaliza que é possível buscar uma solução.

- **RCC - Do seu ponto de vista, quais são os limites e os desafios atuais da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras?**

Chico - Primeiramente, coloco ênfase na questão do desafio. A escola existe como local privilegiado de atendimento do direito à educação das crianças e jovens. O que é direito à educação? Na minha formulação, é o direito a uma trajetória regular: a criança deve entrar na escola

na idade correta – estabelecida em lei –, permanecer na escola e, ao fim, completar as diferentes etapas em que o ensino está organizado. Portanto, as crianças de 10 e 11 anos devem estar terminando o ensino fundamental I, e os jovens de 14 anos terminando o funda-

mental II. Essa é a função da escola. A gestão da escola deve visar esse atendimento. É muito importante não perder de vista essa finalidade. Por que a lei brasileira fala em gestão democrática? Porque a escola não é uma lanchonete. Ela é uma instituição muito diferente. Em que ela é diferente? Isso passa muito pela ação do professor. O professor não executa um conjunto de ações padronizadas. Por quê? Porque cada turma é diferente, porque a situação que se coloca diante dele a cada dia é diferente. Portanto, em uma organização com estas características, as ações necessárias para o funcionamento regular

“[...] a discussão da gestão democrática não pode [...] se abstrair da função última da escola, que é garantir o direito de aprender do aluno.”

do principal processo na escola, que é o de ensinar, dependem de decisões às vezes imediatas do professor. Por isso, a gestão tem de levar em consideração o professor. Todas essas estratégias servem para que o aluno tenha seu direito garantido. Enfatizo, entretanto, que a discussão da gestão democrática não pode – como às vezes ocorre – se abstrair da função última da escola, que é garantir o direito de aprender do aluno.

- **RCC** - Como o senhor vê a relação entre gestão democrática e a qualidade do ensino público?

Chico - A pergunta fala em qualidade do ensino. No entanto, o essencial na escola é a qualidade do aprendizado. Dependendo de quem faz a pergunta, enfatiza-se o processo ou o resultado. Do ponto de vista do aluno, ele vai à escola para aprender. Portanto para ele, não faz sentido falar em qualidade do ensino sem que exista aprendizado. A gestão democrática é a forma de gestão que maximiza a possibilidade de o professor – atendendo as especificidades da sua turma – oferecer aos alunos o que eles precisam. Por que é assim? Quando você vai a um lanchonete – como na minha metáfora anterior –, recebe sempre o mesmo sanduíche. Algo que é impossível ocorrer na escola, porque as pessoas são diferentes, seja pelo parte dos professores, seja pelo parte dos alunos. Eu quero insistir que dar flexibilidade à ação do professor é algo estrutural nas escolas. Por isso, é necessário um processo de gestão diferente, por isso a gestão democrática. No entanto, essa gestão visa principalmente o atendimento do



“A gestão democrática é a forma de gestão que maximiza a possibilidade de o professor – atendendo as especificidades da sua turma – oferecer aos alunos o que eles precisam.”

aluno e isso deve estar no centro do debate. Talvez esse assunto já tenha sido contemplado em alguma pergunta anterior, mas reitero: o debate às vezes enfatiza a gestão democrática como apenas um processo de organização interna descolado das necessidades do aluno. Minha posição é que o aluno é o personagem central e deve, portanto, estar no centro do debate. Enfim, a gestão tem que ser democrática, porque se não o aluno vai aprender mal.

Trabalho e Amor

* *Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio*

“Existir, humanamente, é pronunciar no mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

Paulo Freire

Este relato surge a partir de um olhar da equipe gestora do CEF 01 do Núcleo Bandeirante, no biênio de 2012/2013, sobre o trabalho desempenhado nesse período. Trabalho que teve como fruto um excelente resultado no IDEB que foi divulgado em 2014, colocando a escola entre as dez mais bem pontuadas de Ensino Fundamental – anos finais. A partir desses resultados, esse relato refaz a trajetória de trabalho por meio de textos e imagens, fazendo-nos refletir sobre a importância de trabalhar com projeto para o alcance de um ensino de qualidade.

No contexto de educação que vivenciamos atualmente, onde a realidade de cada comunidade pede uma educação diferenciada, contextualizada e acolhedora, cabe afirmar que não há receitas prontas de sucesso escolar. Neste sentido, buscamos um estilo de trabalho que desenvolvesse a cooperação e diálogo. A cooperação por meio do trabalho conjunto de toda a comunidade escolar e o diálogo para traçar e alcançar metas.

Ao longo de dois anos de trabalho, uma das observações fortes que podemos apontar na gestão escolar é a pluralidade de ações que o

gestor precisa realizar numa escola. Quando se trata de gestão em escola, com funcionamento em três turnos, estas atividades duplicam, pois se trata de realidades muito díspares.

No caso do CEF 01 do Núcleo Bandeirante, o funcionamento era dividido em Ensino Fundamental – anos finais – no diurno e Educação de Jovens e Adultos – segmentos 01 e 02 – no noturno.

Fundada em 1977, essa escola é bastante tradicional na comunidade em que está inserida e tem uma trajetória de muitas conquistas ao longo desses anos. Dessa forma, o nosso trabalho foi desenvolvido a partir da premissa que deveríamos manter a qualidade de ensino e contribuir para o seu aprimoramento.

A construção do trabalho desta gestão seguia uma visão de trabalho muito convergente com os pensamentos de Paulo Freire, por entender que a educação não é um processo mecanicista, em que os sujeitos do processo reproduzem ações que lhes são determinadas e engessam a capacidade de pensar e agir. Tanto estudantes, quanto os profissionais de educação passaram a ser tratados como parte do processo

* *Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio é professora de Língua Portuguesa da SEEDF, mestre em Educação pela UnB.*

Figura 01 - Fonte INEP

Escola ↕	Ideb Observado					Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
CEF 01 DO GUARA	3.1	3.3		3.6	3.8	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1
CEF 01 DO NÚCLEO BANDEIRANTE	3.1	3.5	4.0	4.1	4.9	3.1	3.3	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2
CEF 01 DO PARANOÁ	2.4	3.0	2.7	3.7	3.2	2.5	2.8	3.2	3.7	4.2	4.5	4.7	5.0
CEF 01 DO PLANALTO	2.6	2.7	3.4	4.8	2.7	2.6	2.9	3.2	3.7	4.1	4.4	4.7	4.9
CEF 01 DO RIACHO FUNDO II		3.6	3.2	3.4	***		3.7	3.9	4.2	4.6	4.8	5.1	5.4
CEF 02 DE BRASÍLIA	4.5	4.5	4.4		***	4.6	4.7	5.0	5.4	5.7	5.9	6.2	6.4
CEF 02 DE BRAZILÂNDIA	3.4	3.5	4.6	3.9	4.1	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	5.4
CEF 02 DE CEILÂNDIA	3.2	3.4	3.5	3.8	4.4	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2

de ensino-aprendizagem, pois foram dadas as oportunidades de se transformarem em protagonistas desse processo.

A meta do IDEB da escola para o ano de 2013 era de 4,0 pontos e, com muita satisfação, recebemos a notícia que havíamos alcançado 4,9, que seria a meta de 2019 (fig. 01).

Observamos que houve um aumento considerável do índice apresentado entre 2011 e 2013, aliás, maior do que as nossas expectativas, considerando que a média de aumento entre os outros anos era de 0,4 ponto. Esse resultado nos colocou em décimo lugar nas mais bem pontuadas entre as escolas de Ensino Fundamental – anos finais e em segundo lugar na Coordenação Regional do Núcleo Bandeirante (fig. 02).

Figura 02 - Fonte INEP

8ª série/9º ano

1	Colégio Militar Dom Pedro II	6.4
2	Colégio Militar de Brasília	6.2
3	CEF Polivalente	5.5
4	CEF 04 de Brasília	5.3
5	CEF 01 de Brasília	5.2
6	CED 01 de Planaltina	5.1
7	CEF 03 de Brasília	5.1
8	CEF 08 de Taguatinga	5.1
9	CED Vargem Bonita	5.0
10	CEF 01 do Núcleo Bandeirante	4.9

Primávamos bastante pelo trabalho em equipe e construção coletiva das metas; sendo assim, durante esse período, nas reuniões previstas no calendário como Avaliação Institucional, a comunidade escolar era convidada a colocar suas ideias, sugestões e críticas. Nesses encontros, todos os presentes tinham oportunidade de expor seus pensamentos, cujas ideias se transformavam em ações e metas votadas por pais, estudantes e profissionais da educação. Nessas reuniões, a decisão da maioria passou a ser relatada em ata, para que as próximas ações tivessem o ponto de partida esses registros dos colegiados anteriores.

As questões pedagógicas emergiam das reuniões semanais, onde a interação dos professores, coordenadores e supervisores foi primordial para planejamento e realização das várias atividades. Muitas dessas atividades que os estudantes eram incentivados a participar resultaram em prêmios para os estudantes.

Um desses prêmios, em 2012, foi decorrente de um evento promovido pelo Superior Tribunal de Justiça. Os professores acompanharam os estudantes num passeio ao Tribunal e, durante as aulas após este passeio, desenvolveram atividades de desenho e escrita para concorrer aos prêmios. Entre mais de três mil inscritos, foram selecionados dez trabalhos, dos

quais a escola recebeu dois em duas categorias: poesia e desenho. Esses dois alunos foram premiados com celulares numa solenidade realizada na própria escola.

Além dos projetos desenvolvidos na escola, contávamos com o programa de Educação Integral do MEC, responsável fortemente pelo crescimento na aprendizagem dos estudantes da escola. As oficinas e o acompanhamento escolar realizados, em duas horas de atividades a mais, fizeram com que os alunos olhassem o ambiente escolar com outros olhos e demonstrassem mais prazer em estudar. Uma das atividades era o artesanato, que, embora não tivesse na lista das oficinas sugeridas e custeadas pelo MEC foi realizada pela coordenadora do programa. Essa oficina rendia muitos objetos temáticos, como caderninhos de anotações, objetos decorativos e chaveirinhos da boneca Abayomi (fig.03), confeccionados para auxiliar no estudo da cultura afrobrasileira.

Os jogos interclasses tornaram o evento mais esperado. Em 2013, surgiu a ideia de cada turma trabalhar um dos valores morais em sala e esse mesmo valor seria estampado na camiseta dos jogos de cada turma (fig. 04). Além de divulgá-los durante as competições, os alunos estavam tendo aulas de convivência em sociedade, respeito, ética, amor, entre outros, sem que fosse necessária a educação formal em sala de aula para esta prática. Esses valores também passaram a ser aplicados nas competições, reforçando o espírito esportivo e o trabalho em equipe.

Na EJA, os projetos passaram a ser realizados especificamente para o tipo de ensino ofertado e a faixa etária dos estudantes. Houve passeios a bienal e feira do livro; aula temática numa subestação de energia elétrica; visita ao Teatro Nacional com direito a assistir um concerto de música clássica; palestras com temas diversos como: violência doméstica e prevenção ao uso de drogas; e fei-

Figura 03 - Fonte própria autora



ras culturais temáticas, que promoviam a interação do estudante com atividades diferenciadas da sala de aula. Nas feiras, os estudantes expuseram seus trabalhos e participaram de uma feirinha de artesanatos, onde vários produtos expostos foram elaborados pelos próprios alunos no seu cotidiano fora do ambiente escolar. Em 2013, a feira cultural teve como tema o cantor Renato Russo. Além de estudarem tudo sobre o cantor e suas composições, várias foram as apresentações realizadas. O mural criado com as produções dos alunos ganhou visibilidade em toda a escola, bem como na rede social, estreitando a relação entre os dois turnos (fig. 05).

Figura 04 - Fonte própria autora



A divulgação dos trabalhos também se tornou uma prática diária, mantida com o intuito de revelar para toda comunidade escolar o que ocorria dentro do ambiente. Por meio de uma página na rede social *Facebook*, todas as atividades da instituição eram divulgadas diariamente. Essa divulgação promovia também um contato com a comunidade que devolvia o *feedback* à escola, bem como sugestões e críticas. Além disso, os murais da escola viviam em constante mudança. Várias atividades eram dispostas de forma artesanal nesses murais para tornar a escola mais alegre e viva, além de informar (fig. 06). Essas duas ferramentas de divulgação do trabalho foram bastante enriquecedoras, pois a interação se transformava em eficiente, tendo em vista que a comunidade escolar conseguia visualizar o que era realizado dentro da escola e se aproximar mais do ambiente de ensino em tempo integral.

Figura 06 - Fonte própria autora



Figura 05 - Fonte própria autora



Feiras culturais, festas comemorativas, passeios, gincanas, os tradicionais jogos interclasses, desfiles à fantasia, palestras, entre outras atividades foram responsáveis pelo sucesso dos resultados do IDEB divulgado em 2014. O empenho dos professores e professoras e o trabalho com toda comunidade escolar foram importantes para que a escola pudesse atingir a meta de 2019.

É primordial que toda a comunidade escolar esteja atenta aos índices de sua escola para que se possa avaliar o trabalho desenvolvido e traçar metas a partir desses resultados. No caso do CEF 01 do Núcleo Bandeirante, que sempre conseguiu atingir suas metas ao longo dos anos, esses resultados serviram de motivação para que a qualidade do ensino-aprendizagem dos estudantes atinja patamares ainda melhores.

Lei de Gestão Democrática Nº 4.751/2012 e os Desafios do Conselho Escolar

*Lidiana Lima Rodrigues Santana Pereira**

RESUMO

À luz da Lei Nº 4.751/2012, este artigo busca analisar o papel do Conselho Escolar na implantação da Gestão Democrática nas Escolas Públicas do Distrito Federal. Apresenta, também, um sucinto resgate histórico da gênese dos conselhos escolares, da formação dos conselhos escolares no Brasil, desde o Império até os dias atuais. Destacando que a democracia nas escolas públicas é fruto de um processo permeado por lutas e discussões para conquistar uma educação pública de qualidade para todos. Destaca também os dois grandes desafios dessa Lei, a saber, a construção da autonomia e a criação de espaços de discussão no Conselho Escolar para promover a participação ativa e democrática de todos os segmentos da comunidade, garantindo que todos sejam ouvidos e respeitados.

Palavras chaves: Gestão Democrática; Conselho Escolar; Participação; Autonomia.

* Lidiana Lima Rodrigues Santana Pereira é especialista em Gestão Escolar, e atua no CIL 01 de Brasília como técnica em Gestão Educacional.

A GÊNESE DOS CONSELHOS

Um conselho constitui uma assembleia de pessoas, de natureza pública, para aconselhar, dar parecer, deliberar sobre questões de interesse público, em sentido amplo ou restrito. [...] constituíam formas de deliberação coletiva, representando a pluralidade das vozes do grupo social [...]. (MEC-SEB, 2004, p. 23)

Com esse princípio, os Conselhos surgiram há quase três milênios. Na Bíblia, há registro da formação do Sinédrio, o “Conselho dos Anciões” com o objetivo de ajudar Moisés a governar o povo hebreu. Nos Séc. IX e VIII a.C., foram constituídas as “Comunas Italianas”, cidades-estado, onde os “[...] conflitos eram solucionados comunitariamente, por mecanismos públicos”. (MEC-SEB, 2004, p. 15)

Outras formações de Conselho surgiram no decorrer do tempo. Em 1871, foi constituído a “Comuna de Paris”. Em 1905, os russos de São Petersburgo constituíram seu Conselho, recriado, em 1917, com a Revolução Socialista. Na Alemanha criaram os Conselhos de Fábrica entre 1918 até 1923. Outras experiências foram constatadas, entre 1934-1937, na Espanha, na Hungria em 1950 e na Polônia entre 1969-1970. (Cf. MEC-SEB, 2004, p. 17)

Dessa forma, os diversos modos de organização dos conselhos parecem fazer parte das sociedades, desde as mais primitivas até as mais sofisticadas e complexas, refletindo a necessidade política e social de se buscar coletivamente soluções para os problemas.

DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO AO CONSELHO ESCOLAR NO BRASIL

Influenciado pelas cortes europeias, em especial de Portugal, o Brasil constituiu seus Conselhos permeados por princípios patrimo-

nialistas, uma vez que era colônia da coroa portuguesa. Dessa forma,

Mesmo com o advento da República (Res pública), a gestão da “*coisa pública*” continuou fortemente marcada por uma concepção patrimonialista de Estado. Essa concepção, que situava o Estado como pertencente à autoridade e instituiu uma burocracia baseada na obediência à vontade superior, levou à adoção de conselhos constituídos por “notáveis”, pessoas dotadas de saber erudito, letrados. Conselhos de governo, uma vez que serviam aos governantes. O saber popular não oferecia utilidade à gestão da “coisa pública”, uma vez que esta pertencia aos “donos do poder”, que se serviam dos “donos do saber” para administrá-la em proveito de ambas as categorias. (MEC-SEB, 2004, p. 18)

Ainda de acordo com a citação acima, no Brasil foram instituídos três tipos de Conselhos com naturezas específicas em períodos diferentes, a saber: Conselhos de Instrução Pública, Conselhos de Ensino e Conselhos de Educação.

Os Conselhos de Instrução Pública, criados em pleno Império, permaneceram até a primeira década do Séc. XX. Assim, o primeiro registro efetivo da criação de um Conselho de Educação no Brasil foi na Bahia de âmbito provincial, à época. (Cf. MEC-SEB, 2004, p. 27)

De 1911 a 1930 foram criados dois conselhos de âmbito nacional, o Conselho Superior de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino. O Conselho Nacional de Ensino foi transformado em Conselho Nacional de Educação (de 1931 a 1960). Na Constituição de 1934, a concepção dos conselhos de educação foi mais bem definida. (Cf. MEC-SEB, 2004, p. 28)

A constituição de 1934 não promoveu mudança na formação e atuação dos conselhos em geral.

No Brasil, até a década de 1980 predominaram os conselhos de notáveis - o critério de escolha era o do “notório saber” - de caráter governamental, de âmbito estadual e nacional, especialmente nas áreas de educação, saúde, cultura, assistência social. Embora tendo como atribuições assessorar o governo na formulação de políticas públicas, [...] sua atuação se concentrava nas questões da normatização e do credencialismo dos respectivos sistemas. (MEC-SEB, 2004, p. 18)

Neste contexto, os conselhos tinham como atribuições: “[...] inspeção de escolas; definir matérias e métodos de ensino, elaborar compêndios escolares; fiscalizar a conduta dos professores; entre outras da mesma natureza.” (MEC-SEB, 2004, p. 27).

Em 1988, a nova Constituição “[...]” viria a instituir os sistemas municipais de ensino e, com eles, os conselhos municipais de educação ganharam institucionalidade própria.” (MEC-SEB, 2004, p. 29). Desde a promulgação da Carta Magna, os conselhos criados foram: o Conselho Federal de Educação, instalado em 1961 e extinto em outubro de 1994; e o Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído em 1995.

Em 1960 - antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - os Estados da Bahia, Alagoas e Rio Grande do Sul criaram seus conselhos, contudo, somente com a aprovação da LDB em 1961, os conselhos estaduais de educação passaram a ser efetivados. “Mais recentemente, diversos conselhos estaduais introduziram a representação de categorias ou entidades profissionais em sua composição.” (MEC-SEB, 2004, *idem*).

Com o processo de redemocratização do país a população clamava por eleições diretas e participação nas instâncias políticas. Essa

inquietação também permeou a educação, com alguns ensaios de formação de Conselhos Escolares verificados pelo país. A pressão em defesa de uma educação de qualidade e gratuita exercida por “[...]” entidades de educadores da educação pública, reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública nos debates da Constituinte, garantiram a inclusão, na Constituição Federal de 1988, do princípio da Gestão Democrática do Ensino Público, na forma da lei (art. 206).” (MEC-SEB, 2004, p. 34)

Assim, em consonância ao art. 206 da CF de 1988, ao art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96 (LDB) e ao art. 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) nº 8.035/2010, o Distrito Federal e os outros estados brasileiros vêm implantando a Lei de Gestão Democrática nas escolas públicas.

No Distrito Federal, a Lei Nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012, dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Fortalecendo a democracia nas escolas públicas do DF, essa Lei garante a participação da comunidade escolar nas eleições para diretor e para Conselho Escolar, bem como a participação em instâncias colegiadas, como: Assembleia Geral Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil.

Reforçando a importância de eleições em escolas públicas, Oliveira; Moraes; Dourado nos diz que:

As eleições [...] são canais de participação e de aprendizado político da gestão democrática, compreendida como construção de cidadania, de luta política, que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra a transformação das relações sociais autoritárias da sociedade. (2008, p. 7)

Por outro lado, o processo de consolidação da democracia na escola pública tem

no Conselho Escolar o órgão máximo de gestão no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro. Nesta perspectiva, o art. 24 da Lei Nº 4.751/2012 estabelece que esta instância colegiada seja um “[...] órgão de natureza consultiva, fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e representativa da comunidade escolar, regulamentada pela SEEDF”. Sua competência, conforme o art. 25, perpassa a construção do PPP, da Proposta Pedagógica Curricular, do Plano de Ação da escola, do Regimento Escolar, da programação e aplicação dos recursos financeiros necessários à manutenção e à conservação da escola. Tal competência abrange, enfim, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar nas tomadas de decisões, dentre outras atribuições.

O papel do conselho está presente na fala de Souza:

[...] as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar [...]. (2009, p. 125)

O Item III, do art. 25, da Lei Nº 4.751/2012, estabelece as atribuições do Conselho Escolar, dentre elas: promover anualmente a avaliação da unidade escolar nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos; promover transparência e legitimidade das ações; garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar. Assim:

[...] para que os fundamentos do novo paradigma constitucional, que preconiza uma educação democrática, emancipadora, cidadã, possam desfazer os do antigo paradigma

patrimonialista, é necessário que as “comunidades escolar e local” adotem a estratégia de participar efetivamente nos conselhos, com autonomia para exercer seu poder cidadão na gestão das instituições públicas de educação, tendo como pressuposto que essas instituições pertencem à cidadania. Essa participação requer, em primeiro lugar, que a comunidade tenha conhecimento e consciência de seu espaço de poder, e de que a “coisa pública” pertence aos cidadãos. (BORDIGNON, 2005, p. 6)

Diante da atual conjuntura, a Lei Nº 4.751/2012 se coloca como um mecanismo essencial para a construção de uma nova escola pública pautada nos princípios da democracia. Acreditando que esse é o caminho para uma sociedade mais justa, os gestores devem assumir o compromisso de preparar a escola para a democracia. Assim, há que se promover uma mudança de atitude, estimular a participação da comunidade escolar para dar voz aos segmentos que antes eram ignorados. Desatar as amarras do patrimonialismo e do preconceito significa romper com as desigualdades tão combatidas pelos movimentos sociais. Souza (2009, p. 131), estaca que “[...] não há democracia sem o respeito aos interesses da maioria, mas também sem o respeito aos direitos das minorias”. Ratificando, o art. 2, inciso II trata do “[...] respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”, pois combate a padronização e valoriza a individualidade da pessoa humana.

Dessa forma, o modelo de escola que está sendo implantado abre espaço para a participação das instâncias colegiadas, em especial o Conselho Escolar, nas decisões que antes era atribuição do diretor e, por vezes, do corpo docente. Nesse sentido, as ações conjuntas entre a equipe gestora e o Conselho Escolar devem reforçar a participação coletiva e avançar na democratização da gestão escolar. (Cf. MEC-CE 5, 2004, Vol. 05, p. 55).

PARTICIPAÇÃO NO CONSELHO ESCOLAR

Ao longo dos anos, a escola pública se transformou em um espaço de afirmação do autoritarismo e do patrimonialismo, isolando-se da comunidade, especialmente no período de ditadura militar. Todavia, a redemocratização do país abriu o caminho para a reconstrução de uma nação sob os parâmetros de liberdade, igualdade e participação. Barreto (2014, p.2), ressalta “[...] a necessidade de construir e desenvolver os princípios de convivência e de gestão democrática na escola [...]”. Portanto, busca-se a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar para a construção de uma escola plural e democrática, que respeita e valoriza a cultura, os saberes e opiniões de seus integrantes.

Inscrita na Lei de Gestão Democrática, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar contribui para a formação da identidade da instituição educacional, fortalecendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva.

Com relação à participação, alguns teóricos definem como:

[...] processo complexo, que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades organizativas. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação. Várias dinâmicas se caracterizam por um processo de participação tutelada, restrita e funcional; outras, por efetivar processos coletivos, inovadores de escolha e decisão. Entre os mecanismos de participação que podem ser criados na escola, destacam-se: o conselho escolar, o conselho de classe, a associação de pais e mestres e o grêmio escolar. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2010, p. 11-12)

Assim, enquanto o art. 2º da referida Lei trata da participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras por meio de instâncias colegiadas, o art. 9º diz que: “[...] o Conselho Escolar representa um dos mecanismos de participação com maior força dentro das instituições de ensino”.

