

LUCIENE MALDONADO

**GESTÃO ESCOLAR - PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA:
UMA ESCOLA PÚBLICA INOVADORA EMEF. DESEMBARGADOR AMORIM
LIMA**

**PORTO ALEGRE
2015**

LUCIENE MALDONADO

**GESTÃO ESCOLAR - PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA:
UMA ESCOLA PÚBLICA INOVADORA EMEF. DESEMBARGADOR AMORIM
LIMA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
Obtenção do título de Mestre em Educação do Programa
de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Professor Dr. Alam de O. Casartelli

**PORTO ALEGRE
2015**

M244g

Maldonado, Luciene

Gestão escolar – para uma práxis transformadora: uma escola pública inovadora EMEF Desembargador Amorim Lima. / Luciene Maldonado. – Porto Alegre, 2015.

113 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alam de Oliveira Casartelli

1. Educação. 2. Gestão Escolar. 3. Gestão Participativa. 4. Práxis. I. Casartelli, Alam de Oliveira. II. Título.

CDD 371.2

Ficha elaborada pela bibliotecária Anamaria Ferreira CRB 10/1494

LUCIENE MALDONADO

GESTÃO ESCOLAR - PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA:
UMA ESCOLA PÚBLICA INOVADORA EMEF. DESEMBARGADOR
AMORIM LIMA

Dissertação apresentada como requisito parcial para
Obtenção do título de Mestre em Educação do Programa
de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Alam de Oliveira Casartelli
PUCRS

Prof.^a Dra. Maria Inês Côrte Vitória
PPGEDU PUCRS

Prof.^a Dra. Rosane Zimmer
Faculdade de Educação PUCRS

Prof. Dr. Clemildo Anacleto da Silva
IPA - Rede Metodista de Educação do Sul

PORTO ALEGRE
2015

Dedico ao Paulo Henrique, companheiro de
todos os momentos.

À minha irmã Ana Lúcia Maldonado
(in memória), sempre minha inspiração.

À Escola Amorim Lima a toda equipe e
comunidade que acreditou e acredita na escola
que desejam e que fazem existir.

À Escola da Ponte

AGRADECIMENTOS

Chegou ao fim esse trabalho de dois anos de intensas experiências devo, portanto, respirar fundo e agradecer.

Nesse primeiro momento, tenho que agradecer ao Paulo Henrique meu esposo, companheiro, amigo, parceiro de todos os segundos e minutos vividos juntos na realização desse sonho, na construção desse projeto e, sem a menor sombra de dúvidas, na concretização de tudo isso. Sem você e seu amor seria árduo essa trajetória e meta de vida. Só tenho que te agradecer por tudo e todo apoio, pelas noites, pela correria, por sempre poder quando eu precisava – você foi e é fundamental em minha e nas nossas vidas. Obrigada pelo apoio intrínseco.

Agora, tenho agradecer meus dois tesouros, Razumíckin Moreno e Pedro Henrique meus filhos – um ‘pirando’ com crise da adolescência, o outro nascendo e crescendo junto com o mestrado – grande aprendizado.

Quero agradecer a minha mãe por tudo que fez por mim e pelo que me ensinou. Também, por me aguentar nas longas conversas ao telefone falando sobre tudo ao mesmo tempo, nesses dois anos.

Meu agradecimento a uma família genial, que é a minha família e sem vocês a visita a campo e toda a experiência em realizar esse trabalho, seria infinitamente, mais difícil. Obrigada Família Escaler, em especial a Tânia comadre, tia, amiga que me acolheu e foi espetacularmente uma parceira de fé, uma irmã de alma.

Quero agradecer aos professores do Programa, à Dra. Miriam Lacerda, à Dra. Maria Inês Vitória, ao Dr. Marco Villela e a Dra. Mónica de la Fare, que generosamente dedicaram momentos gratificantes e enriquecedores. Em especial, ao meu orientador Dr. Alam Casartelli que confiou, acreditou e me permitiu ser, obrigada por tudo.

À Universidade PUCRS por oferecer toda condição para que esse trabalho fluísse principalmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e às minhas queridas meninas da secretaria Anahí, Cátia e Camila, vocês são show!

Por fim e não menos importante, aos amigos que ficarão para sempre, afinal sempre fazemos amizades ou parcerias nos lugares que vivemos e nesta experiência não foi diferente. E assim foram muitas discussões após as aulas, muitos cafés na lancheria do prédio 15, encontros na biblioteca ou sala do MeDo e às vezes, quando dava, uma escapadinha no “GP do Silva” porque afinal, amigos sempre tem motivos para estarem juntos e brindarem: à

gaúcha minha comadre Juliana Rocha, à nortista Josiane Vilarino, à catarinense Robinalva Ferreira e claro, António Cardoso caboverdiano – amigos e parceiros de muitas risadas e confissões, as aulas e os dias foram espetaculares com vocês!

Nessa caminhada por aqui conheci a Silvia Gama a primeira colega que me acolheu em sala de aula quando eu era uma “estranha no ninho”, obrigada! Sem esquecer da minha querida e respeitável amiga Prof^a. Me. Débora Valletta, uma amizade cheia de carinho e admiração que nasceu em meio às aulas.

À prof^a. Dra. Rosane Zimmer que me acolheu como sua estagiária, dividiu sua turma e sua docência comigo. Assim como ao professor Dr. Clemildo Anacleto da Silva pela amizade, apoio. Obrigada por aceitarem participar de minha banca de defesa.

Obrigada ao CNPq que por meio do incentivo financeiro oportunizou por intermédio da Bolsa de Estudos, a qual fui contemplada após avaliação criteriosa de minhas referências, pude dar continuidade a minha formação científica, meu impulso profissional e minha meta pessoal.

Enfim, como disse no início, devo realmente respirar bem fundo e agradecer, só havia gente do bem comigo.

“A Esperança tem duas filhas lindas: a Indignação e a Coragem.

A Indignação nos ensina a não aceitar as coisas como estão.

A Coragem, a mudá-las”.

Santo Agostinho

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão acerca do papel dos sujeitos na transformação de uma escola. O campo de investigação foi um projeto em uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal, na cidade de São Paulo, capital, que rompeu os paradigmas tradicionais. Inspirados na Escola da Ponte rompeu-se paredes, quebraram-se alambrados e construiu-se um projeto que auxiliasse a escola a se (re)construir em um modelo que atendesse o principal anseio da comunidade interna e externa, uma escola de todos e para todos. Com uma notável participação democrática, com uma estrutura predial modificada a escola possui uma política de ensino diferenciada. Professores são tutores e há um grande corpo de voluntários. Toda essa mudança tem como elemento principal a gestão e sua intenção por uma práxis de transformação naquele espaço, criando identidade, (re)construindo todos os dias a escola que querem ter. Para a pesquisa foram feitas entrevistas semiestruturadas com os familiares, alunos, professores, gestores e servidores no período de abril/maio. Desse modo objetivando cumprir a intencionalidade da pesquisa que é analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola. Na presente dissertação, escolheu-se fazer o uso de uma abordagem exploratória e qualitativa (Barros e Lehfeld, 1990), utilizamos a técnica não probabilística com amostragem por julgamento (Cooper & Schindler, 2011) e com procedimento metodológico de análise de dados apoiados em Bardin (2009) na prerrogativa de entender e analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem a gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola. Ao final do processo de pesquisa e de conclusão desse trabalho, entendemos que a gestão escolar possui uma considerável importância na realização desse projeto. Este projeto está dando certo há quase 20 anos.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Gestão participativa. Práxis.

ABSTRACT

This job aims to propose a reflection on the subjects roles in regards to the school's transformation. The field of investigation was a project at a inovative public school at São Paulo city, that has broken the traditional paradigms even though being part the municipal school system. Inspired in the "Escola da Ponte", walls had been pulled down, fences had been broken and a Project had been implemented to support the (re)construction of the school into a model to fulfill the main internal and external yearnings of the community, a everyone's school and for everyone. With a remarkable democratic participation, with a differentiated building structure the school has an educational policy through cycles and self-researches. They make round tables to discuss topics and define responsibilities, so everyone is on the same page. Teachers are tutors and the relatives are mostly present. The volunteer work is well accepted and practiced by many. All those changes have as main elements the management and the intention to have a praxis of transformation in that space, creating identity and daily (re)constructing the school as they want to have. For this research, semi-structured interviews had been performed with relatives, students, teachers, managers and government employee during April/May, 2015. Thereby aiming to fulfill the purpose of the research, an exploratory and qualitative approach (Barros & Lehfeld, 1990) has been chosen, a technique of non-probability sampling strategies (Cooper & Schindler, 2011) with a methodical data collection based on Bardin (2009) has been used in the prerogative to understand and analyze how innovative changes involving the school management team impacts at the development of the school. At the end of the research process and completion of this work, we understand that the school management has considerable importance in the realization of this project. This project is working nearly 20 years ago.