Ao defender a ideia de que a democracia só acontece com a participação da comunidade, Dalberio enfatiza que:

[...] a democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito, nesse espaço. É preciso fazer com que a gestão democrática se realize concretamente na prática do cotidiano escolar [...]. (2008, p. 3- 4)

Complementado sua fala sobre participação, o autor acrescenta que a democracia:

[...] somente se concretizará, de fato, quando a comunidade (o povo) tomar as rédeas e decidir ousada e corajosamente os rumos da sua história. Portanto, é indispensável que a escola chegue à família e a conduza para dentro da escola, forme uma comunidade ou um grupo para discutirem problemas de interesse comum. (2008, p. 11)

Reforçando essa ideia, Paulo Freire tem a seguinte concepção sobre a escola pública popular:

[...] uma escola aberta, na qual os pais não vão apenas receber repreensões, advertências, reclamações ou trabalho. Mas sim, um espaço para a participação coletiva, que possibilite somar diversos saberes e experiências, e, nesse sentido, que considere as necessidades e desejos da comunidade escolar. (1991, apud Dalberio, 2008, p. 9)

Assim, parece que estamos diante de dois grandes desafios: o primeiro consiste na escola criar espaços de participação para os pais, cuja discussão coletiva os torne responsáveis e capazes de tomar decisões, em conjunto, com a escola. Todavia, para alguns gestores e professores a participação dos pais nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras é um problema, por entenderem que estes não estão preparados para tal. Com a intenção de mudar essa realidade é importante adotar uma postura verdadeiramente democrática, para que as informações sejam compartilhadas e discutidas com toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Dalberio nos diz que:

No início, a participação dos pais pode ser tímida, porque eles desconhecem as questões educacionais, teóricas e pedagógicas, e, de certa forma, desconhecem qual é seu papel de cidadão. Assim, faz-se necessário abrir as portas para a comunidade e começar a construir um país mais justo e democrático. [...] é preciso dar oportunidade de participação aos pais e esclarecê-los e convencê-los da importância de sua participação interventiva. (2008, p. 7)

Por outro lado, o segundo e, talvez, o mais difícil desafio seja a tomada de consciência dos pais sobre o fato de que, também, são responsáveis pela melhoria da educação. Alguns fatores como a falta de tempo, a baixa escolarização, a situação econômica e o trabalho são argumentos utilizados pela maioria dos pais para justificar a ausência na vida escolar de seus filhos.

Algumas instituições educacionais consideram que os pais estão participando quando comparecem as reuniões para entrega de boletins e/ou festas. Entretanto, essa participação estanque não corresponde à grandeza da Gestão Democrática. Dalberio reflete sobre a importância da participação da comunidade escolar à

luz das ideias do grande educador Paulo Freire:

[...] tal participação popular favorece a criação de culturas e fornece instrumentos para que cada um seja sujeito ativo da construção da sua própria história, discutindo, interagindo, opinando, intervindo e aprendendo a exercer a sua cidadania. (2008, p. 9)

Dalberio ainda ressalta que:

Para garantir a democracia exige-se a participação popular, a presença e intervenção ativa de todos. Não vale estar presente e somente ouvir e/ou consentir, é preciso aprender a questionar e a interferir. Exercendo verdadeiramente a cidadania, a população – pais, mães, alunos, professores, gestores e pessoal administrativo –, devem ser capazes de superar a tutela do poder estatal e de aprender a reivindicar, planejar, decidir, cobrar e acompanhar ações concretas em benefício da comunidade escolar. (2008, p. 4)

Assim, a participação se constitui num grande desafio, e criar espaços para que a discussão aconteça de forma democrática requer uma mudança de atitude, com a escola abrindo seus portões para que pais e demais membros da comunidade possam participar da tomada de decisões nas questões pedagógicas, financeira e administrativa. Nesta perspectiva, Dalberio ainda enfatiza que:

Quando todos participam, o envolvimento e o comprometimento de todos se amplia. Descubrem que têm uma causa em comum, comprometem-se com a vida dos educandos e com o futuro da escola. Assumem responsabilidades com as mudanças. Por isso, precisa haver liberdade para que cada um fale, se posicione e participe como sujeito ativo. (2008, p. 8)

Percebe-se que culturalmente no Brasil a participação não é prática usual e, por outro

lado, quanto menos participação da população mais livre fica a atuação de políticos, governos e gestores autoritários. Por outro lado, a participação ativa e consciente representa o melhor caminho para uma educação democrática e de qualidade. Assim, Oliveira; Moraes e Dourado dizem que:

Para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional. (2010, p.4)

Não resta dúvida que a gestão e o conselho escolar são duas forças políticas dentro da instituição escolar que devem participar do “[...] processo de aprendizado político fundamental para a construção de uma cultura de participação de gestão democrática na escola [...]” (MEC-CE 5, 2004, Vol. 05, p. 29).

A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Como visto anteriormente, o espírito da gestão democrática não se concretiza sem a participação democrática de todos os segmentos nas decisões da escola. Todavia, para que a participação seja efetiva faz-se necessário que o Conselho Escolar se torne o Conselho Escolar autônomo. Mas o que é autonomia? À luz de uma concepção mais filosófica e ampla, o conceito de autonomia envolve a busca por uma atitude/ação livre e correta. Na visão de Paulo Freire, “[...] a autonomia é fruto da educação que liberta” (1991, apud Dalberio, 2008, p. 9).

Diante disso, a construção da autonomia é um processo que perpassa a compreensão sobre noções como verdade, moral, liberdade, direito, dever, ética, justiça, bom e possibilidades.

Oliveira, Moraes e Dourado (2008, p.1), destacam dois tipos de autonomia: a construída e a decretada. Como exemplo de decretada, o art. 2º, inciso III da Lei Nº 4.751/12 trata da “[...] autonomia das unidades escolares, [...] nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira” e institui a eleição para diretor, vice-diretor e Conselho Escolar nas escolas públicas do DF. Já a autonomia construída é resultado da participação coletiva ao longo do tempo.

Nesta perspectiva, a “gestão democrática do ensino público” e “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” são dois dos princípios inscritos no art. 206 da LDB (Lei Nº 9.394/96) que, de acordo com Souza (2006, p. 190), constituem “os fundamentos legais da autonomia escolar”. Na visão do mesmo, a participação ativa dos vários segmentos na elaboração do PPP contribui para a escola “consolidar sua identidade e buscar sua autonomia”, observando e respeitando as diversas instâncias do sistema educacional do qual faz parte (Cf. SOUZA, p.192).

Respeitando esse princípio, a Lei Nº 4.751/2012 no seu art. 2º trata - dentre outros princípios - da autonomia, conforme o inciso III: “autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira”.

Elencando as diversas dimensões de autonomia dentro de uma instituição educacional, o art. 4º trata da autonomia pedagógica ao determinar que cabe à escola a construção e implementação de seu PPP, respeitando a identidade da instituição e os anseios da comunidade na qual está inserida, observando as políticas educacionais, normas e diretrizes da SEEDF, bem como os planos nacional e distrital de educação.

A autonomia administrativa (art. 5º) refere-se à formulação, aprovação e implementação do plano de gestão da unidade escolar; ao gerenciamento dos recursos oriundos da descentralização financeira; e à reorganização do seu calendário escolar nos casos de reposição de aulas, observada a legislação vigente.

No art. 6º, referente à autonomia financeira, o texto diz que é assegurada a administração dos recursos pela própria escola (unidade executora), de acordo com seu projeto de gestão e com a disponibilidade de verba repassada pelo PDAF. Ainda, lhe é garantida a gestão de doações e subvenções que lhes forem concedidas pela União, pelo Distrito Federal, por pessoas físicas e jurídicas, entidades públicas, associações de classe e entes comunitários.

Segundo Dalberio, o PPP

[...] orienta o processo de mudança, direcionando o futuro pela explicitação de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas [...]. (2008, p. 5)

Dessa maneira, o PPP deve ser construído coletivamente pelos diversos segmentos que compõe a comunidade escolar. Seguindo a ideia, a participação democrática de todos

[...] dará maior consistência e qualidade ao Projeto Político Pedagógico se for, de fato, uma gestão democrática e autônoma. E a escola atual precisa conquistar e ampliar cada vez mais o seu nível de autonomia. A autonomia administrativa garante à escola a liberdade para elaborar e gerir os seus próprios planos, programas e projetos, considerando a sua realidade, o momento histórico e, principalmente, as suas necessidades. (DALBERIO, 2008, p. 5-6)

Assim,

[...] a democratização da gestão escolar implica a superação dos processos centralizados de decisão e a vivência da gestão colegiada, na qual as decisões nasçam das discussões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola num processo pedagógico. A partir dele, vai ser efetiva a autonomia da unidade escolar. (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2008, p. 11)

Complementando essa ideia, Bordignon ressalta que:

Para que os conselhos possam constituir-se segundo sua natureza essencial e, assim, cumprirem suas funções, dois outros fundamentos, indissociáveis entre si, precisam estar presentes: a autonomia e a participação. Mas, para que esses fundamentos sejam efetivos na implantação da gestão democrática da educação pública, para que possam desfazer o velho paradigma patrimonialista, precisam ser escoimados de velhas concepções, para situar a autonomia como espaço de poder dos cidadãos e a participação como fazer parte da ação, desde a decisão. (2005, p. 9 e 10)

Diante desta conjuntura, a direção e o conselho escolar não podem perder de vista que a construção da autonomia perpassa a tomada de consciência de que as dimensões pedagógica, administrativa, financeira estão interligadas e fazem parte do todo que é a escola. Contudo, sem a participação efetiva dos diversos segmentos que constituem a comunidade escolar a gestão democrática se esvazia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A semente da Gestão Democrática nas escolas públicas foi lançada por educadores progressistas que integraram o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova. Desde então, foi encontrando eco no discurso de políticos, educadores, sociedade ci-

vil organizada, pais e alunos. Um dos frutos dessa semente, a Lei Nº 4.751/2012, estabelece eleições para diretor, vice-diretor, Conselho Escolar, e formação de demais instâncias colegiadas - com efetiva participação coletiva -, como: Assembleia Geral Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil.

Sendo o Conselho Escolar um órgão forte de gestão no âmbito pedagógico, administrativo e financeiro e, não obstante, ciente dessa responsabilidade, esta instância colegiada deve se unir à equipe gestora para criar espaços de participação coletiva, onde a comunidade possa discutir, decidir, acompanhar e avaliar as questões escolares com autonomia.

Assim, a participação coletiva é essencial para enxergar a diversidade de opiniões da comunidade escolar, para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas e para a construção da autonomia. Os diversos segmentos contribuem com seus anseios, elementos culturais, crenças, opiniões e vivências para a formação da identidade de uma escola plural que represente verdadeiramente a comunidade na qual está inserida. Nesse esforço democrático e generoso, espera-se que as forças políticas existentes dentro e fora da escola se unam com o objetivo de promover uma educação de qualidade, igualitária e cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, E. S. S. **A participação na escola: contribuições para a melhoria da qualidade de educação.** Escola de Gestores da Educação Básica. Disponível na Internet via http://moodle.mec.gov.br/unb/file.php/8/Biblioteca/participacao_desafios.pdf, Data: 05/06/2014
- BORDIGNON, G. **Proposta Pedagógica - Gestão Democrática na Educação.** In. Gestão democrática da educação, BOLETIM 19, Programa 4: Os Conselhos Escolares e de Educação com Qualidade Social. Programa Salto para o Futuro: 03-13, 2005, p. 9 e 10
- BRASIL. LDB. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei no. 9.394, de 23 de dezembro de 1996. D.O.U
- BRASIL. MEC/SEB, **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar** (Caderno 00). Brasília: 2004, p. 15, 17, 18, 23, 27, 28, 29 e 34
- _____, **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar** (Caderno 05). Brasília: 2004, p. 29 e 55
- DALBERIO, M. C. B. 2008. **Gestão democrática e participação na escola pública popular.** Revista Iberoamericana de Educación, n.º 47(3). ISSN: 1681-5653. 2008, p. 3-9 e 11
- ALMEIDA, A. **Dicionário Escolar de Filosofia,** Lisboa: Plátano Editora, 2009. Disponível na Internet via <http://www.defnarede.com/a.html>. Data: 25/11/2013
- DISTRITO FEDERAL. **Lei nº. 4.751 de 07 de fevereiro de 2012.** Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. DODF nº 29 de 08/02/2012, seção 1, p. 1
- OLIVEIRA, J. F. de; MORAES K. N.; DOURADO, L. F. **Políticas e Gestão na Educação.** Material elaborado para a Escola de Gestores do Ministério da Educação-MEC, 2008, p. 01-11
- _____. **Gestão escolar democrática: definições, princípios, mecanismos de sua implementação.** Material elaborado para a Escola de Gestores do Ministério da Educação-MEC, 2010, p. 04-12
- SOUZA, A. R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.25, n.3, p.125-192, dez. 2009

Eleição Democrática na Rede Pública do Distrito Federal: Reflexos na Qualidade da Gestão

*Jovandir Botelho de Andrade **

RESUMO

No Distrito Federal, a eleição de diretores, vice-diretores e membros do conselho escolar é regulamentada pela Lei Nº 4.751/12, Lei da Gestão Democrática, que prevê - entre outros pontos - eleição por meio do voto direto e secreto da comunidade escolar. Desde sua instituição já ocorreram dois pleitos, em 2012 e 2013. A pesquisa busca compreender se a eleição democrática de diretores, vice-diretores e membros do conselho escolar repercutiu positivamente nas escolas públicas, a partir de um estudo de caso, em quatro escolas da Região Administrativa do Cruzeiro, Brasília-DF. Serão avaliados os indicadores de qualidade de ensino, tal como proposto por VIEIRA (2009) para a gestão democrática: constituição de conselho escolar, elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico, aplicação dos recursos repassados às escolas precedida de lista de prioridades elencadas pela comunidade escolar, boa avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e participação da comunidade escolar nas decisões pedagógicas da escola. Nessa pesquisa, conclui-se que as escolas investigadas atendem, em maior ou menor grau, aos indicadores propostos como objeto dessa pesquisa, exceto quanto aos resultados da avaliação nacional se comparados os resultados do IDEB de 2013 - último divulgado - com o resultado anterior - de 2011. Todas as escolas da Região Administrativa do Cruzeiro tiveram queda neste indicador, baseado na taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono) da etapa de ensino do estudante de determinada unidade escolar e nas médias de desempenho em prova de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática.

Palavras-chave: Gestão democrática; eleições de diretores de escolas públicas; conselho escolar; qualidade da gestão escolar.

** Jovandir Botelho de Andrade é professor da SEEDF, mestrando em Ciências da Educação pela Universidad Americana del Paraguay e atual diretor do CED 01 do Cruzeiro.*

INTRODUÇÃO

A implementação da Lei Nº 4.571/12 e seus resultados na prática democrática e na qualidade da educação das escolas públicas do Distrito Federal é o foco desta pesquisa, que tem natureza histórica e descritiva. Através dela buscamos identificar se a escolha democrática da gestão escolar com base na referida lei refletiu em melhorias na qualidade da gestão escolar.

No cenário do Distrito Federal, a escolha de Diretores foi historicamente regulada por meio de, basicamente, três modelos: indicação, seleção e eleição, conforme o quadro 1 abaixo.

As escolas públicas da Região Administrativa do Cruzeiro foram escolhidas para o desenvolvimento desta pesquisa, entre outras razões, por atender uma população local formada por famílias com Índice de Desenvolvimento Humano – IDH médio, e a uma população da Estrutural, cidade vizinha formada por uma população de IDH baixo.

Quadro 1. Modelos de escolha de diretores escolares vivenciados no Distrito Federal entre 1957 e 2014.

Vigência	Normatização	Modelo de escolha de diretores	Governo
1957	Não localizada	Grupo de docentes define a direção do grupo escolar 01 por eleição direta a partir de rodízio no cargo	Israel Pinheiro (Administrador do DF durante o período da construção da capital e, posteriormente, indicado primeiro prefeito oficial do DF)
1958-1985	Não localizada	Indicação do governador	Israel Pinheiro (1960-1961) Paulo de Tarso (1961) José Sette Câmara (1961-1962) Ivo de Magalhães (1962-1964) Ivan de Souza (1964) Plínio Reis (1964-1967) Wadjô da Costa Gomide (1967-1969) Hélio Prates da Silveira (1969-1974) Elmo Serejo Faria (1974-1979) Aimé A. da S. Lamaison (1979-1982) José Ornellas de S. Filho (1982-1985) Ronaldo da Costa Couto (1985)
1985-1988	Acordo coletivo	Eleição direta	José Aparecido de Oliveira (1985-1988)
1988-1993	Não localizada	Indicação do governador	Joaquim Domingos Roriz (1988-1990) Wanderley Valim da Silva (1990-1991)
1993-1995	Lei 575/93	Indicação do governador	Joaquim Domingos Roriz (1990-1995)
1996-1999	Lei 957/95	Eleição direta	Cristovam Buarque (1995-1998)
2000-2007	Lei 247/99	Lista triíplice com indicação do governador	Joaquim Domingos Roriz (1999-2006)
2008-2011	Lei 3.046/07 [Lei da Gestão Compartilhada]	Processo seletivo com eleição	José Roberto Arruda (2007-2010) Paulo Octavio (2010) Rogério Rosso (2010) Wilson Lima (2010)
Em vigor	Lei 4.571/12 [Lei da Gestão Democrática]	Eleição direta	Agnelo Queiroz (2011-2014)

Fonte: MENDES (2012), com atualização do autor.

A presente pesquisa tem como objetivo geral identificar se houve melhora da qualidade da educação oferecida pelas escolas após a eleição por voto direto e secreto das suas gestões nos anos de 2012 e 2013.

Para compreender essa questão foram definidos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa: 1) identificar se foram constituídos os conselhos escolares nas escolas da RA Cruzeiro; 2) identificar se estas escolas elaboraram coletivamente o seu PPP; 3) identificar como se deu a definição dos dispêndios dos recursos repassados pelo governo às escolas, por parte das gestões eleitas; 4) identificar se houve evolução positiva no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e 5) identificar a existência de programas construídos em parceria com a comunidade escolar para evitar evasão e/ou reprovação na escola.

Partindo da hipótese “a eleição democrática de diretor, vice-diretor e membros do conselho escolar da escola propicia uma melhoria da qualidade da gestão”, definiu-se as seguintes hipóteses secundárias:

1. As escolas públicas, com gestões eleitas com base na Lei Nº 4.571/12, elaboraram seus Projetos Político-Pedagógicos coletivamente.
2. As escolas públicas, com gestões eleitas com base na Lei Nº 4.571/12, procedem com a aplicação dos recursos repassados pelo governo mediante consulta prévia à comunidade escolar sobre as prioridades de sua aplicação.
3. As escolas públicas, com gestões eleitas com base na Lei Nº 4.571/12, possuem conselhos escolares constituídos.

4. A eleição de diretor, vice-diretor e conselho escolar com base na Lei 4.571/12 propiciou melhoria na aprendizagem.

A pesquisa se justifica na medida em que é preciso identificar se a edição da Lei Nº 4.751/2012 propiciou a melhoria na qualidade da gestão escolar nas escolas públicas do DF. Como resultado, obtivemos um levantamento de argumentos que podem servir para defender ou refutar novas tentativas de mudança na legislação.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Gestão Democrática é, segundo Vieira (2009), uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite participação, transparência e democracia. Esse modelo de gestão representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. Luck (2001) chama a atenção para o papel da gestão educacional que, para atingir seu objetivo, “(...) ultrapassa a administração, supervisão e orientação do processo educacional. Ela passa a envolver toda a comunidade em torno da gestão do conhecimento e da aprendizagem”, ou seja, para conseguir resultados expressivos, o gestor deve garantir que toda a instituição escolar esteja focada em sua missão, que é educar. É imprescindível proporcionar e tornar possível o envolvimento da comunidade escolar - os alunos, os pais, os professores e demais funcionários da escola - de forma participativa no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição, implementação, monitoramento e avaliação de planos de ação. Esse envolvimento com a comunidade escolar deve ter o objetivo de alcançar os melhores resultados nos processos educacionais e o alcance da qualidade na escola como uma prioridade.

A década de 1980 marcou o auge dos movimentos de renvidinicações pela redemocratização política do país. Como consequência, surgiu, em vários Estados, as primeiras experiências de gestão democrática das escolas, com a escolha de diretores por meio de eleições. O sistema eletivo criou a possibilidade de extinguir as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo.

Na Gestão Democrática, conforme Oliveira (2014), a comunidade escolar tem a oportunidade de votar naquele que, na sua avaliação, melhor pode contribuir para implementação do Projeto Político-Pedagógico que a comunidade defende.

Segundo Hora (2011), a principal função do gestor escolar é realizar uma liderança política, cultural e pedagógica, sem perder de vista a competência técnica para administrar a instituição que dirige. Ele deve respeitar a legislação que o rege, e usar a criatividade para colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico. Isso facilitaria a elaboração dos projetos educacionais, do regimento escolar, do calendário escolar, da organização curricular, do PPP, etc., com prioridade para que venham a se tornar resultados de uma construção coletiva da comunidade escolar, utilizando-se de mecanismos como o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres e o Grêmio Estudantil.

A natureza do trabalho do gestor escolar, que se desenvolve numa instituição educacional, está - segundo Paro (2007) - a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola, por meio de uma gestão com maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade educativa. É imprescindível que haja uma generalização de processos eletivos para escolha de dirigentes escolares e um fortalecimento dos mecanismos de

participação coletiva que envolva a comunidade externa nos assuntos e na gestão da escola.

Atualmente, as escolas necessitam de gestores que sejam capazes de facilitar a resolução de problemas em grupo, que exerçam um trabalho em equipe com os professores e colegas, que ajudem a equipe a identificar suas necessidades de capacitação, para que todos possam adquirir as habilidades necessárias a uma formação de qualidade. Os gestores devem ser capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegando autoridade e compartilhando o poder. À figura do diretor é que todos os membros da equipe levam suas ideias, seus desejos e seus problemas; daí a necessidade de ela ser uma pessoa calma, firme, aberta ao diálogo, capaz de encorajar nas horas de desânimo e de estimular nos momentos de entusiasmo, porém sempre com prudência (Cf. LUCK, 2001).

Para que se tenha, de fato, uma gestão democrática, a comunidade escolar deve estar comprometida com a proposta da escola, pois poderão estimular o gestor no desenvolvimento de um melhor processo de aprendizagem, o encorajando a enfrentar os desafios cotidianos com esperança e persistência, tornando a escola um lugar prazeroso. Dessa forma, todos os atores da instituição serão capazes de desenvolver o gosto pelo conhecimento e pela aprendizagem. Para Luck (2001), é nessa construção coletiva da escola que o gestor poderá assegurar a autonomia, que se concretiza no poder para escolher e elaborar seu próprio projeto político pedagógico.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO DISTRITO FEDERAL

A atual Lei Nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012, dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino

Público do Distrito Federal. E, em seu capítulo I, no título em que trata das finalidades e dos princípios da gestão democrática, expressa em seu Art. 2º, que a gestão democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - cuja finalidade é garantir a centralidade da escola no sistema e seu caráter público quanto ao financiamento, à gestão e à destinação - observará os seguintes princípios:

I – participação da comunidade escolar na definição e na implementação de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, por meio de órgãos colegiados, e na eleição de diretor e vice-diretor da unidade escolar;

II – respeito à pluralidade, à diversidade, ao caráter laico da escola pública e aos direitos humanos em todas as instâncias da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

III – autonomia das unidades escolares, nos termos da legislação, nos aspectos pedagógicos, administrativos e de gestão financeira.

IV – transparência da gestão da Rede Pública de Ensino, em todos os seus níveis, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros;

V – garantia de qualidade social, traduzida pela busca constante do pleno desenvolvimento da pessoa, do preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho;

VI – democratização das relações pedagógicas e de trabalho e criação de ambiente seguro e propício ao aprendizado e à construção do conhecimento;

VII – valorização do profissional da educação.

Esta mesma Lei Nº 4.751/2012, estabelece que os membros da direção e do conselho escolar serão eleitos por todos os membros da comunidade escolar, por meio de voto direto, secreto e facultativo. Essa Lei também institui a Assembleia Geral Escolar, como instância máxima de participação direta da comunidade escolar na rede escolar pública do DF, sendo presidida pelo presidente do conselho escolar e abrangendo todos os segmentos escolares, com a responsabilidade de acompanhar o desenvolvimento das ações da escola.

O quadro 2, a seguir, apresenta um comparativo da legislação distrital que se preocupa com a regulamentação da gestão escolar, a partir de 1995, ano da primeira lei local que regulava a questão.

O Decreto Nº 28.513, de 6 de dezembro de 2007, proporcionou maior autonomia gerencial, administrativa e financeira às gestões escolares, ao instituir o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira - PDAF no âmbito da Rede Pública do Distrito Federal. Esse decreto priorizou a efetiva realização do projeto pedagógico, mediante a descentralização de recursos financeiros do Governo do Distrito Federal e diretamente arrecadados para execução local.

Na área federal, a Medida Provisória Nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, instituiu o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que, em caráter suplementar, passou a destinar recursos para as escolas públicas, calculado com base no número de alunos declarados no censo escolar do ano anterior. Essa legislação objetivava a descentralização de recursos públicos com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino básico. Esses recursos, por sua vez, são destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos.

Quadro 2. Estratégias de gestão nas legislações distritais (1995/2014).

	Governo Cristovam Buarque (1995-1998)	Governo Joaquim Roriz (1999-2006)	Governo José Roberto Arruda (2007-2010)	Governo Agnelo (2010-2014)
Legislação	Lei 957/95	Lei 247/99	Lei 4.036/07	Lei 4.571/12
Modelo de escolha do diretor	Eleição direta	Lista tríplice com indicação	Processo seletivo com eleição	Eleição direta
Conselho Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Participação de alunos maiores de 13 anos; - Representação paritária dos segmentos; - Estabelecimento de periodicidade de reuniões; - Deliberativo, normativo e fiscalizador; 	<ul style="list-style-type: none"> - Redução da participação dos alunos (maiores de 14 anos); - Supressão da representação paritária; - Sem estabelecimento de periodicidade; - Sem detalhamento do papel do conselho; 	<ul style="list-style-type: none"> - Redução da participação dos alunos (maiores de 16 anos); - Supressão da representação paritária; - Estabelecimento de participação no PDAF; - Consultivo, deliberativo, mobilizador e supervisor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação da participação dos alunos (maiores de 13 anos); - Representação paritária dos segmento e de servidores e comunidade; - Estabelecimento de participação no PDAF; - Consultivo, deliberativo, mobilizador, fiscalizador e representativo da comunidade escolar;
Projeto Político-Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia das escolas na gestão do projeto educativo; - Conselho responsável por mecanismos para garantir a participação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não previa PPP; - Apresentação de proposta pedagógica por candidatos para a lista tríplice; 	<ul style="list-style-type: none"> - Não previa o PPP; - Apresentação de Plano de trabalho por candidatos para a lista tríplice; 	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomia das escolas na elaboração do PPP; - Apresentação de Plano de Ação por candidatos à eleição;
Descentralização Administrativa e Financeira	<ul style="list-style-type: none"> - Sem regulamentação da descentralização; - Previsão de gestão conjunta da escola pela direção e conselho escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Sem regulamentação da descentralização; 	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF); 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do PDAF.

Fonte: MENDES (2012), com atualização do autor.

A PESQUISA

Realizada junto à comunidade escolar de quatro das nove escolas públicas da Região Administrativa do Cruzeiro, a pesquisa buscou identificar - com base na Lei Nº 4.751/2012 - os reflexos da eleição democrática da gestão dessas unidades escolares, após os dois primeiros pleitos de escolhas dos diretores e vice-diretores realizados nos anos de 2012 e 2013. Ela se baseou nos seguintes indicadores de qualidades: 1) existência de conselho escolar na escola; 2) existência de Projeto Político-Pedagógico; 3) nível de participação da comunidade escolar em sua elaboração; 4) existência de projetos inter-

ventivos de prevenção e combate à evasão e reprovação; e 5) forma de escolha das prioridades na aplicação dos recursos repassados às escolas e o IDEB da escola.

A pesquisa de campo referenciada na teoria social construtivista, do tipo descritiva e de abordagem mista, teve como procedimento de coleta de dados o questionário - instrumento quantitativo -, e a entrevista - instrumento qualitativo. A tabulação dos dados foi feita com uso de planilhas do excel, visando contrapor a pesquisa documental e bibliográfica e dar resposta à pergunta da pesquisa.

Foram tabulados de 367 questionários, aplicados entre fevereiro e abril de 2014 a gestores, professores, alunos, pais e responsáveis por alunos de quatro escolas públicas da Região Administrativa do Cruzeiro. Juntas, essas escolas atendem a cerca de 2.700 alunos. Foram entrevistados dois membros de cada um dos segmentos da comunidade escolar das escolas pesquisadas e elaborados gráficos e tabelas que contribuíram para embasar as conclusões do trabalho.

Também foram utilizados dados da educação básica do Distrito Federal, consultados no Censo Escolar do Distrito Federal, e dados do IDEB, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Quadro 3. Participação da comunidade escolar na eleição de diretor, vice-diretor e conselho escolar, de 2012/2013, RA Cruzeiro.

Escola	Ano	Total de eleitores votantes	Percentuais de pais e responsáveis votantes
CED 01 do Cruzeiro	2012	570 eleitores	28 votantes – 4,9%
	2013	671 eleitores	17 votantes – 2,5%
CED 02 do Cruzeiro	2012	730 eleitores	158 votantes – 21,6%
	2013	720 eleitores	194 votantes – 30%
CEF 01 do Cruzeiro	2012	614 eleitores	97 votantes – 16%
	2013	425 eleitores	102 votantes – 24%
CEF 02 do Cruzeiro	2012	721 eleitores	278 votantes – 39%
	2013	686 eleitores	37 votantes – 5,4%
EC 08 do Cruzeiro	2012	237 eleitores	74 votantes – 31%
	2013	354 eleitores	142 votantes – 40%
EC 06 do Cruzeiro	2012	315 eleitores	140 votantes – 44%
	2013	310 eleitores	119 votantes – 38%
EC 05 do Cruzeiro	2012	125 eleitores	69 votantes – 55%
	2013	132 eleitores	66 votantes – 50%
EC 04 do Cruzeiro	2012	260 eleitores	147 votantes – 47%
	2013	312 eleitores	118 votantes – 38%
JI 01 do Cruzeiro	2012	132 eleitores	85 votantes – 64%
	2013	189 eleitores	98 votantes – 52%

Fonte: próprio autor (com base em relatórios solicitados às Comissões Eleitorais Locais das escolas).

Inicialmente buscou-se verificar junto às Comissões Eleitorais Locais das escolas da Região Administrativa do Cruzeiro se todas as escolas desta RA haviam participado dos pleitos eleitorais para escolha democrática das suas gestões nos pleitos de 2012 e 2013.

O quadro 3 mostra a participação da parcela da comunidade escolar formada pelo segmento **pais, mães e responsáveis por alunos**, único segmento que precisa se deslocar para a unidade escolar especificamente para votar.

Na leitura do quadro 4, a seguir, constatamos que as escolas da Região Administrativa

Quadro 4. Indicadores da gestão escolar das escolas da RA Cruzeiro, 2014.

Escolas	Conselho Escolar	P.P.P.	PDAF / PDDE	IDEB 2005/2007/2009/2011/2013
CED 01 do Cruzeiro	Sim	Sim	Sim/Sim	3,7/3,9/4,3/ND*/2,1**
CED 02 do Cruzeiro	Sim	Sim	Sim/Sim	ND*/ND*/ND*/ND*/ND*
CEF 01 do Cruzeiro	Sim	Sim	Sim/Sim	4,3/4,6/5,4/5,7/5,3***
CEF 02 do Cruzeiro	Sim	Sim	Sim/Sim	3,3/4,0/3,6/4,2/3,7****
EC 04 do Cruzeiro	Sim	Sim	Sim/Sim	4,3/4,5/5,3/5,9/5,7
EC 05 do Cruzeiro	Sim	Sim	Sim/Sim	4,9/5,0/6,1/6,1/5,9
EC 06 do Cruzeiro	Sim	Sim	Sim/Sim	4,8/4,9/5,8/5,8/5,7
EC 08 do Cruzeiro	Sim	Sim	Sim/Sim	5,0/5,1/5,2/5,5/ND*
JI 01 do Cruzeiro	Sim	Sim	Sim/Sim	ND*/ND*/ ND*/ ND*/ND*

Fonte: próprio autor (com base em relatórios solicitados às Comissões Eleitorais Locais das escolas e consulta a diversos sites).

Notas:

* **ND:** Não Divulgado.

** *Escola vinculada ao Nucleo de Socieducação da Unidade de Interação do Plano Piloto – UIPP em 2013.*

*** *Escola vinculada ao Nucleo de Socieducação da Unidade de Interação do Plano Piloto – UIPP de 2012 a 2014.*

**** *Escola com turmas de correção da distorção idade-série do Plano Piloto e provisoriamente com alunos da Cidade Es-trutural em 2013.*

do Cruzeiro possuem conselho escolar constituído, já formularam seus Projetos Políticos-Pedagógicos e receberam repasses de verbas públicas. Verificamos também que essas mesmas escolas apresentaram queda no IDEB em 2013 se comparada a 2011.

Vale ressaltar que mesmo com os índices menores na última avaliação do IDEB, as escolas da Região Administrativa do Cruzeiro, em sua maioria, ainda se mantem acima da média das escolas brasileiras.

Verificou-se que o IDEB não é consenso nas escolas pesquisadas como um instrumento relevante de avaliação das escolas. Uma professora entrevistada defende que o IDEB não diferencia “alunos que vêm de outro Estado, de outra escola ou com problemas de alfabetização” quando avalia.

O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -, criado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, é calculado com base no rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono), cujo dados são obtidos, anualmente, por meio do Censo Escolar da Educação Básica - Educacenso. Ele também leva em consideração para seu cálculo a média do desempenho dos estudantes em testes de Português e Matemática (Prova Brasil), apurado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Os resultados mais recentes - referentes ao ano de 2013 e divulgados em 2014 - mostram uma média de 4,6 para os anos iniciais do Ensino Fundamental; de 4,0 para os anos finais do Ensino Fundamental e de 3,6 para o Ensino Médio. Em 2005, as médias eram mais baixas: 3,8; 3,5 e 3,4, respectivamente. Em 2007, elas cresceram para 4,2, 3,8 e 3,5. Nos últimos qua-

tro anos, os números cresceram em todas as etapas do ensino. Tanto que, em geral, os objetivos previstos, para 2009, foram atingidos antes da hora. Apesar disso, os números ainda são muito inferiores aos dos países desenvolvidos - acima de 6,0.

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino do DF, o IDEB aferido aumentou em relação a 2011 de 5,4 para 5,6, superando a meta projetada de 5,5.

Quanto aos anos finais do Ensino Fundamental, o DF manteve o mesmo índice de 2011 - 3,9, não alcançando a projeção de 4,1 e ficando como décimo entre os 27 Estados, sendo que apenas oito deles alcançaram a meta projetada.

No Ensino Médio, mesmo não tendo alcançado a projeção de 3,6, o DF dá sinais de recuperação. Após a estagnação do IDEB para esta etapa no período de 2007 a 2009, seguido de queda em 2011, o DF supera a tendência de declive e avança com o aumento do índice em 0,2%. O DF alcançou 3,3 e se mantém entre os doze Estados com melhores resultados.

Uma característica dos pleitos para escolhas dos gestores é que nem todas as escolas da RA Cruzeiro participaram do processo eleitoral de 2012 e 2013 com mais de uma chapa concorrendo aos cargos. Na maioria das escolas, a escolha se deu em chapa única, o que se percebe através do quadro 5, a seguir. Em 2013, os diretores ou se elegeram novamente, ou foram sucedidos pelos seus vice-diretores do mandato de 2012.

Verificou-se que houve a participação de 69% da comunidade escolar na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP's das escolas da Região Administrativa do Cruzeiro (Gráfico 1).

Quadro 5. Eleição de Diretores e Vice-Diretores nas Escolas da RA Cruzeiro.

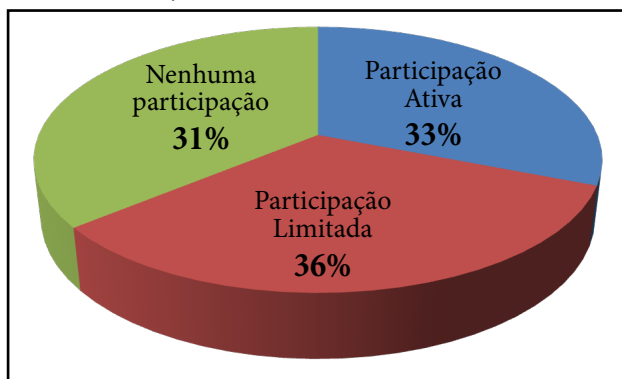
ESCOLA	DIRETORIA ELEITA EM 2012 PARA MANDATO DE 01/01/2013 A 31/12/2013		DIRETORIA ELEITA EM 2013 PARA MANDATO DE 01/01/2014 A 31/12/2016	
	DIRETOR(A) ELEITO(A):	VICE-DIRETOR(A) ELEITO(A):	DIRETOR(A) ELEITO(A):	VICE-DIRETOR(A) ELEITO(A):
JI 01 DO CRUZEIRO	Idenilde R. Mascarenhas	José Antônio Barbosa	José Antônio Barbosa	Isana Teixeira Tolentino
EC 04 DO CRUZEIRO	Rivânia Lima de Oliveira	Simone Alves Cardozo	Rivânia Lima de Oliveira	Simone Alves Cardozo Martins
EC 05 DO CRUZEIRO	Luciana de Assis Graziotti	Cláudia Gurgel Miranda	Luciana de Assis Graziotti	Cláudia Gurgel Miranda
EC 06 DO CRUZEIRO	Cláudia Menezes Custódia	Gláucia Cruvinel	Cláudia Menezes Custódio	Cleide Cortez Cirilo
EC 08 DO CRUZEIRO	Luciana Jorge Leite Araújo	Laura Isabel Giamarusti	Luciana Jorge Leite Araujo	Laura Isabel Giamarusti
CEF 01 CRUZEIRO	Jane Pereira de Moraes	Fátima Silva de C. Mendonça	Silvia Raquel Gonçalves	Fátima Silva de C. Mendonça
CEF 02 CRUZEIRO	Selma Marcelina Barbosa	Rita de Fátima N. R. Silvano	Rita de Fátima N. R. Silvano	Miriam da Silveira Silva
CED 01 CRUZEIRO	Lúcia Maria S. de Castro	Gilda Lúcia S. D. Vieira	Jovandir Botelho de Andrade	Getúlio Sousa Cruz
CED 02 CRUZEIRO	Keila Martins de Alvarenga	João da Cruz Feitosa Leal	João da Cruz Feitosa Leal	Wilson Alves Badaró Junior

Fonte: Correio Braziliense, adaptado pelo autor.

Quando perguntado sobre a existência de conselho escolar constituído na escola, 58% dos respondentes alegaram conhecer sua existência, o que nos permite conjecturar que os conselhos escolares já são uma realidade nas escolas públicas (Gráfico 2).

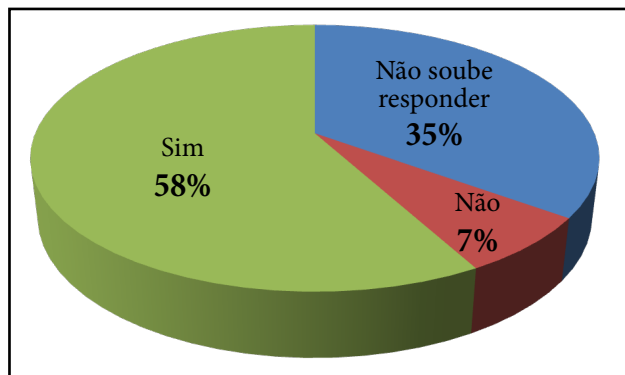
Há envolvimento da comunidade escolar na busca de solução para problemas de rendimento escolar da escola visto que 22% dos respondentes afirmaram ter participado da definição de projeto de prevenção e/ou combate ao abandono e à reprovação na escola (Gráfico 3).

Gráfico 1. Qual a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP da escola?



Fonte: próprio autor.

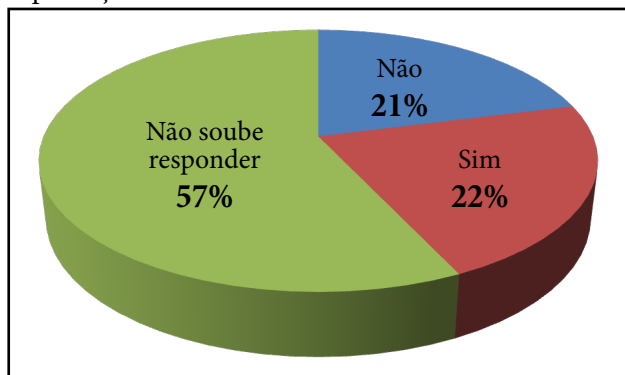
Gráfico 2. A sua escola tem um conselho escolar constituído?



Fonte: próprio autor.

É possível afirmar que as escolas não estão conseguindo uma boa divulgação dos resultados do IDEB alcançados nas avaliações nacionais, pois 65% dos pesquisados marcaram “não sei” quando perguntado se a sua escola divulga os resultados do IDEB (Gráfico 4).

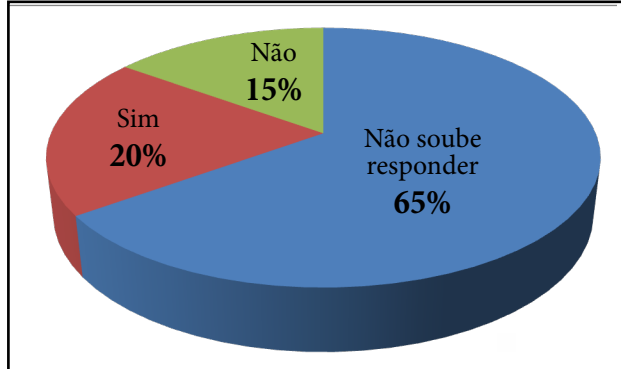
Gráfico 3. O segmento que você integra participou da definição de projeto de combate ao abandono/reprovação escolar?



Fonte: próprio autor.

Durante as entrevistas, uma professora ao ser perguntada se sua escola divulga o IDEB respondeu com a seguinte frase: “foi dito, foi discutido..., mas não me recordo”. Outro professor, por sua vez disse: “não sei..., não sei nem a nossa classificação”.

Gráfico 4. Sua escola divulga o IDEB alcançado nas avaliações do MEC?

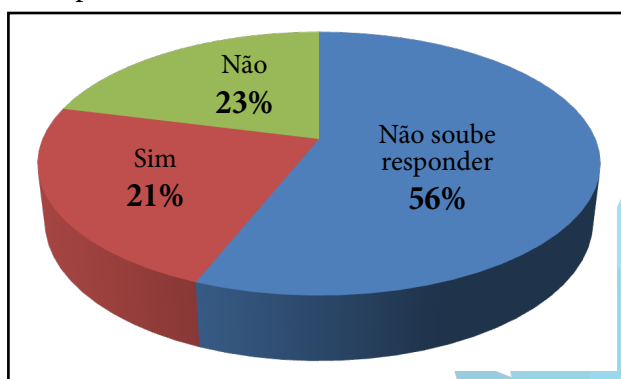


Fonte: próprio autor.

A comunidade escolar participou da elaboração da lista de prioridades para aplicação dos recursos repassados pelo governo às escolas, considerando que 21% dos respondentes afirmaram ter participado (Gráfico 5). Foram adotadas estratégias diferentes para elaboração das atas de prioridades, mas nas entrevistas prevaleceu a afirmação de que as prioridades “são tiradas em reunião do conselho escolar”, órgão representativo da comunidade escolar.

Entre os entrevistados, é unanimidade que o processo de escolha dos gestores das escolas públicas foi bem aceito pela comunidade escolar. Uma professora afirmou que “o fato de es-

Gráfico 5. O segmento que você integra participou na definição das prioridades da aplicação dos recursos repassados à escola?



Fonte: próprio autor.

colher a direção aproxima mais nosso trabalho do diretor, facilita o trâmite. Por conhecermos o trabalho dele fica mais fácil”. Outro professor diz que com a eleição “você é responsável pela pessoa que colocou lá”, ou ainda de outra professora que diz: “a comunidade tem a oportunidade de avaliar. Se não foi bom, na próxima eleição muda”.

CONCLUSÕES

Após análise e interpretação dos resultados do estudo de campo, concluiu-se que a pesquisa confirma, parcialmente, a hipótese do trabalho: a eleição democrática de gestores das escolas públicas com base na Lei Nº 4.571/12 propicia uma melhoria na qualidade da gestão, visto que a pesquisa mostrou avanços democráticos consideráveis após os processos de escolha dos gestores das escolas públicas da RA Cruzeiro, nos pleitos de 2012 e 2013.

Foram constituídos conselhos escolares com representantes dos segmentos da comunidade escolar; as escolas construíram Projetos Políticos-Pedagógicos; houve envolvimento da comunidade escolar na elaboração dos projetos políticos pedagógicos, na elaboração de programas interventivos e na deliberação sobre as prioridades da aplicação dos recursos repassados às escolas.

Contudo, a pesquisa também mostrou que, com base nos números do IDEB, as escolas da RA Cruzeiro tiveram resultados piores em 2013, em comparação com os dados de 2011, período anterior à Lei Nº 4.571/12. Considerando que o IDEB se baseia na taxa de rendimento (aprovação, reprovação e abandono) e na média dos exames de proeficiência escolar, não é possível afirmar - com base nesta pesquisa - que houve melhora na aprendizagem dos alunos das escolas públicas da Região Administrativa do Cruzeiro.

À luz dos resultados desta pesquisa, o autor sugere as seguintes recomendações, que considera relevante para quem estiver interessado no tema e desejar realizar futuras investigações sobre o mesmo:

- Divulgar a pesquisa para mostrar os avanços na qualidade da gestão quanto aos indicadores que pressupõe o caráter democrático da Lei 4.571/12 e que mostram envolvimento da comunidade escolar nos rumos da educação pública.
- Divulgar a pesquisa, nas escolas, chamando à atenção para o fato de que o baixo resultado alcançado no IDEB pelas escolas públicas da Região Administrativa do Cruzeiro, considerando resultados anteriores dessas mesmas escolas, aponta para outra questão que precisa ser atacada pelos gestores: a correção do rendimento escolar e/ou a melhoria da aprendizagem dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa, disciplinas cobrada nos exames nacionais de proeficiência da Prova Brasil, realizados cada dois anos pelo INEP, sendo que o próximo está previsto para ser realizado em 2015.
- Realizar estudo mais detalhados numa Região administrativa com maior número de escolas de forma a permitir um resultado mais conclusivo.
- Buscar as reais causas da queda no IDEB de 2013, comparada a 2011, nas escolas da Região Administrativa do Cruzeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro de 1998.**

GDF. **Decreto nº 28.513, de 6 de dezembro de 2007.**

_____. **Lei distrital nº 575 de 26 de outubro de 1993.**

_____. **Lei distrital nº 957 de 22 de novembro de 1995.**

_____. **Lei distrital Complementar nº 247 de 30 de setembro de 1999.**

_____. **Lei distrital nº 4.036 de 25 de outubro de 2007.**

_____. **Lei distrital nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012.**

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola: Artes e Ofícios da participação coletiva. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.** Campinas SP. Papirus Editora. 18ª edição. 2011.

LÜCK, Heloísa. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5º Ed. DP&A, São Paulo, 2001.

MENDES, Carolina Soares. **Como os modelos de escolha de dirigentes incidem na gestão escolar.** Brasília. Dissertação de Mestrado - UNB. 2012.

OLIVEIRA, Emanuelle. **O Papel do Diretor em Sala de Aula.** Disponível em: in <http://www.infoescola.com/pedagogia/o-papel-do-diretor-na-gestao-democratica>. Acessado em 20 de julho de 2014.

PARO, Vitor. **Gestão Escolar, Democracia e qualidade do Ensino.** São Paulo. Ed. Ática. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação Básica, política e gestão da escola.** 2ª edição. Brasília. Liber Livros. 2009.

<http://ideb.INEP.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>, acessado em 20 de julho de 2014.

<http://www.qedu.org.br/estado/107-distrito-federal/ideb>, acessado em 20 de julho de 2014.

<http://pdafdf.blogspot.com.br/>, acessado em 20 de julho de 2014.

Portal.INEP.gov.br, acessado em 20 de julho de 2014.

<http://sumtec.se.df.gov.br/sistemas/ppp/>, acessado em 20 de julho de 2014.

<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv/440-censo-2012.html>, acessado em 20 de julho de 2014.

<http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv/450-censo-escolar-2013.html>, acessado em 20 de julho de 2014.

Escolas Bem-Sucedidas: Como são? Características de Duas Escolas Públicas Bem-Sucedidas do Distrito Federal

Rafaela Nunes Marques *

RESUMO

O presente artigo, fruto da dissertação de mestrado “Escolas bem-sucedidas: Como são?”, tem como objetivo relatar o resultado da investigação das características de duas escolas públicas de ensino fundamental (anos finais) do Distrito Federal que se destacaram pelo alto valor do IDEB em 2007 e 2009. Para fins de aporte teórico, foram utilizadas teorias de eficácia escolar e outras, traçando uma síntese da trajetória recente da literatura sobre o assunto. Os resultados obtidos corroboram, em parte, pesquisas de eficácia escolar realizadas em países latino-americanos. No entanto, constatou-se, nas escolas pesquisadas, que os professores foram considerados os maiores responsáveis pelo desempenho dos estudantes; os gestores também mereceram papel de destaque na pesquisa, pois verificou-se que ambas as escolas possuíam gestão pedagogicamente autônoma e os gestores tinham liderança predominantemente carismática.

Palavras-Chave: Sucesso escolar; Ensino fundamental; Gestão escolar; Clima escolar.

* Rafaela Nunes Marques é professora da EC 104 de São Sebastião, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, tendo como área de concentração “Políticas Públicas e Gestão da Educação”.

INTRODUÇÃO

De acordo com a nossa Lei Magna, a Constituição Federal de 1988, a educação é um bem público e um direito fundamental de todos os indivíduos. Diante disso, ninguém pode ser excluído de tal direito, porém, historicamente, sabemos que ele tem sido negado para muitas pessoas em todo cenário mundial e, de acordo com Guimarães-Iosif (2009), isso ocorre principalmente quando falamos de países com desigualdades sociais gritantes, como é o caso do Brasil.

Entretanto, quando falamos em educação como direito fundamental inerente aos indivíduos, devemos lembrar que deve se tratar de uma educação de qualidade que na visão de Guimarães-Iosif (2009), poderia ser meramente a qualidade formal que é a escola ensinar o aluno a ler e a escrever, dando-lhe a capacidade de manejo autônomo do seu conhecimento ou a qualidade política e humana. Blanco (2008), diretora da OREALC/UNESCO (Escritório Regional para a América Latina e o Caribe da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), trata das qualidades do direito à educação. Para a autora, o direito à educação traz consigo alguns princípios, a saber: uma educação obrigatória e gratuita; a universalização, não discriminação e igualdade de oportunidades; o direito à participação; o direito a um trato justo e a uma educação que inclua a todos; e o direito a uma educação de qualidade que permita o aprendizado ao longo de toda a vida.

Tendo em vista as qualidades inerentes ao direito à educação, chegamos à conclusão de que o mero direito de acesso não tem garantido, no Brasil e demais países da América Latina, uma educação de qualidade (Cf. GOMES, 2005). Verificamos que tanto o Brasil como os

demais países latino-americanos realizam importantes esforços para melhorar a cobertura, oferecendo vagas a quase todos, preocupando-se também em implementar a infraestrutura, além de realizarem modificações no currículo e investirem na formação continuada dos docentes. Contudo, parecem não perceber o quanto os problemas relativos à qualidade educacional persistem e afetam mais gravemente as pessoas individual e coletivamente.