Keywords: School management. Participative management. Praxis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Repertório Institucional PUCRS.....	21
Quadro 2 – Banco de Tese da CAPES.....	23
Quadro 3 – Matéria site MEC.....	46
Quadro 4 – Matéria Site PORVIR.....	47
Quadro 5 – Problemas, Objetivos e Sujeitos.....	58
Quadro 6 – IDEB 4° / 5° ano Regional.....	87
Quadro 7 – IDEB 8°/9° ano Regional.....	87
Quadro 8 – IDEB 4°/5° ano Escola.....	88
Quadro 9 – IDEB 8°/9° ano Escola.....	88
Quadro 10 – IDEB Projeções Brasil.....	89
Quadro 11 – IDEB Comparativo Geral 4°/5° ano.....	90
Quadro 12 – IDEB Comparativo Geral 8°/9° ano.....	91

LISTAS DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Leis de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SME – Secretaria Municipal da Educação

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O Interesse na Pesquisa	15
1.1.2 Proposta do Estudo	17
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	19
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	19
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
3.1 A História da Educação no Brasil a partir da Escola Nova	27
3.2 A Escola e a Gestão Escolar	29
3.3 Inovação – Conceitos e Práticas de Gestão	34
3.4 As Iniciativas Inovadoras	41
4 MÉTODO DA PESQUISA	48
4.1 Tipo de Pesquisa	50
4.2 Pesquisa Exploratória e Qualitativa	50
4.3 Processo de Amostragem	51
4.4 Cenário da Pesquisa	52
4.5 Interlocutores e Procedimentos de Coleta de Dados	53
4.6 Análise de Conteúdo	54
5 RESULTADOS	57
5.1 A Gestão Escolar e Política	58

5.2 As perspectivas sobre Estratégias das Práticas Inovadoras	66
5.2.1 Quanto a Gestão	66
5.2.2 Quanto ao Planejamento Pedagógico	70
5.2.3 Quanto ao Público – Comunidade Interna e Externa, Parceiros e Governo	77
5.3 Os Diferenciais da Escola em Relação aos Impactos e Resultados do IDEB	82
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
7 EPÍLOGO	95
REFERÊNCIAS	97
ANEXO A - Projeto Político Pedagógico da Escola.....	100
ANEXO B – Roteiro de Pesquisa da Escola Ciclo II – Escrita.....	104
ANEXO C – Roteiro de Pesquisa da Escola Ciclo II – Uso do Solo.....	105
ANEXO D - Roteiro de Pesquisa da Escola Ciclo II – História.....	106
APÊNDICE A – Carta de Apresentação.....	107
APÊNDICE B- Termo de Consentimento livre e esclarecido.....	108
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas – Gestores.....	109
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas – Funcionários.....	110
APÊNDICE E - Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas – Professores.....	111
APÊNDICE F - Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas – Alunos.....	112
APÊNDICE G - Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas – Familiares.....	113

1 INTRODUÇÃO

A educação e seu ensino passam frequentemente por questionamentos, remanejamentos, adequações surgidas na intenção de melhorar suas ações. Dessa forma vê-se em muitas instituições de ensino apresentar-se como Construtivistas, Montessoriana ou mesmo na linha da escola Waldorf, da Escola Freiriana. Ou, Comportamentalista, Tradicionalista e as que se define por Democrática. De alguma maneira todas acabam por se aproximar ou representar uma linha, o que define não ser possível falar em neutralidade já que a formação do professor, do gestor não é neutra. Qualquer linha escolhida deve ser entendida como um projeto em construção. Lembrando-se que nenhum projeto nasce pronto, tão pouco vem descrito como uma receita de bolo. Uma proposta que defenda uma linha pedagógica deve ser consciente e persistente, por que um projeto que defende uma linha, uma ação, um posicionamento pedagógico deve estar em consonância com o anseio da comunidade que o cerca.

Dessa forma para melhor leitura este trabalho está organizado em sete capítulos.

A primeira sendo a Introdução que trata de apresentar este estudo utilizando duas seções, uma intitulada O interesse na pesquisa, que fala um pouco sobre o motivo que nos levou a realizar este estudo, em grau de Mestrado, trazendo uma discussão relevante que justifica o projeto de pesquisa. A seguinte seção intitulada de Proposta do Estudo que trata sobre o problema de pesquisa e os objetivos que serviram como norteadores para a construção deste trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos o Estado do Conhecimento, que foram as pesquisas feitas de produções de dissertações e teses desenvolvidas sobre o mesmo tema, ou que se aproximam, para alinhar a construção desse estudo a partir do banco de dados de teses da CAPES e do Repositório de teses da PUCRS.

O terceiro capítulo trata sobre a Fundamentação Teórica no qual apresentamos nosso aporte teórico que serviu para desenvolvermos esse trabalho. Nele consta quatro seções intituladas A História do Brasil a partir da Escola Nova, onde fazemos uma abordagem histórica acerca da Educação no Brasil; Escola e Gestão Educacional, na qual falamos sobre a gestão escolar e seus aspectos; Inovação Conceitos e Práticas de Gestão no qual discorremos sobre o conceito de gestão e suas práticas e por fim, Iniciativas Inovadoras na Educação no qual tratamos de abordar dois exemplos de ideais de escolas construídas e que deram muito certo para a Educação.