Portanto, a partir desta assertiva de que garantir o acesso à educação por si só não assegura o desenvolvimento integral dos indivíduos, políticas públicas que visam à qualidade educacional começaram a ser implementadas nos países da América Latina. A partir da década de 1970, pesquisas sobre fatores que determinam o rendimento dos estudantes começaram a ser desenvolvidas nos países dessa região. Por meio de tais pesquisas pode-se começar a identificar que fatores externos e internos à escola explicavam o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Os dados coletados nessas pesquisas se traduzem em informações vitais para a intervenção satisfatória no processo de aprendizagem.

O presente trabalho parte dos anseios de uma profissional da educação em observar como podem existir escolas tão diferentes e que produzem resultados tão diversos em uma mesma rede pública de ensino. A tentativa de oferecer ao aluno a melhor educação possível, sem a necessidade de receitas milagrosas, também foi foco de inquietações que sucederam neste trabalho. Diante disso, torna-se claro o quanto investigações sobre escolas bem-sucedidas podem contribuir para a promoção de políticas educativas em prol da qualidade do ensino. Nesse sentido, essa pesquisa, tem como objetivo identificar e descrever características de escolas que apresentam alto desempenho no IDEB (Ín-

dice de Desenvolvimento da Educação Básica), além de colaborar para desvendar porque algumas escolas se sobressaem, se estão na mesma Unidade Federativa, se são organizadas a partir das mesmas leis e critérios e recebem recursos equivalentes.

CONCEITO DE EFICÁCIA ESCOLAR

Ao longo dos anos, o termo “eficácia escolar”, que deu origem a uma linha de pesquisa com o mesmo nome, foi mal interpretado e malquistado em muitos países, sendo alvo de discussões que o confundiam com estudos pautados pela produtividade e a otimização de insumos escolares numa perspectiva eficienticista. Para Murillo (2008), isso se deve a um erro conceitual, pois muitos passaram a associar os estudos de eficácia escolar com estudos de “produtividade escolar”, o que pode ser considerado um grave equívoco, pois os dois enfoques são totalmente diferentes. Enquanto os estudos de produtividade estão ligados à otimização de insumos para conseguir os produtos, os estudos de eficácia escolar apresentam cunho pedagógico, e manifestam interesse em analisar que processos acarretam melhores resultados. Assim, o termo “eficácia escolar” está relacionado à análise e melhoria dos processos para obter desempenhos significativos no âmbito da escola. Portanto, a linha de pesquisa em eficácia pretende, por um lado, conhecer a capacidade que as escolas têm de influir no desenvolvimento dos alunos e, por outro, conhecer o que torna uma escola eficaz.

Com isso, nota-se que a eficácia escolar está preocupada com fatores internos e externos à escola, que possam contribuir para torná-la eficaz. Por escola eficaz entende-se aquela que consegue um desenvolvimento integral de todos os seus estudantes, em grupo e individualmente, maior do que o esperado, levando-se em conta

seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias (Cf. MURILLO, 2008).

A par de todos esses elementos, torna-se clara a relação entre eficácia escolar, também conhecida como efeito-escola, com a qualidade educacional. O próprio termo eficácia é usado não como a relação entre investimento e produto, como demonstrado no início, mas sim, como “a capacidade das escolas produzirem efetivamente os resultados que a sociedade espera delas” (BROOKE, 2008).

ESTUDOS DE EFICÁCIA ESCOLAR

Os estudos sobre a eficácia escolar, entendida no seu sentido mais estrito como qualidade educacional, iniciaram-se nos Estados Unidos, em meados da década de 1960, com o controverso *survey* conduzido por James S. Coleman e seus colegas, para descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos (BROOKE, 2008). A constatação mais polêmica dessa pesquisa era de que “a escola não faz diferença”. Tal teoria foi refutada anos depois, demonstrando que a escola também poderia ser um fator a intervir satisfatoriamente no processo de aprendizagem de seus alunos. A partir daí e durante os anos seguintes, vários estudos tentaram codificar e reunir as pesquisas em relação aos processos eficazes.

Na década de 1970, Castro e Sanguinetti (1984) iniciaram, segundo os próprios autores relatam, a maior e mais completa pesquisa educacional da América Latina até então. A investigação versava sobre os determinantes da escolaridade e do rendimento escolar. Os dados dessa pesquisa foram coletados em sete países da região, incluindo o Brasil. Os pesquisadores chegaram a conclusões alarmantes,

principalmente no que diz respeito à diferença de oportunidades educacionais, ao abandono e à reprovação. Nessa mesma década, outras pesquisas foram realizadas na América Latina, dentre elas, podemos destacar as conduzidas pela OREALC/UNESCO que conseguiram determinar os fatores associados ao desempenho escolar dos estudantes.

Embora o Brasil tenha participado de pesquisas em melhoramento escolar desde a década de 1970, somente na década de 1990 - com o advento do SAEB - permitiu-se a publicação dos dados descritivos do desempenho dos estudantes. Nesse período, se iniciou também a implementação sistemática da avaliação de desempenho escolar pelo governo federal.

Desde então, podemos contar com alguns grupos de pesquisa que realizam estudos sobre os fatores determinantes do desempenho dos alunos. Atualmente, destaca-se, nesse tipo de investigação, o Projeto GERES (Grupo Geração Escolar), que é um projeto de pesquisa longitudinal, focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do ensino fundamental para investigar que fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar. Essas pesquisas, realizadas em diversas cidades brasileiras, conseguiram constatar alguns fatores que influenciam no desempenho dos estudantes. Essas constatações subsidiam a formulação de políticas educacionais de intervenção na aprendizagem dos estudantes.

FATORES ASSOCIADOS AO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES

Murillo (2008) afirma que a recente Investigação Iberoamericana sobre Eficácia Escolar é o melhor e mais ambicioso estudo empírico sobre esta temática desenvolvido na América

Latina. Por meio desta investigação, chegou-se a fatores associados ao desenvolvimento dos estudantes, a saber:

- Sentido de comunidade: envolve a missão da escola e o desempenho de seu papel para uma educação voltada para o alcance da aprendizagem integral, de conhecimentos e valores de todos os seus alunos;
- Clima escolar e de sala de aula: perpassa a harmonia na escola, caracterizada pelas boas relações entre todos os membros da comunidade escolar até as boas relações dentro de sala de aula. Também se relacionam a adequadas condições físicas e boas instalações da escola.
- Direção escolar: considerada como fator chave para conseguir e manter a eficácia, sendo baseada em uma gestão comprometida e colegiada;
- Currículo de qualidade: com aulas bem preparadas e aproveitadas, lições estruturadas, atividades variadas e utilização de recursos didáticos, isto sempre atendendo à diversidade que existe em sala;
- Gestão do tempo: abrange desde o respeito à quantidade de dias letivos, a pontualidade e menores interrupções de aula até a gestão do tempo pelos docentes, aproveitando de forma eficiente o momento em sala;
- Participação da comunidade escolar: entendida como um exemplo de cidadania, pois corresponde a participação política e democrática da sociedade, aspecto característico da gestão colegiada;
- Desenvolvimento profissional dos docentes: o professor necessita de formação

Quadro 1. Fatores de eficácia escolar segundo pesquisas realizadas na América Latina.

Fatores Escolares	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Clima Escolar	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Infraestrutura	X			X	X	X	X		X	X
Recursos da escola		X	X	X	X	X		X	X	X
Gestão econômica da escola	X			X	X	X	X		X	
Autonomia da escola			X				X		X	
Trabalho em equipe	X		X	X	X		X			
Planejamento			X	X	X		X	X		
Participação e envolvimento da comunidade educativa	X	X			X		X	X	X	X
Metas compartilhadas	X		X	X		X	X	X	X	X
Liderança	X		X	X	X		X	X		
Fatores da Sala										
Clima da sala de aula	X	X	X	X	X		X	X		X
Dotação e qualidade da sala			X		X	X			X	X
Relação professor-aluno		X			X		X			
Planejamento docente (trabalho em sala)			X	X	X		X			
Recursos curriculares				X	X	X	X	X		
Metodologia didática	X		X	X	X	X	X	X		X
Mecanismos de acompanhamento e avaliação do rendimento do aluno			X	X	X		X			
Fatores associados ao pessoal docente										
Qualificação do docente					X		X			X
Formação contínua			X		X		X			X
Estabilidade	X		X	X	X	X	X	X		
Experiência		X	X		X	X		X		
Condições de trabalho do professorado		X					X			
Implicação		X	X	X	X	X	X	X		
Relações professor-aluno		X		X	X	X	X			
Altas expectativas			X	X		X	X			X
Reforço positivo		X		X	X	X				

Fonte: Brooke (2008:479)

1. CIDE: Muñoz – Repiso et al. (1995)
2. LLECE (2001)
3. Herrera y Lopez (1996)
4. Concha (1986)
5. Cano (1997)
6. Himmel et al.(1984)
7. CIDE: Muñoz – Repiso et al. (2000)
8. Castejón (1996)
9. Piñeiros (1996)
10. Barbosa y Fernández (2001)

tivas altas são determinantes para o êxito escolar;

- Instalações e recursos: instalações apropriadas e recursos materiais que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem.

A referida investigação salienta a necessidade de atentar para esses fatores associados ao rendimento escolar, comprovando suas influências no processo educativo eficaz.

continuada para enfrentar os novos desafios educacionais, acompanhando as inovações educacionais e tecnológicas;

- Altas expectativas: a confiança depositada nos alunos pelos docentes, esperando deles sempre mais, uma vez que expecta-

Outros estudos realizados na América Latina e Caribe também investigaram os fatores associados à eficácia escolar, conforme descrito no quadro 1 (acima). Os elementos descritos representam de maneira prática e condensada as conclusões das investigações de cada pesquisador. Para facilitar a leitura do quadro, os au-

tores receberam uma numeração de 1 a 10 e os achados da pesquisa foram relacionados à numeração.

A partir da análise do quadro 1, pode-se concluir que muitos fatores coincidem com os estudos realizados em outras partes do mundo como fatores determinantes para a eficácia escolar, em especial: o clima da escola e da sala de aula, a liderança, as metas compartilhadas, as altas expectativas e a metodologia ou o tra-

balho em equipe do professorado. Destaca-se ainda, nessas pesquisas, novos fatores associados ao desempenho do estudante: a gestão financeira e de materiais e a descentralização dos recursos econômicos e materiais para a escola. Portanto, esses fatores estão associados diretamente à qualidade da educação. Outros elementos que aparecem reiteradamente são os relacionados à profissão docente, especificamente sua formação inicial e permanente, sua estabilidade profissional e condição de trabalho.

Quadro 2. Onze fatores para escolas eficazes.

1. Liderança profissional	Firme e objetiva Um enfoque participativo Um profissional que lidera
2. Objetivos e visões compartilhados	Unidade de propósitos Prática consistente Participação institucional e elaboração
3. Um ambiente de aprendizagem	Um ambiente ordenado Um ambiente de trabalho atraente
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase acadêmica Foco no desempenho
5. Ensino e objetivos claros	Organização eficiente Clareza de propósitos Aulas bem estruturadas Ensino adaptável
6. Altas expectativas	Altas expectativas em geral Comunicação de expectativas Oferta de desafios intelectuais
7. Incentivo positivo	Disciplina clara e justa <i>Feedback</i>
8. Monitoramento do progresso	Monitoramento do desempenho do aluno Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades do aluno	Aumentar a auto-estima do aluno Posições de responsabilidade Controle dos trabalhos
10. Parceria casa-escola	Envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos
11. Uma organização orientada à aprendizagem	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola

Fonte: Brooke (2008:351).

Outra investigação que merece destaque é a de Brooke (2008) e seu grupo de pesquisa, chegando ao que chamaram de “Onze fatores para escolas eficazes”, conforme visto no quadro 2 (abaixo). Esse quadro fornece um resumo relevante para aqueles preocupados em promover a eficácia e o melhoramento da escola.

Brooke (2008) salienta que os fatores não devem ser considerados independentes uns dos outros, pois é possível fazer várias associações entre eles que podem ajudar a obter melhor entendimento de prováveis mecanismos de eficácia.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas de ensino fundamental da rede pública do Distrito Federal. O critério de escolha se baseou no maior desempenho obtido no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, por ser considerado um indicador da qualidade educacional. Portanto, as escolas escolhidas foram aquelas que alcançaram as maiores médias aritméticas, juntando as notas do IDEB de 2007 e 2009 das escolas públicas do Distrito Federal.

Priorizou-se também, na escolha das escolas, a localização das mesmas. Dentre as mais altas notas no IDEB nesse período, procurou-se uma escola situada no centro de Brasília, área que concentra uma classe socialmente mais favorecida, e outra na periferia da mesma cidade.

A metodologia utilizada nessa investigação foi a de estudo de caso, essencialmente qualitativa, baseada na análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas com os gestores de cada estabelecimento educacional; questionários para os professores de Português e Matemática e grupos focais com os alunos. Efetuou-se a análise de conteúdo e a análise do

discurso das entrevistas e grupos focais, procurando dar sentido à fala dos participantes e articulando com a literatura do assunto.

RESULTADOS DA PESQUISA

Após a análise dos dados da pesquisa, chegou-se às características favoráveis ao rendimento dos alunos das escolas escolhidas. Tais características passaram a ser elencadas de acordo com o grau de importância demonstrado na investigação.

CORPO DOCENTE

Por meio das entrevistas, grupos focais, questionários e observações realizadas, incontestavelmente, o corpo docente foi considerado tanto pela pesquisadora, quanto pelos discentes e gestores, como o principal motivo para explicar o desempenho dos estudantes nas instituições pesquisadas.

Nas duas instituições, o professor demonstrou ser o elo central do ensino e da aprendizagem. Diante dessa constatação, o referido professor de fato contribuiu substancialmente para o sucesso dos estudantes. Contudo, na opinião dos estudantes, o professor pode contribuir tanto para o sucesso quanto para o fracasso escolar.

GESTÃO COMPROMETIDA

Outro aspecto evidenciado como essencial, durante toda a pesquisa, para o bom andamento da escola e para a obtenção de índices acima da média geral no Ideb, foi a gestão. De acordo com Lück (2009), a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas,

para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade de ensino e seus resultados. Tendo em vista tal afirmação, fica evidente que a questão da qualidade educacional está inserida no próprio conceito do termo gestão como objetivo a ser alcançado. Nesse enfoque, a antiga direção escolar, envolvida prioritariamente com as questões administrativas da escola, abre espaço para os verdadeiros gestores, capazes de mobilizar e liderar a comunidade escolar, em busca de um objetivo comum.

CLIMA ESCOLAR

Outro aspecto que demonstrou relevância na explicação do desempenho das referidas escolas foi o clima escolar. De acordo com Cunha e Costa (2009), o clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Portanto, cada escola possui o seu clima particular e este pode condicionar a qualidade de vida e a produtividade dos professores e dos alunos. O mesmo autor ressalta que o clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.

A partir das características apresentadas acima e das outras coletadas, organizou-se o esboço abaixo, na tentativa de condensar os resultados da pesquisa.

GUIA DE CARACTERÍSTICAS DE ESCOLAS BEM-SUCEDIDAS A PARTIR DAS INFORMAÇÕES LEVANTADAS

1. Docentes Qualificados e Comprometidos: Uma escola que apresenta docentes qualificados, isto é, sempre dispostos a realizar a formação continua-

da e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, tem muito mais chance de sucesso. Vale ressaltar que quando o docente consegue conduzir a turma com simpatia e amizade, nunca deixando sua autoridade de lado, consegue os melhores resultados.

2. Gestão Comprometida: Uma gestão com autonomia no âmbito pedagógico e liderança carismática é fundamental para uma escola bem-sucedida. O tempo de gestão demonstrou ser fundamental para o bom desempenho da escola, tendo em vista a continuidade dos projetos e o estabelecimento de uma relação de confiança entre gestores e docentes e gestores e alunos. Atitudes simples como receber os alunos no portão e escutar seus problemas têm grande importância para a aprendizagem na escola.

3. Clima Escolar: Uma escola sem brigas constantes no intervalo e entre alunos e professores consegue manter um clima agradável para a aprendizagem. Destaca-se, ainda, a boa relação entre professores e estudante, entre estudante e estudante e entre estudante e gestor, como um ponto favorável ao bom desempenho do estudante.

4. Relação escola-pais: Manter os pais informados dos acontecimentos da escola por meio de *e-mails* e *blogs* é uma boa alternativa para compensar a ausência dos mesmos e tentar envolvê-los no processo. Mesmo que os pais compareçam à escola somente para reuniões de entrega de notas e apresentações nas quais seus filhos estejam envolvidos, tais momentos são satisfatórios para a apresentação do PPP da escola e outros informes de cunho mais pedagógico.

5. Ênfase à disciplina: Escolas que possuem normas e regras próprias e claras, acordadas com os alunos, e conseguem manter a ordem são mais propícias ao sucesso. A disciplina é importante para a manutenção do clima escolar e o bom andamento das aulas. Uma escola caótica e sem organização favorece professores que não querem cuidar da disciplina de sua própria sala de aula e desorganizam toda a estrutura.

6. Projetos desenvolvidos: É importante que a escola desenvolva projetos além dos já previstos pela rede de ensino. Porém, esses projetos devem ser articulados com a vivência dos alunos e auxiliar no cotidiano da cidadania. Devem, ainda, estar interessantes e desafiadores, totalmente diferentes das aulas tradicionais.

7. Altas expectativas: Não só os docentes devem ter altas expectativas com relação aos seus alunos, como os gestores devem acreditar no potencial de sua equipe e de seus alunos. Esse sentimento deve contagiar toda a escola e uns devem sempre nutrir altas expectativas com relação aos outros.

8. Baixa rotatividade docente: Uma escola de sucesso conta com um corpo docente integrado, familiarizado e unido. Pesquisas demonstram que grandes mudanças no corpo docente de um ano para o outro abalam a estrutura pedagógica da escola.

9. Escolas relativamente pequenas: Escolas com uma quantidade menor de alunos apresentam mais facilidade de organização e são propícias a ter melhor desempenho. Essas escolas conseguem

manter a ordem e apresentam um bom clima escolar.

10. Rotinas escolares: atitudes simples, como passar tarefas de casa, devolvem o *feedback* de todas as atividades com correções e explicações adicionais, auxiliam na compreensão da matéria pelos alunos. Não “soltar” os alunos mais cedo, com as “subidas” de aula e aproveitar o tempo em sala com atividades desafiadoras, que não envolvam tanto cópias do quadro e resumos de livros, também são fatores associados ao desempenho dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, verificou-se que as escolas consideradas “bem-sucedidas” - a partir dos índices do IDEB - apresentam algumas características que favorecem seu alto desempenho nas avaliações. Essas características podem ser consideradas fatores associados ao rendimento dos alunos. Desse modo, as que apresentaram como as mais relevantes para explicar o desempenho dos alunos, na presente pesquisa, foram: o corpo docente, citado por todos os participantes da pesquisa como elo essencial para o processo de ensino-aprendizagem; uma gestão comprometida, caracterizada pelo tempo longo de atuação, por gestores autônomos pedagogicamente e com liderança carismática; o clima escolar, essencial para a manutenção da ordem e caracterizado pelas boas relações interpessoais presentes nas escolas; o grau de escolaridade dos pais e interesse pela vida escolar dos filhos, evidenciado principalmente por meio do seu *background* cultural; ênfase à disciplina, imprescindível para a manutenção do clima escolar, e os projetos desenvolvidos, sempre articulados com a vivência dos alunos e preocupados com a formação integral e cidadã. Com um menor

grau de influência na aprendizagem, apareceram na pesquisa também as seguintes características: altas expectativas; baixa rotatividade de docentes e gestores e escolas relativamente pequenas.

As características encontradas nessa pesquisa corroboram com estudos realizados na América Latina e Caribe. Porém, percebem-se avanços na literatura quando se trata de projetos desenvolvidos, baixa rotatividade de docentes e gestores e escolas relativamente pequenas, pouco encontradas nas revisões de literatura realizadas.

As escolas pesquisadas apresentam boas práticas pedagógicas, são organizadas e primam pela disciplina. Tais escolas são consideradas bem-sucedidas, não só pelos índices conquistados no IDEB, tendo em vista que este indicador serviu como parâmetro para encontrar escolas que se destacam na rede, e sim por suas práticas e principalmente pelo esforço e comprometimento dos seus docentes e gestores. A partir do início da coleta de dados, tal índice foi esquecido e a ideia era imergir no cotidiano da escola e verificar qualitativamente o que elas possuíam de diferencial e se mereciam tal mérito conquistado.

Constatou-se que as escolas escolhidas tratam-se de um diferencial na rede, pois conseguem desenvolver um trabalho adequado e destinado prioritariamente ao aluno.

Casassus (2007) parece retratar as instituições pesquisadas ao afirmar que escolas com boa gestão, com diretores autônomos, têm melhores resultados. O autor acrescenta que o mesmo se diz quando os professores são realmente comprometidos, não trabalham com turmas lotadas, recebem salário digno e não mantêm distância dos alunos valendo-se de sua especialização profissional como escudo. Nessa pesquisa,

foi confirmado exatamente o quadro retratado por Casassus, pois as instituições contam com uma gestão comprometida e autônoma e seus professores são responsáveis e eficientes, além de manterem bom relacionamento com os estudantes, mesmo sendo bem qualificados.

Vale ressaltar que as escolas contam com alguns benefícios que impulsionam seu sucesso, pois são pequenas, isto é, possuem poucas turmas, apresentam localização privilegiada, já que uma está situada no centro de Brasília e a outra, mesmo estando em uma periferia, fica dentro de um condomínio fechado e, como escolas de prestígio que são, contam com a preferência dos melhores estudantes e pais.

Os recursos e a infraestrutura da escola, embora considerados em várias pesquisas (Cf. BROOKE, 2008; MURILLO, 2008; CASASSUS, 2002) como fatores associados à aprendizagem, pareceram não ser determinantes nos casos pesquisados, tendo em vista que a estrutura física das escolas é precária, insuficiente e inadequada. O que podemos verificar é que, mesmo sem as melhores condições físicas, os esforços da escola são de pessoas e se concentram no interior da sala de aula, conseguindo contribuir para o sucesso dos alunos.

A participação comunitária também é outra questão controversa. É de conhecimento de todos e comprovado pelas pesquisas que a participação dos pais na vida escolar dos filhos e a participação e presença deles na escola favorece o processo de ensino-aprendizagem. Porém, percebeu-se, nessa pesquisa, que os pais pouco vão à escola, a não ser para tratar de notas e outras questões específicas do seu filho. No entanto, a contribuição desses pais têm se concretizado pelo exemplo, tendo em vista que boa parte deles ainda estuda ou já terminou o curso superior. As escolas pesquisadas usam es-

estratégias para diminuir essa distância dos pais, implementando *blogs* e *e-mails* para facilitar a comunicação, ideia que, por sinal, tem dado certo, pois os pais pelo menos ficam cientes da situação dos estudantes, além disso, usam essas ferramentas para enviar sugestões ou reclamações para escola.

Enfim, percebemos que nessas escolas não acontece nada de extraordinário. O que ocorre é que os sujeitos do processo ensino-aprendizagem fazem seu trabalho com satisfação e empenho, o que deveria ser uma regra. No entanto, observamos que fora dos muros da escola a contribuição não é a mesma, pois falta

subsídio governamental em recursos e infraestrutura, ao mesmo tempo em que a família negligencia e transfere para a instituição, em grau mais acentuado quando essa tem “fama” de ser boa.

Esse estudo contribui para a formulação de um guia de características de escolas bem-sucedidas que podem ser aplicadas nas escolas públicas do Distrito Federal, além disso, demonstra que a qualidade educacional não é uma utopia, ela é no mínimo trabalhosa, pois exige que cada partícipe do processo desenvolva seu trabalho com excelência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, M. E. F.; FERNANDES, C. **A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em Matemática dos alunos da 4ª série.** In: FRANCO, C. (Orgs): Promoção, ciclos e avaliação educacional. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- BLANCO, Rosa. **Eficácia Escolar: desde el enfoque de calidad de la educación.** In: _____ et al. Eficacia escolar y factores asociados. Santiago do Chile: OREALC/UNESCO, 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1998.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- CANO, F. **Factores asociados al logro de los Estudiantes: Grados 3º, 5º (1993-1994).** Bogotá: MEN, 1997.
- CASSASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, UNESCO, 2007.
- CASTEJÓN, J. L. **Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores.** Alicante, Espanha: Editorial Club Universitario, 1996.
- CASTRO, Claudio de Moura; SANGUINETTY, Jorge A. **Determinantes de la educación en América Latina: Acceso, desempeño y equidad.** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1984.
- CUNHA, Marcela. B.; COSTA, Márcio. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio.** In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32., Anais... 2009, Caxambu-MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.
- GOMES, Cândido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas.** 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.
- GUIMARÃES-IOSEF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada.** Brasília: Liber Livro, 2009.

HIMMEL, E.; MALTES, S.; MAJLUF, N. **Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar**. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, 1984.

HOPKINS, D. **Towards a theory for school improvement**. Paper Presented to the ESRC Seminar Series on school Effectiveness and School Improvement. Newcastle University, 1994.

LEVINE, D.; LEZOTTE, L. **Unusually effective schools: A Review and Analysis of Reserch and Practice**. Madison: National Center Effective Schools Research and Development, 1990.

LLECE. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO). **Oficina Regional para la América Latina y el Caribe (OREALC). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica**. Santiago de Chile: Unesco, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORTIMORE, P. **Schools Effectiveness Reserch: Which Way at the Crossroads?** School Effectiveness and School Improvement, 2, 1991.

MORTIMORE, P. **Schools Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching**. Schools Effectiveness and School Improvement, 4, 1993.

MUÑOZ-REPISO, M. et al. **Calidad de la educación y eficacia de la escuela**. Madri: CIDE, 1995.

MURILLO, Javier Francisco. **Enfoque, situación y desafíos: de la investigación sobre eficácia escolar em América Latina y el Caribe** In: BLANCO, Rosa et al. Eficacia escolar y factores asociados. Santiago do Chile: OREALC/UNESCO, 2008.

PROJETO GERES: banco de dados. Disponível em:< <http://www.geres.ufmg.br/>> Acesso em 24 mai. 2011.

PURKEY, S.; SMITH, M. **Effective Schools: A Review**. *Elementary School Journal*, v. 83, n. 4, p. 427-452, 1983.

REID, K.; HOPKINS, D.; HOLLY, P. **Towards the effective school**. Oxford: Blackwell, 1987.

REYNOLDS, D.; CUTTANCE, P. (Orgs.). **School effectiveness: Research, Policy and Practice**. London: Cassel, 1992.

REYNOLDS, D. et al. (Orgs.). **Advances in school effectiveness research and practice**. Oxford/London: Pergamon, 1994.

RUTTER, M. **School Effects on Pupil Progress – Findings and Policy Implications**. *Child Development*, 54, n. 1, p. 1-29, 1983.

RUTTER, M. **School Effects on Pupil Progress: Research findings and Policy Implications**. In: SHULMAN, L.; SYKES, G. (Orgs). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983.

SCHEERENS, J.; BOSKER, R. **The foundations of educational effectiveness**. Oxford: Pergamon Press, 1997.

SCHEERENS, J. **Effective schooling: Research, Theory and Practice**. London: Cassel, 1992.

Uma Visão Panorâmica do Sucesso Escolar em Escolas de Tempo Integral:

Um Olhar sobre os Fatores Extra e Intraescolares

*Fernanda Marsaro Santos**

*Ana Paula de Oliveira Aguiar***

RESUMO

Este artigo busca apresentar uma visão panorâmica do sucesso escolar em escolas de tempo integral. Para tanto, utiliza fatores extra e intraescolares que impactam diretamente no ambiente de ensino, quais sejam: currículo, democratização da gestão, instalações físicas, tamanho das classes, corpo docente, diversificação de gêneros, manutenção do clima escolar, estudo da natureza de seu público e aceitação das diferenças sociais. Este estudo, exploratório, de caráter bibliográfico e documental tem como objetivo apresentar à comunidade escolar fatores que possam contribuir com uma gestão de qualidade e, consequentemente, com a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando um novo olhar sobre o papel social da escola de tempo integral que entende como seu objetivo principal, formar sujeitos críticos-reflexivos, capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos da cidadania democrática. Necessário se faz que as escolas que recebem seus alunos em período integral possuam um grupo de profissionais coeso, atualizado e que se empenhem em diminuir as desigualdades sociais e ampliem democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O texto define como modelo de sucesso aquelas escolas onde ou em que seus alunos alcançam o desenvolvimento integral e duradouro de forma individual e coletiva, considerando seu rendimento inicial, situação sociocultural e econômica. A literatura apresentada aponta que apenas a extensão do tempo de permanência na escola não garante o sucesso na qualidade de ensino, é imprescindível que tal jornada apresente um conjunto de fatores focados em atividades diversificadas que possam agregar conhecimento e não apenas lazer, impactando diretamente no rendimento.

Palavras-Chave: Sucesso Escolar. Fatores intraescolares. Fatores extraescolares

* *Fernanda Marsaro Santos é doutora em Educação na Universidade Católica de Brasília – UCB, Professora na SEEDF e Assessora Especial da Diretoria Executiva da Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB.*

** *Ana Paula de Oliveira Aguiar é especialista em Gestão Escolar no Sistema Integrado de Educação – SIEL e Assessora Especial da Diretoria Executiva da Fundação Universidade Aberta do Distrito Federal – FUNAB.*

INTRODUÇÃO

Estudiosos do campo das políticas públicas (GOMES, 2005; FELÍCIO, 2012 e NUNES, 2011) apontam os impactos causados nas escolas que ofertam a ampliação da jornada escolar e destacam uma gama de fatores extra e intraescolares que incidem diretamente no sucesso ou no fracasso escolar. A esse respeito são citados como fatores intraescolares: o currículo, a gestão, o espaço/instalações físicas, o tamanho das classes, as questões de gênero, o trabalho pedagógico, o corpo docente e o clima escolar. Como fatores extraescolares são citados: diferenças sociais (exposição, exclusão e expectativas, tanto dos pais quanto dos alunos) e as diferenças entre as escolas.

Segundo Gomes (2005), a escola é um espaço cercado de conflitos. Para o autor existem fatores que situam a escola entre “vários fogos”. A figura abaixo ilustra os fatores destacados pelo autor.

Figura1 - Fatores que envolvem a escola.



Fonte: Adaptado dos estudos de Gomes (2005).

Os estudos de Meuret e Morlaix (2006), associados aos dados do PISA (2000), verificam que as variáveis extraescolares mostram ter efeito maior que as intraescolares no sucesso escolar. A pesquisa incidia sobre as desigualdades sociais diante da escola. Parte da literatura mostra que o desempenho acadêmico é mais fortemente ligado ao ambiente psicossocial que ao socioeconômico da família. A origem social do aluno age por meio de fatores extra e intraescolares, o que se pode verificar por meio da análise da trajetória de vida do aluno.

Ainda Gomes (2005) salienta que a extensão da jornada escolar vem sendo consolidada no Brasil como uma forma de discriminação positiva. O autor destaca que as escolas de tempo integral (CIEPs, CEIs, Mais Educação e demais programas de extensão da jornada escolar espalhados no Brasil) estabelecem como critérios prioritários de adesão ao programa: alunos com dificuldades de aprendizagem, desvantagem social e distorção série/idade. Somados ao programa de ampliação da jornada escolar, têm-se os programas que visam aos custos diretos: alimentação, transporte escolar, livro didático, bolsa escola e saúde na escola. Esses, em sua maioria, apresentam resultados positivos possibilitando a diminuição das faltas e a redução do abandono e da reprovação, pois o recebimento do benefício está atrelado à frequência mínima.

No que tange à construção de um novo paradigma educacional é louvável e necessário que se inicie por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais. Entre os fatores extra e intraescolares mais relevantes, insere-se, a seguir, um balanço da literatura relacionada a cada um deles.

FATORES INTRAESCOLARES

CURRÍCULO

A compreensão de currículo ora delineada é confirmada por Oliveira (2004) como uma criação cotidiana daqueles que fazem as instituições educacionais, como prática que envolve os processos interativos realizados por educandos e educadores, como um processo efetivado nas relações estabelecidas no cotidiano educacional. O importante não é priorizar as funcionalidades da escola e sim da criança. Silva (2002) salienta que a ampliação da jornada escolar deve vir acompanhada de uma nova visão de escola e de seu papel social. Entretanto, grande parte das escolas se preocupa apenas com o tempo de permanência do aluno no ambiente escolar e não como a escola pode aproveitar a ampliação do tempo letivo visando formar o aluno integralmente. Dessa forma, conclui-se que o Brasil, no sistema público de ensino, necessita de escolas de tempo integral eficientes.

A pesquisa de Felício (2012) aponta como indicador de sucesso para a construção do currículo, na perspectiva da educação integral, o acolhimento dos educandos em sua multidimensionalidade, ou seja, uma escola de tempo integral requer mais do que apenas a extensão do tempo de permanência do aluno em seu interior. Para a autora, urge considerar uma nova organização curricular, reorientando o tempo e o espaço, redimensionando as práticas pedagógicas e as relações entre os sujeitos envolvidos na busca do conhecimento.

Retomando Felício (2012), o currículo é visto como uma relação de conteúdos a serem “cumpridos”. Conteúdos estes que precisam ser redimensionados no tempo curricular de cada unidade de ensino. Não é possível considerar como atividade curricular ações que não este-

jam intrinsecamente relacionadas à formação do indivíduo. Na perspectiva da educação integral, o currículo deve ser assumido como um processo de construção que possibilite a ligação entre as diferentes áreas do conhecimento com a finalidade de atender às exigências do aluno em seu ambiente natural, ou seja, aproxima-se a formação do aluno com as suas necessidades diárias.

Assim, afirma Souza (2010), o currículo deve abarcar atividades que enriqueçam a vivência discente e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens que dialoguem com os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores.

Para Izquierdo (2009), em seus estudos no México, os currículos não reúnem condições de relevância e pertinência para impulsionar a aprendizagem dos setores desfavorecidos da sociedade. O autor preconiza que se deve estabelecer ‘padrões de aprendizagens’ que devem ser alcançados por todos os alunos, dando liberdade aos professores. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado por diversos meios, deve-se sempre partir dos interesses e das necessidades dos alunos.

GESTÃO ESCOLAR

O fator ‘ampliação da jornada escolar’ nas escolas públicas não deve ser visto como a solução de todos os problemas educacionais. As escolas devem ser iguais para todos, sem diferenças. Sobre a temática ‘gestão’, Izquierdo (2009) aponta como sugestões para as políticas públicas duas vertentes: i) programas necessários para assegurar a criação e a conservação da demanda escolar (políticas que visam manter os alunos na escola); ii) programas para assegurar a qualidade da educação.

São muitos os desafios da gestão nessas unidades como por exemplo: inovação dos processos, condução, implementação, descentralização e democratização da gestão educacional, melhoria da participação da comunidade nas tomadas de decisões e organização curricular.

Os estudos de Raczynski e colaboradores (2003) sobre eficácia escolar apontam a necessidade de todos os fatores escolares serem analisados em conjunto, a fim de garantir bons resultados de modo permanente. Os autores entendem como escolas eficazes aquelas que promovem de forma duradoura o desenvolvimento integral de todos e de cada um de seus alunos, para além daquilo que seria previsível, levando em conta seu rendimento inicial e sua situação social, cultural e econômica. Além disso, segundo os mesmos autores, as características que determinam uma escola eficaz são: gestão escolar adequada e práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula.

A pesquisa de Aquino (2011) investigou os efeitos da ampliação da jornada escolar sobre o rendimento dos alunos e apontou como resultados que apenas o fator extensão do tempo não contribuiu para a melhoria dos índices no tocante à proficiência e aprovação escolar. Deve-se usar o tempo com atividades que possam agregar conhecimento e não apenas lazer.

O fator 'gestão escolar' deve ser visto como um dos principais ingredientes para o sucesso ou avanço escolar. Uma boa gestão produz equidade e não deve ser só democrática, ela precisa ser tecnicamente competente e profissional. Há necessidade de liderança – forte e eficaz – e cultura escolar. Não basta se este corpo diretivo não estiver engajado.

Aqui, são discutidos os resultados das escolas, o Índice de Desenvolvimento da Edu-

cação Básica - IDEB. Como pode cada escola obter um resultado diferenciado sendo gerida por uma mesma rede (municipal, estadual ou distrital)? Um mesmo sistema e resultados tão díspares. Há necessidade de estruturação no ensino, de um modelo de avaliação capaz de regular os avanços do aprendizado, uma diretriz curricular que aponte os conteúdos a serem contemplados e, talvez, redirecionar as ações que produziram "resultados negativos". É importante reforçar e incentivar aquilo que vai bem e traduz o sucesso, ao passo que se deve chamar a responsabilidade (gestores – prefeitos, diretores, professores) no caso de resultados negativos.

O estudo de Rezende (2011) mostra que a figura do diretor de escola, sobretudo de escola pública, tem sido cada vez mais associada à ideia de assegurar a qualidade do ensino. Nesse momento, é importante diferenciar direção e gestão. O gestor escolar é visto como articulador, ou seja, ele implementa as orientações.

A direção corrobora no encadeamento das orientações, princípios e valores. Entretanto, o diretor deve ser visto como profissional que compreende as funções da escola nas suas múltiplas dimensões e relações com a sociedade.

Dessa forma, não basta apenas aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, conforme lembra Cavaliere (2009). É necessário que haja tempo, espaço, gestão e resultados no rendimento dos alunos, além de condições básicas de estrutura física para atender e desenvolver o jovem integralmente.

ESPAÇO/ INSTALAÇÕES FÍSICAS

Fatores como espaço/instalações físicas apontam disparidades no ambiente escolar, o que pode causar interferência no processo

ensino-aprendizagem, nos aspectos sociais e na qualidade do ensino. Hoje, o que se vê nas unidades escolares são estruturas inadequadas a uma escola de qualidade, faltam refeitórios apropriados, quadras esportivas, teatros, auditórios, banheiros, bibliotecas, salas de estudo, laboratórios de informática, vestiários etc.

O termo “qualidade do ensino”, destacado anteriormente, baseia-se em grande parte na eficácia, isto é, na capacidade de fazer os alunos progredirem. Como exemplo de capacidade de progresso pode-se destacar: o aluno passar no vestibular, ser aprovado em concurso público e inserido no mercado de trabalho (FELOUZIS; PERROTON, 2007).

Para alcançar o status de “ensino de qualidade”, o mais importante é utilizar o tempo de aprendizagem em espaços apropriados. É notório que o tempo destinado à aquisição de conhecimento é inevitavelmente inferior ao tempo em classe, ou seja, para aumentar o primeiro, é preciso minimizar os “tempos mortos”. Essa expressão “tempo mortos” traduz o espaço destinado a atividades não vinculadas à formação do aluno.

Dessa forma, cabe repensar os espaços escolares frente às novas demandas educacionais. Precisamos de escolas que possam receber os alunos que estudam em tempo integral. Urge adaptações nas instalações físicas.

Sobre os aspectos do ambiente e da infraestrutura das escolas, Biondi e Felício (2007) verificaram que: i) As escolas que têm laboratório de ciências e biblioteca apresentaram resultados superiores às que não têm. ii) A existência de laboratório de informática está negativamente relacionada com o desempenho dos estudantes. Por outro lado, a existência de acesso à internet, bem como a utilização do computador como recurso pedagógico, é positiva.

O TAMANHO DAS TURMAS

Toda escola está inserida em um contexto social sobre o qual não existe controle, mas que influencia fortemente as relações estabelecidas nos espaços escolares. Um dos fatores que incide sobre os resultados escolares é o tamanho das classes. Os estudos de Mosteller (1995) mostraram que os alunos de classes com capital cultural inferiorizado aprendem mais em turmas pequenas.

A alocação adequada possibilita melhor aprendizagem. Turmas menores e com níveis de alunos padronizados podem colaborar com mais avanços.

Segundo Gomes (2005), estudos que focam o tamanho das turmas apontam que a quantidade de alunos nas classes (turmas menores) somada ao clima escolar e atrelado a poucos casos de violência podem caracterizar escolas de sucesso, ou seja, as escolas maiores podem não ser as melhores (Cf. COHN; ROSMILLER, 1987; SCHEERENS; 2000; CASASUS, 2002; MELLA et al., 2002).

O acesso universal à escola constitui um dos principais pleitos da sociedade em relação às políticas educacionais. O tempo de permanência na escola é mais do que uma curiosidade numérica. Segundo a pesquisa, quase 80% das diferenças de proficiência escolar são explicadas por variáveis de *background* familiar. Somente 20% são associadas às variáveis de política educacional, entre elas o caráter público ou privado da escola, a qualificação dos professores, **o tamanho de classe** e a extensão da jornada escolar são aquelas que apresentam algum poder preditivo sobre o aprendizado dos alunos.

Quanto ao tamanho das classes, Glass et al. (1982) sintetizam evidências de pesquisa

para demonstrar que o tamanho da classe está fortemente relacionado com o sucesso dos alunos. Segundo os autores, as turmas menores são mais favoráveis para o desempenho dos alunos do que as classes maiores. Elas proporcionam mais oportunidades de adaptação dos alunos aos programas de aprendizagem e às suas necessidades individuais. Além disso, em turmas menores, os alunos têm mais interesse na aprendizagem e os professores conseguem ter mais controle de turma. Os autores sugerem que as classes menores melhoram o desempenho dos alunos, porque elas permitem que os professores gastem mais tempo com os mesmos, individualmente, possibilitando melhores desempenhos discentes.

Por sua vez, o tamanho das classes ainda causa controvérsias. Robinson (1990) verificou que embora a redução de tamanho de classe seja frequentemente proposta como uma forma de melhorar a aprendizagem dos alunos, algumas pesquisas não indicam que as classes menores podem produzir, necessariamente, uma melhoria no desempenho docente ou discente. Segundo o autor, efeitos do tamanho das turmas variam por grau, características dos alunos, área temática, método de ensino, e outras intervenções de aprendizagem.

O TRABALHO PEDAGÓGICO/ CORPO DOCENTE

Um dos mais importantes desafios no sistema educacional é o trabalho pedagógico/corpo docente. A formação desses profissionais precisa estar atrelada a um conjunto de fatores que apoiem a escola. Eles precisam participar de momentos não apenas pedagógicos, mas também organizacionais.

Cusset (2011) verifica que no primeiro ano de trabalho o desempenho do professor é menor e a partir daí aumenta, mas não linearmente. O essencial das diferenças

entre professores se desenvolve na interação com os seus alunos. Todavia, cabe mencionar pelo menos quatro fatores que explicam as diferenças de eficácia dos professores: i) o tempo dedicado ao conteúdo; ii) expectativas dos professores; iii) o “*feedback*”: o modo pelo qual o professor corrige os erros dos alunos; iv) estruturação das atividades pedagógicas: é mais fácil aprender quando a disciplina é bem estruturada.

Paul e colaboradores (2008), em seu estudo realizado em quatro países (Argentina, Brasil, Chile e México) sobre o impacto dos professores na qualidade do ensino concluiu que: i) professores mais experientes têm alunos com melhor desempenho; ii) alunos submetidos a professores com menor rotatividade também têm resultados melhores; iii) verificou-se que os estudantes com desempenho superior são aqueles com mais elevados níveis de capital cultural ou econômico; iv) os alunos com menor nível socioeconômico são ensinados pelos professores menos experientes e com maior nível de rotatividade.

É complicado considerar que, ampliando a jornada escolar, reduziríamos as desigualdades, porém, as medidas de luta contra o fracasso escolar são em maioria fundamentadas por esta convicção, a começar pela reprovação. As pedagogias de apoio e as aulas particulares participam do mesmo credo. Cabe destacar que: i) o emprego do tempo é mais determinante que a duração dos estudos; ii) acrescentar tempo não é suficiente (PERRENOUD, 2011). Entretanto, a duração da jornada, se efetivamente cumprida e traduzida em tempo de atividades educativas, pode ser um dos fatores que conduzem ao incremento do aproveitamento e à melhoria de outros indicadores educacionais.

GÊNERO

Pesquisas quantitativas evidenciam que, desde os anos 40, o desempenho discente em nossa escolarização básica guarda relação estreita com o sexo e a cor da pele dos estudantes.

Em relação ao gênero, no âmbito educacional, estudos como MARGUERITE, 2008; CARVALHO, 2009; revelam desde o século XVIII. A divisão em profissões, predominantemente masculinas e femininas, que culminam desigualdades desde o nascimento. Tal separação ocorre porque a história da igualdade no trabalho é a da lenta conquista de igualdade das formações, tarefas e promoções. Construiu-se, no início da Revolução Industrial, uma linha de gênero que tem se desorganizado com as mudanças do mercado de trabalho.

Do ponto de vista mundial, os trajetos formativos continuam fortemente diferenciados entre os sexos. O estudo de Petrovic (2004) considerou que a família conduz o menino para a profissão e a menina para a vida familiar.

Embora o sistema educacional tenha sido estruturado para estabelecer igualdade de tratamento para meninos e meninas nas escolas, o currículo ainda apresenta fraquezas. Há professores “diferenciadores” ou promotores de igualdade, dependendo dos micro eventos (atitude, comportamento e necessidades dos alunos) de sala de aula (Cf. MARGUERITE, 2008).

Segundo Lynch e Feeley (2009), as meninas tendem a estar mais satisfeitas com a escola do que os meninos. A insatisfação dos meninos muitas vezes toma a forma de desafios diretos à autoridade e de evasão escolar. As desigualdades de gênero persistem na educação sob as formas de preferências e desempenho em componentes curriculares e outros aspectos. Matemática, ciências e tecnologias são áreas predominate-

mente masculinas, enquanto as atividades de cuidado são desproporcionalmente femininas,

Documento recente da UNESCO prova que as boas meninas da escola levam a pior no mercado de trabalho, isto é, não conseguem traduzir sua escolaridade em conquistas ocupacionais numa sociedade patriarcal e machista (Cf. GUARCELLO; KOROVA; LYON, 2012).

CLIMA ESCOLAR

A dimensão “clima escolar” depende, em parte, da natureza do seu público. Num contexto de concorrência, tanto as famílias buscam os estabelecimentos de qualidade, como as escolas buscam atrair e reter um público de “boa qualidade” (Cf. FELOUZIS; PERROTON, 2007). Um público considerado de “boa qualidade” é aquele que não gera problemas no ambiente escolar (violência, bagunça ou transtornos). A escola deve ser um espaço aberto e oportuno a todos aqueles que a ela recorrem. Nas escolas de tempo integral, o processo é um pouco diferente. Nelas, as oportunidades são destinadas às famílias mais carentes que precisam da escola para receber os filhos pois, com os mesmos aparentemente “protegidos”, eles (pais) obtêm mais tempo focando a geração de renda.

FATORES EXTRAESCOLARES

DIFERENÇAS SOCIAIS

Abordar a atual configuração das diferenças de cunho educacional no sistema brasileiro, com uma tradição acentuada das diferenças sociais, envolve o capital cultural e humano, exigindo uma melhor compreensão de tal conceito. O capital social e humano, segundo Gomes (2005), envolve valores e atitudes considerados positivos (atenção, aconselhamento, apoio, relações entre as pessoas e civismo).

No contexto das diferenças sociais a chamada “igualdade de oportunidades” ganha destaque nas políticas públicas. Para Coleman e colaboradores (1996) existem cinco definições de igualdade de oportunidades que podem ser atreladas à formação integral do aluno. As três primeiras diretamente relacionadas aos recursos e as duas últimas ligadas aos resultados escolares: (i) o grau de acesso à escola e a qualidade das instalações, do currículo e dos professores; (ii) características dos alunos; (iii) clima escolar e social como resultado da interrelação dos recursos e fatores intangíveis como a natureza do relacionamento escola-comunidade; (iv) os resultados da escolarização para os alunos com as mesmas origens sociais e capacidades (em que medida as escolas fazem diferença, isto é, certas escolas são mais efetivas que outras); e (v) os resultados da escolarização para os alunos de diferentes origens sociais e competências (em que medida a escola contribui para superar ou reduzir os efeitos do lar).

Deve-se observar, no entanto, o papel da família na garantia de “igualdade de oportunidades”. A responsabilidade familiar tem grande papel no sucesso educacional, mas os pais em muitos casos carecem de meios e recursos para exercê-la (pobreza e precariedade da vida social, falta de empoderamento). As suas lógicas socializadoras podem divergir das da escola. As pessoas com alta vulnerabilidade social não dispõem de poder e autoridade para fazer valer em casa os seus valores, necessidades e interesses (Cf. ESTERLE-HEDIBEL, 2006). Correm, assim, o risco de deslegitimação ante os seus filhos. Em geral, a relação entre família separada e delinquência é fraca ou nula para delitos graves, um pouco importante para o consumo de maconha e significativa para os comportamentos-problemas (fugas, absenteísmo, indisciplina em turma).

Diante do contexto apresentado em relação à “igualdade de oportunidades”, tem-se per-

cebido no sistema de educação básica que urge a necessidade da reorganização da escola visando à formação completa do indivíduo. Há de se preocupar com as características do alunado. Não podemos mais pensar que todos são iguais. O clima escolar deve garantir bons resultados escolares de forma a facilitar o bom relacionamento entre a comunidade escolar no todo. Ademais, as escolas precisam ser “iguais” à medida que ofertam a mesma qualidade de ensino em ambientes escolares tão diferentes. Segundo Gomes (2005), o acesso tem que ser assegurado, é preciso garantir condições para que todos permaneçam no sistema e sejam bem-sucedidos ao longo do que é definido como educação básica.

No contexto das diferenças sociais, o item “igualdade de tratamentos” ganha destaque no âmbito escolar. Às escolas cabe a tarefa de garantir condições equivalentes para todos, ou seja, não deve ser viesada em favor das classes mais ou menos favorecidas, pois, com isso, pode desfavorecer um dos grupos. Gomes (2005), em seu estudo, conclui que as culturas são diferentes, mas não inferiores ou superiores. Em outras palavras, a escola precisa ser única, nem escolas de elite, nem de gueto. Espera-se que o aluno, ao sair da escola, tenha menor dispersão de aproveitamento que no início da escolaridade, possibilitando, assim, qualidade e equidade.

Um dos fatores que permeia a educação de tempo integral é a “igualdade de resultados”. As escolas precisam procurar reduzir os impactos sociais dos grupos que compõem as classes. Não se pode diminuir a qualidade das aulas face às condições supostamente atreladas às turmas onde estão concentrados os alunos mais carentes. Pobreza não é sinônimo de incapacidade. Pobre também aprende. Nivelar as classes é um risco, aposta-se, porém nem sempre o resultado é satisfatório. Para tanto, políticas educacionais são necessárias e têm impacto significativo, mas, isoladamente, não são suficientes.

DIFERENÇAS ENTRE AS ESCOLAS

É necessário fazer com que os estudantes não só aprendam a ler e escrever, mas, principalmente, formar sujeitos críticos e capazes de se organizar coletivamente em prol dos direitos de cidadania democrática, efetivamente para todos.

A compreensão do funcionamento de uma escola não pode deixar de lado o conhecimento da sua infraestrutura e de fatores que lhe são externos, ou seja, aqueles que ela não pode controlar, mas que influenciam diretamente a sua organização. Conhecer as condições de trabalho e o contexto social, econômico e político trata-se de um instrumento importante para estabelecer quais são os limites e as possibilidades de uma escola, entendendo melhor a sua realidade. É importante perceber como as escolas reagem diante desses fatores externos e desses elementos previamente definidos pela realidade social: há uma situação de imobilismo ou elas procuram buscar soluções que amenizem essas interferências externas (Cf. SOARES, 2002).

Tal processo, a diferenciação, pode ser verificado ainda na escolha da escola. Nota-se que quando os alunos menos favorecidos estão concentrados em uma escola ou em um determinado programa (por exemplo: tempo integral), estes alunos “fracos” reduzem as expectativas dos educadores, que rebaixam ambições, normas e padrões, ou seja, desqualificam o seu trabalho. A literatura revela que os professores ajustam expectativas, normas e padrões ao nível dos seus alunos (Cf. DURU-BELLAT; LE BASTARD-LANDRIER; PIQUET; SUCHAUT, 2004).

Diante do contexto apresentado, tem-se que a formação integral é imprescindível à constituição de uma educação democrática com qua-

lidade, ou seja, a escola de tempo integral, por se tratar de um projeto relativamente novo no Brasil, ainda é alvo de críticas e elogios por toda comunidade. Muitos veem a ampliação da jornada escolar como um trampolim que visa à melhoria da qualidade do ensino, porém, outros a traduzem como um desvio de papel da escola, já que ela passa a assumir a função não apenas de transmissão de conhecimentos, mas também social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões atuais sobre os fatores extra e intraescolares nas escolas públicas de tempo integral trouxeram, novamente, ao palco dos debates políticos os questionamentos sobre a formação integral dos estudantes, bem como possibilitaram debates abarcando avanços e retrocessos na consolidação da política vigente.

A presente investigação se propôs a oferecer maiores evidências para o debate acadêmico em prol das políticas educacionais no Brasil. Para tanto, foram levantadas potencialidades e limites dos fatores destacados.

Constata-se que a extensão do tempo letivo é marcada por boas intenções e pela busca da melhoria da escola pública para os cidadãos brasileiros, mas que não podem ser desconsiderados fatores como a construção do currículo, a gestão escolar, a estrutura física da escola, o tamanho das turmas, o perfil dos docentes, gênero, clima escolar e diferenças sociais.

Dessa forma, conclui-se a necessidade da busca constante pela excelência do modelo apresentado já que a simples ampliação do tempo na escola não garante ao estudante o seu efetivo aproveitamento, mas o conjunto dos fatores relacionados no texto corroboram com a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, Juliana Maria. **A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa de tempo integral da rede pública do estado de São Paulo**. 2011. 76f. Tese (Doutorado em Ciências) – Escola Superior de AgrVincultura, Piracaba, 2011.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas – São Paulo: Papirus, 2009. 128p.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.
- CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Escola de tempo integral versus alunos de tempo integral**. EmAber to. Brasília, v.22, n. 80, 2009. p. 51-63.
- COHN, Elchanan; ROSSMILLER, Richard A. **Research on effective schools: implications for less developed countries**. *Comparative Education Review*. Chicago, v. 31, nº 3, pp. 377-399, ago. 1987.
- COLEMAN, James Samuel et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, D. C.: US Government Printing Office, 1996.
- CUSSET, Pieres-Yves. **Que disent les recherches sur l' « effet enseignant » ? La Note d'Analyse: Questions sociales**. Paris, Centre d'Analyse Stratégique, Premier Ministre, République Française, n. 232, jul. 2011. Disponível em :<<http://www.strategie.gouv.fr/content/que-disent-les-recherches-sur-leffet-enseignant-note-danalyse-232-juillet-2011>>. Acesso em: 26 set. 2011.
- DURU-BELLAT, Marie; LE BASTARD-LANDRIER, Séverine ; PIQUET, Céline; SUCHAUT, Bruno. **Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire**. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 45, n. 3, p. 441-468, 2004.
- ESTERLE-HEDIBEL, Maryse. **Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes**. *Déviance et Société*, Paris, v. 30, n. 1, p. 41-65, 2006.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral**. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.8, n.1 Abril 2012.
- FELOUZIS, Georges; PERROTON, Joëlle. **Les “marchés scolaires”: une analyse en termes d'économie de la qualité**. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 48, n. 4, p. 693-722, 2007.
- GLASS, Gene V. et al. **School class size: research and policy**. Beverly Hills: Sage publications, 1982.
- GOMES, Cândido Alberto. **A educação em novas perspectivas sociológicas**. 4ª ed. São Paulo: EPU, 2005.

-
- GUARCELLO, L; KOROVA, I; LYON, S. **Youth and skills: Putting education to work. Youth disadvantage in the labour market: Empirical evidence from nine developing countries.** Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002178/217891e.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2012.
- IZQUIERDO, Carlos Muñoz. **Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008).** México, DF: Universidad Iberoamericana. Ciudad de México. Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, 2009.
- LYNCH, Kathleen; FEELEY, Maggie. **Gender and education (and employment): gendered imperatives and their implications women and men : lessons from research for policy makers.** An independent report submitted to the European Commission by the Network of Experts in Social Sciences of Education and training (NESSE). Bruxelas: European Commission, 2009. Disponível em: <<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/gender-report-pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2011.
- MARGUERITE, Hélène. **Genre et éducation.** Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique, Lyon, n. 37, set. 2008. 7p. Disponível em: <http://doc-aea.aide-et-action.org/pub_cgi/document_sho.pl?document_id=3435&lang=fr>. Acesso em: 14 jun. 2011.
- MELLA, Orlando et al. **Qualitative study of schools with outstanding results in seven Latin American countries.** Santiago do Chile: UNESCO, Latin American Laboratory for Assessment of the quality of Education, 2002.
- MEURET, Denis; MORLAIX, Sophie. **L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires: par où passe-t-elle?** *Révue Française de Sociologie*, v. 47, n. 1, p. 49-79, 2006.
- MOSTELLER, Frederick. **The Tennessee study of class size in the early school grades.** *The Future of Children: critical issues for children and youths*, v. 5, n. 2. p. 113-127. Summer/Fall, 1995. Disponível em: <http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/05_02_08.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.
- NUNES, Greice Cerqueira. **Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília 2011.
- OECD. **2009 results: what students know and can do: student performance in reading, mathematics and science.** OECD Publishing, 2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf>. Acesso em 03 abr. 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **As artes do currículo.** OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (org.) *Alternativas emancipatórias em currículo.* São Paulo: Cortez, 2004.

-
- OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis; LAURO, Bianca Recker. **O tempo curricular em uma escola de educação em tempo integral**. Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais de Juiz de Fora, v. 11, n.2, jul./dez. 2009. p. 65-72.
- PAUL, Jean-Jacques; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Qualidade docente e eficácia escolar**. Tempo Social, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 119-133, 2008.
- PERRENOUD, Philippe. **Le temps: une ressource surestimée dans la lutte contre l'échec scolaire**. Cahiers Pédagogiques, Paris, n. 490, jun 2011. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2009/2009_02%20Le%20temps,%20une%20ressource.pdf. Acesso em: 22 jun. 2011.
- PETROVIC, Céline. **Filles et garçons en éducation: les recherches récentes**. Carrefours de l'Éducation, n. 17, p. 76-100, 2004, DOI : 10.3917/cdle.017.0076. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2004-1-page-76.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2011.
- POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2007.
- RACZYNSKI, D. (et al.). **Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza**. (2003) Disponível em: <<http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelasefectiva>>. Acesso em: 20 out. 2011.
- REZENDE, Valéria Moreira. **O papel do gestor escolar na implantação do programa de qualidade de na escola de ensino médio**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/119.pdf>>. Acesso em 14 set. 2011.
- ROBINSON, Glen E. **Synthesis of research on the effects of class size**. Educational Leadership, v. 47, nº 7, p. 80-90, abr. 1990.
- SCHEERENS, Jaap. **Improving school effectiveness**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning, 2000.
- SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. **A proposta de alfabetização dos Centros de Integrados de Educação Pública (CIEPs)**. In: COELHO, Lígia Martha Ciombrá da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 168-181.
- SOUZA, Danilo de Melo. **Educação integral em Palmas no Tocantins: implantação e sustentabilidade**. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e Prática de Ensino)
- SOARES, José Francisco. **Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, UFMG, 2002. Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_dir/download/gestao1.pdf>. Acesso em 07 set. 2012.

O Cineclube e a Educação Emancipatória

Míriam Silvestre Limeira*

RESUMO

O papel de uma gestão escolar comprometida com a educação democrática consiste em abrir-se para a comunidade, visando um espaço empenhado na formação integral do educando. Para tanto, a utilização do cinema como partícipe de uma educação emancipadora constitui uma das possibilidades para inclusão da comunidade neste ambiente. Nesse sentido, por meio deste artigo buscou-se refletir sobre as possibilidades que o cinema pode apresentar enquanto instrumento educacional partícipe de uma formação voltada para a cidadania e o protagonismo do estudante. Juntamente com essas reflexões, apresentamos um panorama sobre a atividade cineclubista como caminho para uma maior articulação entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Protagonismo; cinema; educação.

* Míriam Silvestre Limeira é professora de História da SEEDF, vice-diretora do CEF do Bosque de São Sebastião, mestre em História pela Universidade de Brasília (2004) e especialista em Gestão Escolar pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (CEFORM - UnB - 2014).

INTRODUÇÃO

De que maneira é possível integrar uma formação que estimule o protagonismo e a autonomia? Quais instrumentos para melhor articular esse estímulo na aprendizagem? Nesse sentido, como pensar o cinema no espaço da escola de maneira a se fomentar essa articulação? Questões como essas nortearam inicialmente a pesquisa à medida que se formularam reflexões também entrelaçadas à forma como o gestor se articula com a comunidade para ter assegurado ao estudante o direito pela educação. Ao mesmo tempo em que estas considerações se deram, foram estruturadas questões direcionadas às possibilidades de caminhos que viabilizassem esse direito assegurado com qualidade. Dessa forma, delineou-se o trabalho com o uso do cinema na escola.

A pesquisa não levou somente a um exercício acerca de como o cinema pode ser instrumento para uma aprendizagem mais crítica, mas sim a reflexões acerca do entendimento de que a educação de qualidade constitui um direito - e, portanto, é preciso priorizar o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do estudante em sua formação.

Partindo-se dessa reflexão, buscou-se um caminho que considerasse o que é estabelecido na legislação vigente a respeito desse pressuposto. O artigo 2º da LDB menciona que, dentre as finalidades da educação, está “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, um dos caminhos para o que foi descrito nessa lei consiste em: trabalho com o protagonismo e a autonomia do educando de maneira a se atingir a contento esse desenvolvimento na escola.

Como construir atividades que estimulem o desenvolvimento da autonomia dos estudantes de maneira a colaborar efetivamente para uma formação voltada para o exercício da cidadania? De que maneira pensar sobre o protagonismo entre estudantes de correção de fluxo remete à percepção da educação como direito assegurado por lei? Existe uma relação? De que maneira o cinema pode ser utilizado e pensado como instrumento que viabiliza reflexões acerca de como o estudante pode (e deve) ter a consciência de ser ele o autor de sua história?

Nesse exercício de pesquisa e prática, ao pensar em caminhos para a reflexão sobre a autonomia entre os estudantes, o cinema pode ser um instrumento eficaz para suscitar esse debate. Napolitano (2006, p. 15) destacou que, por meio do filme, elementos como estética, lazer e valores sociais “[...] estão sintetizados em uma mesma obra de arte”. Além dessa riqueza de possibilidades, o cinema - em se tratando do ambiente escolar - viabiliza reflexões junto a um grupo maior quando o professor se coloca efetivamente como mediador para o debate.

Ao proporcionar para o grupo de estudantes esse contato com a Sétima Arte de maneira que se realize um percurso de reflexões é possível desenvolver habilidades de interpretação e escrita focadas nas percepções apresentadas e discutidas após as sessões de cinema.

Nesse contato mais cotidiano com esse formato de produção artística, conseguimos conhecer diferentes obras cinematográficas e mostrar de que maneira é possível, pela experiência com filmes, construir um ambiente que permita a reflexão crítica sobre a vida e o mundo que nos rodeia. Consequentemente, pode-se construir coletivamente um ambiente de cultura cineclubista na escola.

FILMES, CINECLUBES E EXPERIÊNCIA CRÍTICA

O cinema, por seu alcance e pela força de suas imagens, pode se articular à prática pedagógica. No âmbito da história, a abrangência do filme como fonte documental já é trabalhada e refletida desde a década de 1970. Para ter noção desse argumento, o historiador Ferro (1992, p. 85) ressaltou a amplitude dessa arte ao escrever que “o cinema fascina e inquieta”. Não seria para menos. Ao mesmo tempo em que pelas imagens de um filme é possível ao espectador desprender-se de sua realidade, outras representações podem remeter a plateia à reflexão. Ainda no mesmo texto, Ferro mencionou sobre o que é possível ser revelado pelo olhar transmitido por uma câmera:

O filme tem essa capacidade de desestruturar aquilo que diversas gerações de homens de Estado e pensadores conseguiram ordenar num belo equilíbrio. Ele destrói a imagem do duplo que cada instituição, cada indivíduo conseguiu construir diante da sociedade. A câmera revela seu funcionamento real, diz mais sobre cada um do que seria desejável de se mostrar. Ela desvenda o segredo, apresenta o avesso de uma sociedade, seus lapsos. Ela atinge suas estruturas. Isso é mais do que seria necessário para que após o tempo do desprezo, venha o da suspeita, o do temor. (FERRO, 1992, p. 86).

O cineclube se caracteriza por um espaço no qual se discute e assiste a filmes, sem caráter lucrativo. A atividade cineclubista tem início na França ao final da década de 1910. O principal objetivo desse tipo de espaço consiste em estimular o público a ver e discutir cinema (conforme é explicado na página do Conselho Nacional de Cineclubes). De acordo com Gati (2000, p. 128), essa atividade tem por características os seguintes aspectos: constituição legal, caráter associativo e um estatuto. Durante mui-

to tempo no Brasil, quando não existiam cursos voltados para a produção de cinema, os cineclubes eram o local para esta formação (tal como foi o caso do Clube de Cinema de São Paulo, inaugurado em 1940).

Os cineclubes no Brasil tiveram força na década de 1960, com intensificação de debates voltados não somente para a Sétima Arte, como para a fomentação de uma discussão sobre a produção nacional. Sobre a importância hoje do cineclube, Giovanni Alves escreveu que

Nos primórdios do século XXI, o cineclubismo tornou-se um dos mais importantes movimentos culturais da atualidade. Na medida em que a prática cineclubista soube ir além da mera exibição do filme, ela consegue tornar-se efetivamente um movimento cultural capaz de formar não apenas ‘um público’, mas sujeitos humanos comprometidos com a transformação histórica da sociedade burguesa. Este é o sentido do cinema como experiência crítica, isto é, a utilização do filme como meio para a formação humana no sentido pleno da palavra. (ALVES, 2010, p. 11).

Ao se considerar a força das imagens em movimento, não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade midiática. As novas gerações estão em contato direto e constante com material audiovisual, conforme menciona Alves:

As novas gerações de homens e mulheres são (de)formados através de nexos audiovisuais. Dos videogames aos computadores interligados na internet e das tevês de tela plana aos computadores que fazem registros audiovisuais, o nexo audiovisual constitui a nossa vida na sociedade. A imagem audiovisual é o mais importante elemento dos processos de subjetivação/dessubjetivação do homem no século XXI. Por isso, qualquer processo de formação humana implica a apropriação de nexos audiovisuais. (ALVES, 2010, p. 15)

Seguindo esse raciocínio, o cineclube torna-se um nova possibilidade de espaço para a produção de pensamento crítico, o que se apresenta como uma forma para o exercício da prática democrática (Cf. ALVES, 2010). A articulação desses espaços (que pode, por exemplo, ser o interior de uma escola) anseia por caminhos que quebrem a constante e crescente manipulação da sociedade. A instauração de espaços de debate articula a resistência de maneira a buscar o compromisso com um ideal democrático. Para tanto, o cineclube revela-se, pelo viés da intervenção cultural, uma alternativa de articulação para concretizar esse ideal.

Não se trata de atividade neutra, uma vez que ela depende do direcionamento dado pelo componente mediador do processo. O caminho contrário, de conformação do olhar, também é viável. Basta apenas atentar para o enfoque que se propõe o exercício. Esse tipo de argumentação foi bastante destacado por Alves, ao mencionar que:

(...) a re-significação do filme que implica a formação humana é uma operação de consciência crítica capaz de constituir sujeitos humanos com um espírito questionador no sentido de desvelar as contradições objetivas da ordem do capital. Assim, ir além do filme implica assumir uma visão crítica de mundo e dotá-la de ferramentas categoriais capazes de extrair das imagens audiovisuais novas significações capazes de produzir nos sujeitos-receptores / sujeitos-produtores novas percepções e entendimentos da ordem social. (ALVES, 2010, p. 16-17)

O filme, dessa maneira, ganha outra dimensão, pois possibilita o exercício reflexivo, o olhar para si. Essa percepção sobre o filme (seja ele pela narrativa convencional, ou o documentário) pode abranger outra dimensão no espaço da escola. E, especialmente, na perspectiva de uma educação integral. A experiência crítica

com o cinema, no espaço da escola é pedagogicamente uma das perspectivas que se podem estabelecer plenamente na formação emancipatória pautada no protagonismo e na autonomia.

Em meio a todas essas discussões, de que maneira o cinema se enquadra? Qual o sentido de seu uso para uma educação que se pense emancipadora? Em primeiro lugar, ressalto a proposição de Holzmann quando afirmou que o cinema é:

(...) um meio de comunicação que se presta à veiculação de qualquer tipo de mensagem, sendo, portanto, destituído de um sentido intrínseco e inerente. É um instrumento na mão de seus idealizadores. (HOLZMANN, 2012, p. 15).

Da mesma forma Fresquet (2013) destacou a potencialidade pedagógica do cinema, cuja experiência deve ser vivenciada no espaço da escola entre professores e estudantes. Essa perspectiva implica em, inclusive, buscar outros espaços no qual essa experiência do cinema pode ser vivenciada, além da escola, os hospitais. Por esses caminhos é que se insere esse diálogo estreito e interligado entre o cinema e uma proposta pedagógica emancipadora de reflexão crítica:

A tela de cinema (ou do visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades. (FRESQUET, 2013, p. 19).

O CINEMA, O PROTAGONISMO E A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Diferentes autores ressaltaram a importância pedagógica do cinema para uma formação emancipadora (Alves, 2010; Napolitano, 2006; e Macedo, 2010; para citar alguns). Fresquet (2013), inclusive, destacou a possibilidade dessas intervenções com filmes ocorrerem em espaços que não sejam necessariamente o modelo formal do cinema como se conhece:

(...) a experiência do cinema com professores e estudantes de educação básica dentro e fora da sala, visando uma pedagogia emancipadora que fuja da explicação e aposte nas capacidades sensíveis e intelectuais dos sujeitos, espectadores / atores-aprendentes / ensinantes. (FRESQUET, 2013, p. 11).

Ao se deslocar o cinema para outros espaços que não a sala formal de exibição, novas possibilidades surgem, assim como diferentes maneiras de pensar essa Arte. Incentivar essa atividade consiste em fomentar a potência fílmica para a percepção de si e do outro. Possibilidades como essa se alinham à proposta de educação integral.

A educação integral procura superar um currículo já tido como defasado, por ser fragmentado. Essa política pública de formação integral reconhece elementos como uma participação cidadã, o cuidado com a diversidade e com a tolerância (o que proporciona outros olhares).

A cidade apresenta diversos espaços de aprendizagem. Cabe à escola (na figura do gestor, com o auxílio de outras instâncias governamentais) articular a entrada desses vários espaços no seu ambiente. Nesse sentido, a escola pública pode ser privilegiada. De

acordo com Gadotti (2009, p. 32), “A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora”.

Nessa busca por uma escola que seja efetivamente inclusiva, o cinema pode ter o seu espaço. Curioso perceber que, em meio a diferentes políticas públicas, isto já ocorre - uma vez que o trabalho cineclubista está relacionado entre as oficinas do programa federal *Mais Educação*. As oficinas presentes nessa ação governamental e política são pautadas pela perspectiva do que venha a ser uma atuação que abarque diferentes esferas.

Sua implantação precisa ser progressiva, continuada, de maneira que o tempo integral se efetive como opção voluntária (GADOTTI, 2009, p. 36). Da mesma forma, o autor afirmou de que maneira se articula o direito à educação:

O direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola. Sabemos que é no interior das salas de aula que devemos medir os efeitos de qualquer projeto educacional, verificando o quanto os alunos aprenderam. (GADOTTI, 2009, p. 52).

Dadas essas considerações, o cinema se articula como um dos caminhos para efetivamente se pensar no direito de aprender pelo viés de uma formação focada nos diferentes aspectos que compõem a integralidade da pessoa. Nesse sentido, uma proposta que alinhe protagonismo e autonomia irá de encontro aos próprios objetivos da educação integral esmiuçados pela SEEDF: “investir no protagonismo de crianças, adolescentes, jovens e adultos para que se tornem autônomos emancipados.” (SEEDF, 2014, p. 12).

O PROTAGONISMO, A AUTONOMIA E A REFLEXÃO CRÍTICA

Qual a razão de se empreitar esse percurso inicialmente? Levo em consideração que mesmo sendo um trabalho que precise ser feito ao longo do ano letivo e por diversas disciplinas, o espaço da Educação Integral pode ser privilegiado para se pensar em caminhos que fortaleçam esse sentimento e este aprendizado com o estudante acerca de conceitos como *autonomia* e *protagonismo*. Trata-se de mostrar ao educando a reflexão de que ele constitui o *sujeito* de sua própria história.

Dois autores permitem embasar esse pensamento no âmbito da escola e da educação: Paulo Freire e Leonardo Boff. Em ambos é possível encontrar elementos que levam em conta a necessidade desse tipo de percepção a respeito da vida (e que se trata de algo totalmente tangível de ser desenvolvido na escola). Com base nas percepções desses dois autores, é possível caminhar para a noção de protagonismo e mostrar de que maneira o cinema constitui um instrumento para esse tipo de trabalho.

Boff (2012) escreveu sobre a condição humana de maneira acessível ao grande público quando narrou a história da águia criada como uma galinha e sobre a qual acreditava-se não poder mais voar. Toda essa narrativa demonstrou profunda conexão com a potencialidade da pessoa ao destacar que a águia representa o ser humano na sua criatividade. Boff (2012, p. 15) iniciou seu texto ao ressaltar que “todo ponto de vista é a vista de um ponto” e como pode ser rica a leitura e a interpretação acerca de um texto. Uma vez que se busca a formação de uma pessoa crítica em sua integralidade, exercícios reflexivos desse porte caminham para a possibilidade de saber compreender o mundo por meio de outros olhares. Ao associar que os ideais de

liberdade e consciência plena são atingidos por meio da educação, entendo que esse autor (associado ao pensamento de Paulo Freire) nos fornece elementos para embasar uma aprendizagem centrada na formação crítica.

É preciso que, em nossa prática enquanto professores, estimulemos a criatividade dos educandos. Boff (2012) destacou, sem utilizar-se do termo protagonismo, que a existência consiste em construção progressiva. Nesse sentido, ele se alinha ao pensamento de Freire (2009) quando este reforça o sentido da pedagogia voltada para a autonomia e para a emancipação.

Pensar acerca de uma pedagogia emancipadora nos encaminha a uma reflexão embasada por outro sentido de qualidade na educação. Em um texto sobre os conselhos escolares divulgado pelo MEC (BRASIL, 2004), é possível ver qual a perspectiva visada:

Uma educação de qualidade visa a emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação esposada, que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. (BRASIL, 2004, p. 33)

Vários são os documentos institucionais que se pautam, hoje em dia, por uma educação de qualidade que ressaltam o papel político da escola como fundamental em uma pedagogia efetivamente emancipadora (vide o crescente incentivo às instâncias de maior participação, como os grêmios estudantis e os conselhos escolares, para mencionar alguns desses espaços). Contudo, é preciso considerar os caminhos – mesmo com a educação sendo um direito assegurado pela CF de 1988 (art. 205 e art. 2º da

LDB) - que visam ao exercício da cidadania. Ainda há o que percorrer. No entanto, é possível observar que existem possibilidades para serem articuladas ações em conjunto. É necessário que essa perspectiva esteja entre professores, estudantes e comunidade escolar.

O professor é mediador do conhecimento e não mero transmissor. Ao se fazer a articulação entre cinema e autonomia em um sentido de emancipação, Freire (2009) nos mostra os caminhos e a reflexão a respeito desse papel do educador. O que se pretende é reforçar e estimular a capacidade crítica do estudante, que extrapola a transmissão de conteúdos.

Pensar e agir para a formação crítica remete-nos à finalidade própria da educação básica, que consiste em formar o cidadão. Por qual razão o estudante deve ser incentivado no ambiente escolar? Conforme mencionou Franco (2007, p. 61), apenas o acesso ao conhecimento não é mais suficiente nos dias de hoje.

O que significa ser *protagonista*? Palavra de origem grega vem de *protos* (principal), em junção a *agonistas* (lutador). O termo refere-se a saber viver nesse mundo. A pedagogia ampliou o sentido ao abranger a autonomia como conceito para formação do cidadão. A escola é o espaço cabível de proporcionar ao estudante este tipo de formação, de maneira a lhe conferir esse sentido de protagonista, de sujeito de sua história. Franco (2007, p. 63) destacou que existem três aspectos nos quais essa experiência pode ser vivenciada: na sala de aula (no processo de aprendizagem), na valorização da cultura jovem (num sentido de integração de saberes e culturas de maneira a lhe conferir sentido àquilo que estuda) e nas instâncias decisórias.

Nesse sentido, a atividade cineclubista no ambiente escolar pode viabilizar esse exercí-

cio. Quando se propõe uma experiência crítica e lúdica com o cinema, o professor pode conduzir sua atividade de maneira a viabilizar o empoderamento desse sentimento de protagonismo. Trata-se de um caminho que é aos poucos formulado, processado, porém possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme consta nas orientações do Conselho Nacional de Cineclubes, “os cineclubes nasceram como resposta às necessidades que as salas comerciais não atendiam, ou seja, a fruição do filme e a democratização do acesso”. Em se tratando de localidade que apresenta poucas possibilidades de acesso à cultura, esse tipo de atividade proporciona a utilização do espaço da escola de outra forma, de maneira democrática. Tais atividades vêm sendo articuladas, no âmbito estatal, por meio de incentivos à formação de espaços cineclubistas (como por exemplo, o programa Cine Mais Cultura, do Ministério da Cultura).

No espaço da escola, são possíveis outros caminhos para a formação e para a integração da escola com a comunidade. Nesse sentido, é possível utilizarmos outros espaços para a projeção de filmes. E a escola pode ser um desses novos locais, com ambientes mais próximos dentro das comunidades. O espaço da educação integral constituiu-se também como excelente caminho de atuação. Além disso, quando se busca educação de qualidade é necessário se pensar também nos grupos de estudantes fora da faixa etária, que são melhor atendidos ao se dispor de mais tempo na escola.

Podemos pensar no espaço da escola também como uma possibilidade de acesso à produção cinematográfica. Pensar em conjunto com a prática, num movimento que explore a “potência pedagógica do cinema”

(FRESQUET, 2013, p. 11). Em meio a tudo o que se apresentou ao longo desta pesquisa, os caminhos a serem percorridos se mostram bastante viáveis, e permitem uma formação que permeia consciência e cidadania - “conci-dadã” em outras palavras (BOFF, 2012, p. 24) - inseridas em um contato direto com a arte (no caso o cinema). Nesse sentido, torna-se possível pensar uma prática que venha gerar reflexões críticas, utilizando-se do cinema como instrumento para esta formação.

Por fim, tendo em vista a modificação feita recentemente na LDB (aprovada pela Lei Nº 13.006/2014) - referente à exibição de filmes de produção nacional nas escolas de maneira a integrar-se às suas propostas pedagógicas -, podemos vislumbrar um processo que traz um reconhecimento institucional para a importância do cinema como um instrumento de formação crítica no espaço da escola. Ainda que sem as orientações pertinentes de como se estruturar essa atividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **Tela crítica: a metodologia**. Londrina, PR: Práxis; Bauru, SP: Canal 6, 2010.

_____; MACEDO, Felipe (orgs.). **Cineclube, cinema e educação**. Londrina, PR: Práxis; Bauru, SP: Canal 6, 2010.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 49ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em maio de 2014.

_____. **Lei 9.394, de 29 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em maio de 2014.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ESCÁMEZ, Juan; GIL, Ramón. **O protagonismo na educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FRANCO, Francisco Carlos. “O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil”. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2007, p. 61-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 39ª edição, 2009.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação:** reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GATI, André. “Cineclube”. In: RAMOS, Fernão (org.). **Enciclopédia do cinema brasileiro.** São Paulo: SENAC, 2000, p. 128-130.

LAGNY, Michèle. **Cine y historia.** Madrid: Boscho, 1997.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2006.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Souza Miguel (Org.). **A escola vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Promovendo Aprendizagens: A Avaliação Formativa no Cotidiano da Escola de Anos Finais

*Simone Moura Gonçalves de Lima**

RESUMO

Neste artigo, procuramos responder as seguintes questões: por que os estudantes que chegam aos anos finais do ensino fundamental começam a apresentar maiores dificuldades para manterem seus percursos escolares constantes e regulares? O que pode ser realizado na organização pedagógica desta escola para mudar este quadro? Como a concepção avaliativa formativa pode atuar nestas dificuldades de modo a favorecer as aprendizagens de todos os estudantes? Com isso, procuramos discutir sobre as especificidades da organização pedagógica da escola de anos finais, os desafios e as possibilidades de concretização das práticas avaliativas numa perspectiva formativa. Apresentamos os preceitos formativos há anos já garantidos pela legislação vigente e esboçamos qual a realidade vivenciada pelas escolas. Analisamos a avaliação em seus três níveis. Defendemos o espaço/tempo da coordenação pedagógica como uma instância capaz de promover a avaliação formativa, ao ser devidamente voltada para o estudo e reflexão dos avanços e fragilidades pedagógicas vivenciadas pelo grupo. Por fim, apontamos a necessidade de construção de um compromisso coletivo para se buscar os caminhos possíveis para garantir a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Avaliação formativa; anos finais; coordenação pedagógica.

* Simone Moura Gonçalves de Lima é professora de História da SEEDF, especialista em Ensino de História e em Coordenação Pedagógica pela UnB, e mestranda em Educação pela UnB.

INTRODUÇÃO

Uma das promessas da escola pública é a melhora das condições de vida dos filhos das classes populares. A universalização do acesso à educação básica, no Brasil, deveria ter representado a concretização deste sonho, entretanto muitos estudantes não conseguem permanecer na escola aprendendo. A reprovação e o abandono continuam deixando os índices de rendimento escolar abaixo das expectativas dos que pensam as políticas públicas, assim como, daqueles que atuam dentro da escola como educadores, especialmente, quando nos referimos aos anos finais do ensino fundamental.

Dados do Censo Escolar de 2014¹, apontam que dos 285.077 estudantes de ensino fundamental (diurno e noturno) foram reprovados 35.550 (12,47%) e abandonaram 6.017 (2,11%). Mesmo considerando questões externas à escola - referentes às desigualdades do contexto social do nosso país como explicativas de parte dessa realidade -, outras questões, internas à escola, especialmente, as que se relacionam a concepções e práticas docentes, precisam ser consideradas para compreender porque tantos dos nossos estudantes ainda não alcançam os conhecimentos necessários para o avanço de sua trajetória escolar. Tal fato tem indicado a permanência das desigualdades sociais através das desigualdades de aprendizagens dentro do ambiente escolar.

É preciso compreender a organização pedagógica das escolas que atendem aos anos finais do ensino fundamental para identificar os desafios e as possibilidades de enfrentamento desta realidade. Partindo do pressuposto de que a avaliação

em seus três níveis (das aprendizagens, institucional e de larga escala) ocupa a centralidade dessa organização pedagógica, é possível verificar que as concepções de avaliação existentes no ambiente escolar podem reforçar a lógica da exclusão e classificação entre os estudantes ou, ao contrário, promover as aprendizagens de todos.

Há, na rede pública de ensino do Distrito Federal, muitos estudantes que permanecem na escola sem que suas aprendizagens se concretizem plenamente, alguns dos quais - após anos de reprovação - acabam abandonando a escola certos de que são incapazes de aprender; como indicam os próprios dados do Censo Escolar mencionados anteriormente.

Este é um estudo de cunho bibliográfico que se propõe a discutir a relação entre a concepção avaliativa existente na legislação vigente na rede pública de ensino do Distrito Federal e as práticas pedagógicas docentes. Além disso, este trabalho aponta para a importância do entendimento das especificidades dos anos finais do ensino fundamental no planejamento das intervenções pedagógicas necessárias às aprendizagens. Por fim, ele defende a formação continuada no espaço escolar como possibilidade para se concretizar os esforços de garantia das aprendizagens.

A CONCEPÇÃO AVALIATIVA NA LEGISLAÇÃO VIGENTE E A REALIDADE ESCOLAR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96 - estabelece em seu artigo 24, inciso V, alínea “a” que o desempe-

¹ Dados completos do Censo Escolar DF 2014 podem ser acessados em <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv.html>.

nho dos alunos será verificado através de uma “avaliação contínua e cumulativa, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, o que indica a necessária aplicação dos preceitos da avaliação formativa nas práticas pedagógicas.

Da mesma forma, no Regimento Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal a avaliação formativa se apresenta como orientação para a organização do trabalho pedagógico. Em seu artigo 176, a função formativa da avaliação é declarada como princípio das práticas avaliativas das escolas públicas do DF. Também verifica-se a articulação entre os três níveis da avaliação defendida no artigo 179. Além disso, o artigo 183 do referido regimento explica a importância do diagnóstico contínuo das aprendizagens tanto para identificar aspectos exitosos e como para apontar aqueles que precisavam ser melhorados para promover as aprendizagens dos alunos.

As Diretrizes de Avaliação Educacional confirmam a avaliação formativa como concepção avaliativa para as escolas da rede, colocando em foco o desafio de trazer para a prática educativa a concepção defendida no campo normativo. Ainda se verifica, porém, a existência do distanciamento entre o discurso de alguns educadores e suas práticas pedagógicas. Afinal, ao defendermos a qualidade da educação pública e a garantia de aprendizagem para os estudantes precisamos compreender em que medida nossas práticas estão apoiando esse discurso.

A escola precisa estar organizada pedagogicamente para atender às necessidades de aprendizagens dos estudantes. Isso requer que todos os seus profissionais e sua comunidade escolar estejam envolvidos em um processo educativo que promova a avaliação formativa. Esta é uma concepção que realiza o enfrentamento

do fracasso escolar a partir de ações planejadas para o acompanhamento e continuidade do percurso educativo de todos os estudantes.

Foi com o objetivo de concretizar a prática da avaliação formativa nas escolas públicas da rede de ensino do DF que as Diretrizes de Avaliação Educacional foram elaboradas. Além de apresentar e discutir procedimentos e instrumentos avaliativos que podem ser desenvolvidos em cada etapa da educação básica, as Diretrizes indicam a possibilidade de se articular os três níveis da avaliação (aprendizagens, institucional e de larga escala) de modo que se garanta as aprendizagens de todos dentro da escola. O que, sem dúvida, transforma esse documento numa referência para a organização do trabalho pedagógico de cada unidade escolar da rede. Essas diretrizes promovem o diálogo com cada educador. Desse modo, elas devem ser discutidas nas coordenações pedagógicas, nas reuniões do Conselho Escolar, com as famílias e, especialmente, no encontro cotidiano com os estudantes, corresponsáveis pelo processo de aprendizagem.

Este é um documento que inova em aspectos importantes, entre os quais se destaca a inclusão de orientações sobre como as famílias podem ser incluídas no processo avaliativo na perspectiva formativa, estando envolvidas nos aspectos pedagógicos da organização da escola e não apenas presentes em datas festivas. Em relação ao dever de casa discute-se como pode ser utilizado em benefício das aprendizagens dos estudantes, como um recurso pedagógico que estimule a reflexão, a criatividade, levando em conta o nível de cada um.

Em tópicos específicos do documento são analisados o potencial formativo da prova, da autoavaliação, do Conselho de Classe e da avaliação informal. Sobre a prova - ainda o

instrumento avaliativo mais utilizado, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio -, vale considerar que não deve ser utilizada como único recurso avaliativo. Em destaque, são considerados outros recursos que merecem consideração das equipes pedagógicas e dos docentes por estimularem o desenvolvimento de outras habilidades necessárias aos estudantes. Esses recursos podem ser a avaliação por pares, o portfólio e os registros reflexivos.

Em relação à autoavaliação, o documento destaca o valor de seu uso como recurso que contribuirá para valorizar o que pensam os estudantes, envolvendo-os ativamente com seus processos individuais de aprendizagem. Sobre a avaliação informal, tão presente no cotidiano escolar, somos alertados de que sem reflexão, seu uso pode comprometer a construção de práticas avaliativas formativas, quando são emitidos juízos de valor que classificam, rebaixam e comparam negativamente estudantes entre si. Sendo assim, aponta-se a possibilidade do uso da avaliação informal para identificar fragilidades e potencialidades de cada um, sem comparações com outros, para favorecer as aprendizagens.

No mesmo sentido, é apresentado o Conselho de Classe, que mostra a sua utilidade formativa ao se constituir em um espaço de planejamento e de avaliação de todo o trabalho pedagógico. Ele também se revela útil na retomada do projeto político-pedagógico da unidade escolar, seguindo o intuito de construir coletivamente as estratégias de intervenção para resolver as dificuldades dos estudantes.

Além de discutir aspectos específicos da avaliação das aprendizagens, o documento aumenta sua relevância quando aborda a avaliação institucional e a avaliação em larga escala.

A avaliação institucional pode promover a mediação entre os três níveis da avaliação. Para tanto, a coordenação pedagógica e o conselho de classe se constituem em espaços legítimos para analisar e reorganizar os dados emanados das avaliações externas, bem como, dos resultados das avaliações realizadas em sala de aula. Compreende-se que a realização da avaliação institucional depende do envolvimento e da participação de todos os profissionais que atuam na escola, além dos próprios alunos e de suas famílias.

Em relação à avaliação em larga escala, a SEEDF dispõe do Sistema Permanente de Avaliação Educacional - SIPAEDF. Esse sistema é elaborado para a rede pública do DF, e propõe o acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes para reorientar políticas públicas e subsidiar cada escola na avaliação de seu trabalho pedagógico com vistas a melhorar a qualidade do trabalho docente.

O estudo de Freitas (2012, p. 144) contribui para a discussão sobre o tema quando afirma que: “[...]o exame da avaliação permite desvelar os objetivos reais da escola e não somente os proclamados”. É necessário refletir sobre qual é a função social da escola e qual modelo de educação que se pretende defender, assumindo um fazer pedagógico para a reprodução ou para a superação das desigualdades sociais.

Villas Boas (2008) discute a permanência da avaliação classificatória, seletiva e excludente nos fazeres pedagógicos de muitos educadores e propõe a mudança de paradigmas no cotidiano escolar através da avaliação formativa. Propondo que se vire a escola do avesso por meio da avaliação, a autora descreve os elementos capazes de modificar a organização do trabalho pedagógico de modo a promover

rem mudanças estruturais na escola. Entre estes elementos está a avaliação, que deve ser colocada “[...] a serviço da aprendizagem do aluno, formando-o para ser protagonista do processo de aprendizagem” (Idem, 2008, p. 136).

Em contraposição a um sistema educativo e avaliativo que promova a fragmentação do conhecimento e a passividade do estudante, a avaliação formativa se apresenta como recurso pedagógico com condições de promover aprendizagens significativas e de instrumentalizar o aluno para que construa seu próprio conhecimento, sob a mediação do professor. O trabalho docente é planejado e realizado com a intenção de promover as aprendizagens. Essa concepção avaliativa contribui para o fortalecimento de uma educação pública verdadeiramente emancipadora, porque coloca professores e alunos como protagonistas do processo educativo.

Para Hoffmann, as práticas avaliativas podem ser vistas como um ato político, mesmo quando não haja tal pretensão por parte do professor. “Tanto as ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais” (HOFFMANN, 2011, p. 91). A autora destaca que a avaliação formativa (ou mediadora) deve ser uma prática coletiva e exige um posicionamento crítico. Portanto, deixar de refletir sobre seu fazer pedagógico, poderá conduzir o professor a práticas de seleção, de classificação e de exclusão dentro da sala de aula. Quando o processo de ensino alcança apenas uma parte dos estudantes, deixando os demais à margem e submetidos a uma avaliação informal negativa - sendo rotulados de preguiçosos e indolentes ou sem orientação familiar - o que se obtém é o reforço de práticas excludentes.

Portanto, um desafio a ser enfrentado é transformar os preceitos da avaliação formativa

- já consolidados na legislação vigente - em práticas comuns e abrangentes dentro do ambiente escolar. Conhecer algumas especificidades da organização da escola de anos finais também contribui para o entendimento da perpetuação deste descompasso entre saber e fazer no que diz respeito à avaliação formativa.

AS ESPECIFICIDADES DAS ESCOLAS DE ANOS FINAIS

A organização do trabalho pedagógico que contemple a avaliação formativa na escola de anos finais requer que sejam consideradas as especificidades dessa etapa de ensino na organização da escola e nas muitas transições pelas quais passam os estudantes na condição de pré-adolescentes e adolescentes.

A vivência escolar passa por importantes mudanças quando os estudantes chegam aos anos finais do ensino fundamental. Eles passam a conviver com muitos professores, cada qual com sua própria metodologia de ensino. Os tempos e espaços escolares se diversificam e eles experimentam maior liberdade e menor controle no desenvolvimento das atividades escolares. A autonomia e a organização esperadas pelos professores não são vivenciadas espontaneamente pelos estudantes. Por isso, são necessárias estratégias e intervenções avaliativas que estimulem o desenvolvimento das habilidades necessárias para seu melhor desenvolvimento.

Além disso, há outras mudanças significativas relacionadas a transformações físicas, emocionais e cognitivas que afetam diretamente o processo de aprendizagem destes estudantes. Por exemplo, a puberdade traz as alterações biológicas que, junto com a efervescência de novas emoções, vão estruturando a construção de suas identidades. Por isso, se tiverem suas vivências e descobertas valorizadas no ambiente

escolar, os estudantes se perceberão como sujeitos no processo de aprendizagem, encontrando novos sentidos para a escola. Assim, a avaliação formativa promoverá a “[...] aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos” (VILLAS BOAS, 2009, p. 33). A autoavaliação pode ser uma escolha eficaz, porque dá voz aos estudantes, colocando-os como responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. Além disso, favorece o diálogo e valoriza as relações afetivas com professores e colegas - importantes também neste período do desenvolvimento humano.

Os estudos de Davis, Nunes e Nunes (2005) e Ferreira (2004) são importantes porque ampliam nosso entendimento a respeito de mudanças cognitivas ocorridas na adolescência. O estudante alcança o raciocínio abstrato, podendo agora refletir sobre ideias mais complexas. A metacognição (capacidade de pensar sobre o próprio pensamento) se acentua e isso vai permitindo ao aprendiz maior autoconsciência e introspecção.

Hoffmann defende que o professor favoreça “[...] a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder, construindo novos saberes junto com os alunos” (2009, p. 63). É preciso superar a visão da aprendizagem como um fenômeno centrado apenas na figura do professor que transmite informações, sem incentivar os estudantes a desenvolverem sua capacidade argumentativa e analítica.

É também preciso superar as iniciativas individuais em prol de ações pedagógicas coletivas, articuladas dentro da escola por projetos interdisciplinares. É necessário mudar a “cultura avaliativa” de todo o grupo docente para que os resultados em termos de aprendizagens se efetivem (Cf. VILLAS BOAS, 2009, p. 139). Todos os sujeitos que participam da organiza-

ção do trabalho pedagógico precisam revelar pelas suas práticas a intencionalidade de promover a avaliação formativa. Este é, sem dúvida, outro desafio importante a ser enfrentado na escola de anos finais para a concretização das práticas formativas.

De fato, para que o trabalho pedagógico voltado à formação global dos estudantes se efetive no ambiente escolar e se traduza em aprendizagens significativas, a avaliação precisa ser parte de um projeto coletivo. Lima (2012, p. 57) declara que “[...] a avaliação formativa não pode ser um projeto solitário de um professor; ela irá requerer certa orquestração com o projeto político-pedagógico da escola para esse fim”. Mudar o paradigma avaliativo, portanto, requer envolvimento e disposição do grupo docente, dos coordenadores, dos orientadores educacionais e dos gestores para refletir e rever conceitos e concepções.

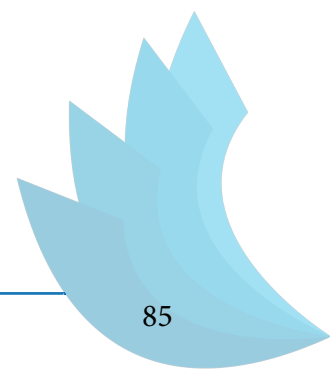
Silva, Hoffmann e Esteban (2010, p. 11) defendem que a escola seja um espaço com possibilidades de “significar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem”. A avaliação precisa ocupar papel central nesse contexto, uma vez que possibilita acompanhar este processo de ensino e aprendizagem. A avaliação diagnóstica aponta as necessidades de aprendizagens e deve orientar os projetos interdisciplinares constantes da Parte Diversificada das Matrizes Curriculares. Articulado a esta ação, o acompanhamento pedagógico regular das turmas orientará os professores para o que já foi aprendido e o que precisa ser retomado para o avanço das aprendizagens. As avaliações regulares dos resultados junto com o planejamento coletivo encaminharão os esforços de todos para o objetivo central do trabalho pedagógico da escola: garantir que as aprendizagens dos nossos estudantes aconteçam.

Além da avaliação para as aprendizagens que se desenvolve no espaço da sala de aula (Cf. VILLAS BOAS, 2014), é preciso promover a avaliação institucional numa perspectiva formativa na escola de anos finais. Isso pode acontecer quando o Conselho de Classe se constituir em espaço de avaliação dos resultados do trabalho pedagógico desenvolvido, contando com a participação dos alunos e suas famílias. Já é tempo de superar o modelo de Conselho de Classe focado apenas no aluno, reduzido a relação das notas do bimestre e da avaliação informal negativa, que apenas expõe os alunos e seus familiares. Todas as intervenções necessárias devem ser pensadas coletivamente e o acompanhamento individualizado dos estudantes realizado com o apoio da equipe gestora e do serviço de orientação educacional, num trabalho ético e comprometido (Cf. LIMA, 2012).

Além do Conselho de Classe, pode-se apontar a Coordenação Pedagógica como outro espaço/tempo privilegiado para a realização da avaliação institucional. Lima (2012) enfatiza que a avaliação institucional deve se articular com o projeto político-pedagógico e se concretizar em espaços como o da coordenação pedagógica. Já é tempo de superar a cultura da avaliação centrada apenas no estudante. A Coordenação Pedagógica pode apoiar o planejamento das ações pensadas no espaço do Conselho de Classe, informando os dados de rendimentos dos alunos e dos projetos individuais e interdisciplinares desenvolvidos em cada bimestre. Por outro lado, pode ser um espaço para efetivar as intervenções pensadas para os estudantes, no mesmo movimento de planejamento e acompanhamento das aprendizagens. O grupo precisa avaliar os processos e os resultados. Assim, a escola garante sua autonomia, valoriza o trabalho dos educadores e trabalha em prol do objetivo maior deste esforço coletivo, que é a aprendizagem dos estudantes.

Quando a equipe pedagógica da escola, incluindo seus gestores, assume o compromisso de acompanhar de modo permanente as aprendizagens dos estudantes, os projetos interventivos são elaborados coletivamente a partir dos diagnósticos realizados no início e no decorrer do ano letivo. Num processo avaliativo constante, os ajustes são feitos para que se alcance os resultados esperados. Esta é uma tarefa coletiva, sendo preciso, portanto, que se supere a tendência de falta de articulação coletiva na organização pedagógica da escola de anos finais. A formação inicial dos professores em suas áreas específicas ainda reforça essa tendência de isolamento e de trabalho individualizado, sendo necessário, portanto, o esforço consciente do grupo em buscar caminhos para o exercício de um projeto de trabalho pensado e executado por muitos com um objetivo comum.

Em relação às avaliações externas, Lima (2012) também demonstra que ainda prevalece em algumas escolas o desconhecimento geral do que se deve fazer com os números, índices e percentuais. Por não se identificar com os dados, a escola acaba construindo sua análise baseada na competição e no ranqueamento, equívocos que precisam ser superados quando o objetivo é mudar a cultura avaliativa. Na perspectiva formativa, os dados serão relacionados com os resultados das avaliações feitas em sala de aula e os do Conselho de Classe, sem comparações com outras escolas, para o replanejamento dos projetos e das ações de intervenção para as aprendizagens.



A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA E A AVALIAÇÃO FORMATIVA

A reflexão sobre a prática pedagógica é um exercício importante para que o professor e a escola identifiquem as fragilidades e potencialidades do seu trabalho, assim como as possibilidades para imprimir maior qualidade ao seu fazer pedagógico. Nesse sentido, Villas Boas declara que “[...] um dos indicadores que exercem grande influência sobre a organização do trabalho pedagógico que acolha a avaliação formativa é a formação do professor” (2009, p. 34).

A formação continuada docente precisa ser compreendida enquanto processo contínuo, progressivo e permanente, conforme defendido por Veiga e Quixadá Viana (2010). A formação está relacionada com a história de vida, a identidade pessoal e profissional, assim como com o contexto social no qual este sujeito se formou e onde ele atua como educador. O sentido dessa formação humana precisa se articular com a prática pedagógica. A reflexão sobre a prática pedagógica se torna um exercício importante para que os docentes identifiquem fragilidades e potencialidades do seu trabalho, assim como as possibilidades para imprimir maior qualidade ao seu fazer pedagógico. Esta é a dimensão individual da formação docente.

A dimensão coletiva da formação docente pode se materializar dentro da escola, no espaço/tempo da coordenação pedagógica. “É preciso fortalecer o desenvolvimento de atitudes de colaboração, solidariedade pela descoberta do outro para consolidar um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes

e valores próprios”, assim defendem Veiga e Quixadá Viana (2010). Quando o coletivo se fortalece, a realidade educativa é compreendida e discutida com a seriedade que isso requer. Os encaminhamentos orientam a organização do trabalho pedagógico, estando o processo de aprendizagem como foco permanente dos debates. A escola precisa ser um local onde todos os seus profissionais possam usufruir de momentos específicos para a reflexão compartilhada e a discussão. As práticas educativas eficazes se desenvolvem na troca de saberes, na busca por um referencial teórico e metodológico consistente e contextualizado.

O espaço/tempo da coordenação pedagógica, garantido na jornada de trabalho dos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1996, foi uma conquista de muitos anos de luta dos trabalhadores em educação. Suas orientações são normatizadas anualmente pela Secretaria de Educação². São quinze horas semanais para o planejamento individual, para a elaboração de projetos interdisciplinares e para reuniões de estudo e planejamento coletivo das atividades educativas. Cada profissional precisa valorizar este espaço formativo e zelar para que ele seja cumprido e respeitado como instrumento indispensável para seu fazer pedagógico.

Assim, outro grande desafio da escola de anos finais consiste em qualificar este espaço/tempo, destinando-o prioritariamente para a formação continuada dos educadores. As necessárias mudanças de concepções e práticas educativas ocorrerão a partir de reflexões coletivas, dentro do contexto de cada escola e em meio ao grupo que se esforça no sentido de

² Portaria Nº 284 da Secretaria de Estado de Educação, publicada no DODF de 31/12/2014.

encontrar respostas para os constantes desafios pedagógicos vivenciados, garantindo que as coordenações pedagógicas sejam momentos de estudo e reflexão compartilhada. Isso acolhe o grupo, dá-lhe força e favorece a superação do isolamento pedagógico para a construção de projetos coletivos.

A postura profissional frente à coordenação pedagógica precisa ser de corresponsabilidade e compromisso com o que for decidido e acordado coletivamente. Seu planejamento não pode ser visto apenas como responsabilidade de um coordenador ou supervisor, ou da equipe gestora, mas todos precisam se envolver na busca de material de estudo, na troca de saberes e experiências pedagógicas, nos projetos construídos a partir dos direcionamentos indicados pelo projeto político-pedagógico. É necessário abrir mão de parte do tempo das demandas pedagógicas individuais para pensar no que é preciso fazer para que todos trabalhem em prol da superação das dificuldades dos estudantes.

CONCLUSÕES

Ainda se fazem presentes na escola de anos finais do ensino fundamental práticas avaliativas classificatórias que permanecem excluindo muitos de seus estudantes do processo educativo. A sobrecarga de trabalho dos professores e as condições físicas inadequadas de muitas escolas são certamente fatores que contribuem para o agravamento dos problemas na escola, assim como para a ausência de reflexão sobre as práticas - o que evidencia um processo progressivo de alienação docente. Contudo, há educadores que conseguem romper e trabalhar em sentido contrário a essa lógica, procurando favorecer as aprendizagens de todos os estudantes. Não podemos desistir! Práticas individualizadas ainda impedem a reversão de uma realidade que continua produzindo um expressivo

contingente de crianças e adolescentes que reprovam na escola ou que a abandonam. Nosso trabalho se fortalecerá se desenvolvermos ações coletivas e colaborativas no espaço escolar.

É preciso que o grupo docente, a partir de sua realidade, discuta permanentemente o que fazer para garantir as aprendizagens de todos. Os estudantes e suas famílias precisam ser incluídos neste debate. A avaliação precisa estar no foco desta reflexão. Os desafios precisam ser enfrentados. As concepções e práticas precisam ser repensadas. Teorias e métodos de trabalho, revistos. A luta pela educação pública de qualidade social também inclui olhar para seu interior. A escola não é a redentora da humanidade e seus professores não precisam carregar o peso do mundo para desenvolver seu trabalho. No entanto, o compromisso deve ser o de assumir a função de promover conhecimentos, construir relações humanas mais saudáveis e éticas, e confiar que as pessoas com as quais convivemos farão as suas escolhas e poderão estar junto conosco na decisão de reinventar nossa sociedade.

A educação pode ser um caminho de emancipação para seus profissionais e seus estudantes, quando pautada nas relações sociais horizontais, na promoção do trabalho colaborativo, e no fortalecimento da coletividade e das ações educativas que alcancem todos os estudantes.

Para que a escola de anos finais se constitua em *locus* de aprendizagem para todos, faz-se necessário uma nova organização pedagógica, pensada para que os professores compreendam que suas práticas são inacabadas, podendo ser revistas, investigadas, debatidas e estruturadas para que - a partir de uma postura reflexiva - seus profissionais encontrem no espaço/tempo da coordenação pedagógica sentido para o seu fazer pedagógico. Assim a escola de anos finais pode se constituir em um lugar onde o coletivo prevaleça, superando as ações individualizadas

em prol de um projeto construído a partir do envolvimento de todos os que fazem parte de sua comunidade. Enfim, pode ela efetivamente ser uma escola que saiba acolher seus estudantes, valorizando-os e promovendo as aprendizagens de todos os que a ela recorrerem, porque dela fazem parte por direito.

A educação formal não será a responsável por si só, por exemplo, pela superação do sistema capitalista - visto que este papel pertence idealmente à

classe trabalhadora em suas lutas sociais por justiça e igualdade. Contudo, a importância da educação está justamente em fornecer a mediação necessária para se aprofundar o debate em torno da necessidade de uma nova sociabilidade, capaz de superar as limitações nas condições atuais da humanidade. Dessa forma, apenas com uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade para todos será possível realizar as transformações que nossa sociedade tanto necessita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394/1996.** Brasília – DF, 20 de dezembro de 1996.

DAVIS, Claudia L.; NUNES, Marina Muniz R.; NUNES, Cesar A. **A. Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e prática.** In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 125, São Paulo/Campinas: FCC, Autores Associados. p. 205-230, maio/ago., 2005.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Diário Oficial do Distrito Federal, n. 21, de 24 de janeiro de 2014.** Portaria n. 12, Anexo I, Capítulo I, p.11.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e de Larga Escala.** Brasília, DF – 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** Brasília-DF, 2014.

FERREIRA, Loriane de Fátima. **Estratégias de aprendizagem do aluno de 5ª série na resolução de situação-problema.** 2004. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica,Paraná, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2009. 11. ed.

LIMA, Erisevelton Silva. **O diretor e as avaliações praticas na escola.** Brasília: Editora Kiron, 2012.

SILVA, Jansen F.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.) **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

VEIGA, Ilma P. A.; QUIXADÁ VIANA, Cleide M. F. **Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras.** In: VEIGA, Ilma, P. A.; SILVA, Edileuza F. (Orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

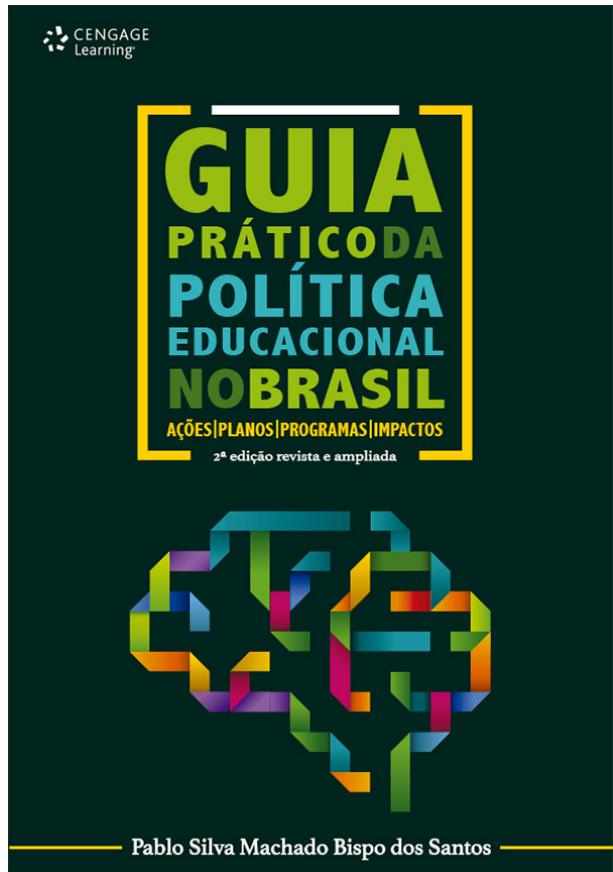
_____. **Avaliação para aprendizagem na formação de professores.** Cadernos de Educação. CNTE, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

Guia Prático da Política Educacional no Brasil

por Valdoir Pedro Wathier*

Nos estudos de políticas públicas de educação, ainda se busca consolidar base teórica que permita aos diversos atores envolvidos com a educação a apropriação de conhecimentos mínimos para compreender a malha de instituições que se articulam no provimento da educação básica e no compromisso de garantir a universalização e parâmetros mínimos de qualidade. Progressivamente, multiplicam-se os textos oficiais, normativos ou propositivos; tornam-se abundantes os dados disponíveis sobre valores destinados à educação, índices de matrícula, aprovação, evasão; são ampliados os instrumentos de avaliação e divulgados resultados múltiplos. Não faltam elementos específicos para se discutir, analisar, emitir prospectos. Contudo, as múltiplas interpretações que emergem dessa vasta gama de fontes - se desprovidas de uma visão ampliada das políticas educacionais no Brasil - podem se mostrar simplesmente inverossímeis, levar a conclusões vazias de sentido ou a propostas inexequíveis em sua origem, o que onera as discussões sobre educação, sem orientá-las.

No entendimento de que a qualidade da atuação de gestores e educadores é fortalecida quando melhor se compreende o universo no qual essa atuação está inserida, em suas diversas nuances, tratamos aqui do **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: ações, planos, progra-**



mas, impactos, 2ª Edição ampliada e revisada, publicada pela CENGAGE Learning, em 2014, São Paulo/SP. Obra de Pablo Silva Machado Bispo dos Santos, cuja proposta é exatamente abordar as políticas educacionais sob suas multifacetadas dimensões.

* Valdoir Pedro Wathier é professor efetivo da SEEDF, especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais do FNDE e mestre em Educação pela UCB.

(Livro resenhado: **Guia Prático da Política Educacional no Brasil: Ações, Planos, Programas, Impactos** de Pablo Silva Machado Bispo dos Santos, São Paulo/SP: CENGAGE Learning, 2ª Edição, 2014.

“O primeiro capítulo trata das estruturas, conceitos e fundamentos da política educacional, no qual são discutidos conceitos-base da política, a fim de que o leitor possa diferenciar, por exemplo, as políticas distributivas, redistributivas, regulatórias e instituintes.”

Sendo um texto com grandes méritos - apesar de alguns deslizes -, a leitura da obra representa abertura a muitas possibilidades, sobretudo para a apropriação, pela perspectiva local (da escola), dos direcionamentos e embargos à efetividade das políticas públicas da educação. A escassez de obras que se proponham a desvelar a complexa malha de instituições e atores da educação nacional é o principal fator de realce do livro. Sua amplitude permite que gestores e educadores se situem de forma mais consciente frente aos múltiplos vetores de forças que atuam no campo educacional, sendo este atributo o que levou à leitura da obra, a esta resenha e à indicação do referencial, pois entendemos que contribuiu para discussões sobre Estado, governança e política pública, como defendido por Guimarães-Iosif (2012).

O livro foi organizado em três capítulos. O primeiro capítulo trata das estruturas, conceitos e fundamentos da política educacional, no qual são discutidos conceitos-base da política, a fim de que o leitor possa diferenciar, por exemplo, as políticas distributivas, redistributivas, regulatórias e instituintes, o que permite identificar as linhas gerais de direcionamento da educação frente a questões mais amplas, especialmente, as relacionadas à desigualdade social. Esse primeiro capítulo permite, sobretudo, que qualquer ator da educação reconheça as múltiplas faces das políticas em sua atuação:

“[...] determinada política pública expressa uma correlação de forças imbricadas nos diversos fatores (mediações) que a compõem, tais como a cultural, o político, o histórico e o educacional.” (SANTOS, 2014, p. 13).

No segundo capítulo, o autor produz uma espécie de inventário institucional da educação brasileira, ao tratar da estrutura dos planos, programas e ações de nossa política educacional. É nesse capítulo, que ocupa a maior parte do livro, que o autor percorre os principais textos normativos, órgãos governamentais, colegiados e instrumentos utilizados para direcionar, financiar e avaliar a educação nacional.

Ao tratar do ordenamento jurídico-político, Santos caracteriza e distingue os pilares nomotético (referente aos textos legais) e axiológico (referente a como são praticados), que no último capítulo são trabalhados como normas formais e não-formais presentes nas instituições e que afetam as políticas educacionais em sua prática. Quanto às normas formais, o autor preocupa-se em estabelecer a relação de dependência entre elas, partindo dos pilares constitucionais, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei Nº 9.694/1996), a fim de esclarecer os pontos basilares de nossa educação, tais como as atribuições legais de todo professor ou gestor da educação pública em todo o território nacional.

Quanto à política curricular, são discutidos os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais (PCN e DCN), onde entendemos que há carência em não esclarecer que enquanto os PCN são orientativos, as DCN são vinculantes. Essa compreensão é primordial para que se possa discutir desde as propostas mínimas de abrangência nacional, até as nuances a serem dadas dentro do Plano Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Trata-se de uma discussão que precisa ser dividida com os docentes, a fim de que o professor não se torne mero cumpridor dos sumários constantes nos livros didáticos ou, por outro lado, um reformador solitário, ao reconstruir todo o currículo a cada ano, a cada turma. É preciso que a atuação se dê de forma crítica, mas articulada, e isso não ocorrerá sem que se conheça a política curricular nos níveis macro, meso e micro.

Importante contribuição traz o autor ao resgatar linhas da história da construção dos PCN, cuja finalidade haveria de ser a construção de parâmetros nacionais - que portanto não poderiam estar desarticulados da realidade brasileira -, mas que foram expressivamente determinados por influências estrangeiras, notadamente da experiência espanhola, o que fragilizou o potencial desses parâmetros para orientar os currículos por todo o país. O autor é levado a afirmar que “[...] não há como falar em um currículo nacional se este foi, em grande parte, copiado da Espanha.” (idem, p. 59) e, ao considerar que há um sistema distrital de ensino, 26 sistemas estaduais, e quase 6 mil sistemas municipais, o autor entende que se “[...] no Brasil não existe um sistema nacional, a construção de parâmetros nacionais de ensino é uma discrepância.” (idem, p. 59).

“O autor é levado a afirmar que “[...] não há como falar em um currículo nacional se este foi, em grande parte, copiado da Espanha”. ”

Embora não concordemos taxativamente com essa última afirmação, é imprescindível levar essa possível discrepância em conta não apenas ao se falar em definição de um currículo nacional - ainda que mínimo -, mas também ao projetar alterações, e avaliar seus limites, para o sistema distrital. Há questões decididas em âmbito federal que possuem profunda repercussão nas políticas locais, como a inclusão ou exclusão de determinada disciplina, que implica em nova distribuição de carga horária em todas as escolas, na contratação ou readaptação de profissionais e, inclusive, pode impor limites a práticas interdisciplinares ou transdisciplinares, uma vez que sendo as normas gerais (nacionais) demasiadamente específicas, os sistemas subnacionais enfrentam limites para dar soluções locais a seus problemas. O mesmo se pode refletir quanto à ampliação do ensino fundamental para 9 anos, a antecipação da obrigatoriedade da escolarização, entre outros. Esses limites precisam ser identificados, discutidos e confrontados, não simplesmente ignorados, sob risco de condenar a própria política por frágil formulação.

Outro aspecto a que o autor se dedica é a malha de financiamento da educação básica, enfatizando a presença do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nesse tema, entendemos que o autor faz algumas inferências equivocadas: 1) que o “FUNDEB alcança 80% da receita proveniente de impostos oriundos de estados e municípios (e do Distrito Federal)” (idem, p. 71); 2) que o financiamento da educa-

ção conta com “dois fundos” (idem, p. 70), afirmando que o FNDE “é um fundo e se apresenta como tal” (idem, p. 112); 3) que o MEC conta com dezenas de bilhões captados com o FUNDEB (idem, p. 111).

Leituras como Cruz (2014), Sena (2008), Azevedo (2012), Castro (2012), Parente (2006), além de alguns normativos, permitem esclarecer: 1) o FUNDEB não inclui receita proveniente de municípios; 2) apesar da imprecisão do nome, o FNDE não é um fundo; como tal, a educação básica conta com o FUNDEB, que na prática se configura como 27 fundos, um em cada Estado e no Distrito Federal; 3) o MEC não faz a arrecadação do FUNDEB e nem mesmo sua gestão: a arrecadação é feita pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN), e a vinculação das receitas ao FUNDEB se aplica apenas àquelas que já seriam transferidas a estados e municípios por vinculação constitucional mesmo antes da existência desse Fundo ou de seu predecessor, o FUNDEF. O papel do MEC, por intermédio do FNDE, resume-se à complementação da União para o FUNDEB, prevista no art. 4º da Lei Nº 11.494/2007.

Embora pesem as imprecisões, persiste a contribuição, no sentido de posicionar o financiamento dentro de toda a complexidade institucional, o que permite que o gestor ou educador tenha um ponto de partida para, em seguida, consultar referências específicas para aprofundar-se em temas também específicos. Contudo, sabendo qual é o recorte que está aplicando e sabendo que não é possível compreender as políticas educacionais olhando apenas para as ações de uma esfera de governo, de um dos poderes, ou de uma das dimensões ou níveis da política.

Ainda no capítulo 2, o autor discute os instrumentos de avaliação, envolvendo educa-

ção básica e superior, na perspectiva de que as diversas ações avaliativas indicam uma realidade de que “[...] leva a política educacional no Brasil a assumir cada vez mais uma diretriz monolítica e centralizadora.” (idem, p. 87). Além disso, entende o autor que criar parâmetros avaliativos nacionais exigiria um currículo nacional, o que, por sua vez, dependeria de um sistema nacional. Não havendo estes últimos, a avaliação “[...] incide sobre algo que não existe.” (idem, p. 81). Nesse ponto, entendemos que é primordial observar as políticas de avaliação em seu caráter conflitante (Cf. YANNOULAS, 2012) não com o intuito puramente avaliador, mas indutor. Mesmo sem haver a clara definição de um currículo nacional - fato inclusive que foge ao conhecimento de muitos educadores e gestores -, as comunidades escolares têm progressivamente direcionado seus trabalhos para as avaliações externas, nacionais ou internacionais, sem sequer questionar se a métrica utilizada é aplicável aos fins buscados por aquela instituição (Cf. HORTA, 2014).

Ao final do segundo capítulo, Santos se detém à análise do que chamou de *Elementos Integradores da Política Nacional*. Dentre eles, o Compromisso Todos pela Educação (CTE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR). Esses instrumentos, pretensos formadores de redes, haveriam de dar conta de integrar a ampla granularidade dos sistemas educacionais. Em nosso caso, essas integrações se materializam nas relações entre União e Governo Distrital, e entre os diversos órgãos do Distrito Federal, uma vez que não há as figuras de estado e municípios. Contudo, esta avaliação não poderá deixar de levar em conta as interlocuções, por um lado, com as populações de municípios do entorno, e por outro, com organizações transnacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e

a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, que protagonizam as definições de prioridades e metas, tendo ações que repercutem por todo o território nacional.

“Apesar da ampla expansão, entendemos que a gestão democrática tem seu horizonte estreitado, exatamente pela predominância da centralização na definição e avaliação das políticas educacionais, como o autor também afirmou.”

à política e dessa em relação ao ator. Essa capacidade de influenciar a direção das diretrizes de origem central, porém, não reverte o sentido da política, embora possa causar distorções em uma direção, ou seja, interferem, mas não definem a política.

Em contraponto à presença e à forte influência de organismos internacionais, cada vez mais tem estado presente nos textos das políticas educacionais o princípio da gestão democrática. Santos entende que esse princípio “[...] se amplia significativamente e caminha a passos largos no sentido de tornar-se prática corrente na Política Educacional no Brasil.” (idem, p. 100). Apesar da ampla expansão, entendemos que a gestão democrática tem seu horizonte estreitado, exatamente pela predominância da centralização na definição e avaliação das políticas educacionais, como o autor também afirmou.

No capítulo 3, Santos desenvolve uma análise das características estruturais do campo da política educacional. É nesse último capítulo que reside a principal contribuição da obra para a reflexão de cada educador ou gestor quanto às políticas da educação. Seguindo Bourdieu, o autor analisa - hipoteticamente, mas com fácil materialização - as forças atuantes no direcionamento das políticas públicas de educação. A concepção predominantemente centralizada faz com que as políticas - pretensamente dirigidas de forma certa - sofram influências, por um lado, pelas regras formais (leis em sentido amplo) e, por outro, pelas regras não formais (cultura organizacional, disputa política). O posicionamento de cada ator dentro deste campo e sua capacidade de influência definem o grau de interferência do ator em relação

Dessa análise depreende-se que é imprescindível a busca de coalisões prévias às definições de direção de políticas, sejam em âmbito nacional - por exemplo, na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) -, seja em âmbito local - um projeto político pedagógico, por exemplo. As políticas pretensamente impositivas tendem a sofrer distorções de percurso. Apesar disso, não deixam de existir, pois as forças de interferência não são capazes de reverter ou invalidar o sentido geral inicial. Essa reflexão permite ao gestor e ao educador pensar sua atuação, tanto na implantação da política local de uma escola, quanto na interpretação das políticas emanadas dos órgãos centrais da educação, seja da esfera federal ou distrital.

As críticas apresentadas não são para desestimular a leitura, ao contrário, são para que o leitor não se atenha às informações pontuais, que são amiúde imprecisas ou equivocadas, mas sim dedique sua reflexão à abordagem de campo, proposta pelo autor, e conceba sua realidade, concreta, por esta ótica, a fim de melhor situar suas possibilidades de ação. Com essa cautela, entendemos que a obra pode contribuir para aprimorar a interpretação da política pública educacional no Brasil, inclusive na leitura de dados quantitativos censitários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVILA, Marta Marques. **A federação brasileira, a entidade municipal e a repartição de competências: aspectos controversos.** Interesse público : Porto Alegre, 2012.
- ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez, 2009.
- AZEVEDO, Janete M. L. de. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal.** Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n. 80, p. 49-71, 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000004>>. Acesso em: 18 mar. 2012.
- CASTRO, Jorge Abrahão de. **Avaliação do processo de gasto público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).** Brasília: Ipea, 2001. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/70/80>>. Acesso em 05 mar. 2012.
- CRUZ, Rosana E. **Os recursos federais para o financiamento da educação básica.** In: PINTO, José Marcelino R.; SOUZA, Silvana A. (Org.) Para onde vai o dinheiro da educação: caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014. p. 57-72.
- GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. **Estado, governança e política educacional: por que os educadores precisam discutir essa relação?** In: KASSAR; M. C. M.; SILVA, F.C. T. Educação e pesquisa no Centro-Oeste: políticas públicas e desafios na formação humana. Campo Grande, MS: UFMS, 2012, p.49-66.
- HORTA NETO, João Luiz. **Os efeitos das avaliações externas sobre as políticas educacionais do Governo Federal Brasileiro.** In: CUNHA, Célio; JESUS, Wellington Ferreira de; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce (Orgs.). **A educação em novas arenas: políticas, pesquisas e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2014, pp.51-78.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 215, p.19-28, 2006.
- SANTOS, Pablo S.M.B. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil.** 2ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** 2ª Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- SENA, Paulo. **A legislação do Fundeb.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 319-340, 2008.
- YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. **Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante.** Sociedade em Debate, v. 15, n. 2, p. 55-67, 2012.

CHAMADA DE TRABALHOS PARA 3ª EDIÇÃO

A Revista *Com Censo* está com chamada aberta para submissão de trabalhos para sua 3ª Edição. O tema orientador desta próxima edição é: **A CONSTRUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BRASILEIRO: PROPOSIÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.**

O Sistema Nacional de Educação deve ser entendido como expressão de gestão da educação organizada e permanente do estado e da sociedade, tendo por objetivo garantir o direito social à educação básica, em regime de colaboração. O aprofundamento de um autêntico regime de colaboração e da aplicação de recursos consubstancia-se a partir da implantação de metas e diretrizes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e no Plano Distrital de Educação (PDE).

O PDE articulado ao PNE deve garantir junto à União a complementação financeira e a assistência técnica para implementação de políticas educacionais, além de criar estratégias para a valorização dos profissionais da educação do DF.

Público-alvo:
Profissionais da Secretaria de Educação do DF
Estudantes de pós-graduação

Temáticas educacionais aceitas:
Gestão
Avaliação
Legislação
Sistemas
Estatísticas
Políticas públicas

Gêneros:
Artigos
Ensaaios
Resenhas
Relatos de experiências

Submissão:
gpubli.SEEDF@gmail.com até o dia 06/11/2015

Obs.: Trabalhos enviados após esta data serão analisados para uma próxima edição.

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS:

- Usar como referência de estruturação as normas da ABNT, na categoria de informação e documentação;
- O trabalho deve ser escrito em folha em formato A4; orientação retrato; margem esquerda e direita de 3 cm, superior e inferior de 2,5 cm; fonte *Times New Roman*, Corpo 12, com entrelinha 1,5;
- O trabalho deve ter entre 2.500 e 8.000 palavras;
- Se o trabalho for artigo, deverá ser antecedido de resumo contendo no máximo 250 palavras (não contabilizadas no total), destacando palavras-chave (de 03 a 06 descritores para indexação);
- Submeter os trabalhos via e-mail em formato “.doc” ou “.docx” para o endereço: **gpubli.SEEDF@gmail.com** até o prazo determinado;
- No corpo da mensagem do e-mail devem constar os seguintes dados, para fins de registro junto à Revista:
 - Nome completo do(a) autor(a);
 - Título e subtítulo do trabalho;
 - Tipo de trabalho;
 - Área temática;
 - Titulações do(a) autor(a);
 - Dados de vínculos institucionais;
 - Telefones para contato;
 - E-mails para contato.

Consulte o regulamento completo na página: <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-part-conv.html>