No quarto capítulo deste trabalho, apresentamos o Método da Pesquisa, onde tratamos de expor os caminhos percorridos para a construção dos parâmetros científicos dessa dissertação. Está dividido em seis seções que irão explicitar a composição dos elementos como: Tipo de Pesquisa, a Pesquisa Exploratória, o Processo por Amostragem, o Cenário da Pesquisa, os Interlocutores e por fim, a Análise de Conteúdo.

O capítulo cinco, trazemos os Resultados que dividimos nas seções Gestão Escolar e Políticas e As perspectivas sobre Estratégias e Práticas Inovadoras na qual apresentamos as subseções Quanto a Gestão, Quanto ao Planejamento Pedagógico e Quanto ao Público – Comunidade Interna e Externa, Parceiros e Governo.

Finalizando este trabalho, o capítulo seis que são as Considerações Finais seguido do Capítulo sete o Epílogo que faz o fechamento deste trabalho a partir da análise e interpretação dos dados, bem como, a posição da pesquisadora frente à realização deste trabalho.

1.1 O INTERESSE NA PESQUISA

O interesse em estudar os rompimentos de paradigmas tradicionais e o surgimento de modelos inovadores da/na educação passa pela minha formação. Ao longo da minha trajetória de estudos, sempre questioneei o papel da escola na minha vida e nas de meus colegas, assim como a participação das famílias. Inquietava-me ainda na adolescência como era a escola, seu papel na nossa formação e na vida da comunidade. Estudante de escola pública percebia que havia muitas regras, normas e proibições. Que as matérias eram dadas de maneira verticalizada, vindo de cima para nós alunos, sem ao menos nos dar ao direito de questioná-las na maioria das vezes. A escola era para mim uma relação ambígua de liberdade e de repressão. Liberdade de conhecer pessoas, de ir à escola sozinha e poder brincar no caminho. E a repressão de um conservadorismo latente.

Até que em um momento, ainda no ensino fundamental, um professor de História me levou a conhecer outra forma de estar na escola. E por meio dele conheci um lado de construção de indivíduo, de saberes, de relações sociais e políticas.

Nessa época era abertura democrática no Brasil e a escola em que eu estudava ainda tinha Centro Cívico, cantava o Hino Nacional e a regra de enfileiramento era levado à sério. Esse professor me apresentou o que era um Grêmio Estudantil – e a partir daí tudo se transformou para mim. Fui a primeira aluna, ainda no primeiro ano do ensino fundamental (5ª série) em plena abertura política, a construir o primeiro grêmio estudantil em uma escola pública em uma cidade do interior de Minas Gerais.

A partir dessa experiência decidi que minha vida passava pela escola – como aluna e posteriormente, como professora.

Nesta caminhada percebi que a formação do indivíduo, enquanto cidadão, também passa pela formação escolar, e que ela é responsável por criar condições para que cada indivíduo se torne um cidadão atuante e crítico. No entanto, os modelos existentes, na grande maioria, não iam ao encontro desse objetivo. O aluno não era o protagonista na construção do saber, não havia diálogos para a construção do conhecimento. O ensino era conservador já nos primeiros anos do ensino primário, atual educação infantil, que era regido por cartilhas escolares, tabuadas e métodos tradicionais conservador de ensino e aprendizagem. No primeiro grau, hoje ensino fundamental, as aulas eram quase monólogos apresentados pelos professores, os livros didáticos eram levados à risca, era obrigatório levar muitas atividades para serem feitas em casa e no dia seguinte apresentar a professora. Não nos era dado a liberdade de questionar outro assunto fora do previsto e, não compreender um assunto, geralmente era falha do aluno que não “estava prestando atenção”.

Fora da sala de aula as coisas não eram diferentes, éramos tolhidos de expressar sentimentos ou ideias, tudo ou quase tudo era motivo de levar bilhete para os pais, a diretoria era um espaço temeroso, “ir para diretoria” significava que a coisa ficou muito ruim e podia piorar. Os professores, diretores agiam com superioridade inquestionável – existia uma hierarquia e ela deveria ser respeitada.

Já o segundo grau, hoje ensino médio, era para muitos o ‘divisor de águas’, alguns seguiam estudando almejando passar em um vestibular, num processo extremamente excludente, para uma Universidade Pública e outros partiam para um curso profissionalizante, afinal, escola existia para formar pessoas para o mercado de trabalho – “ser alguém na vida”.

A evasão, a violência, as regras firmes, a hierarquia autoritária, a forma de ensino, faziam com que muitos estudantes se desmotivassem e, arrumar um trabalho passava ser prioridade já que se fazia necessário o sustento. Segui meus estudos, mesmo porque e apesar de ser de uma família humilde, estudar era prioridade em casa.

Assim por meio das vivências desse percurso escolar fui me dando conta de que a opção por esse sistema de ensino vinha acompanhada, em geral, de outras proposições relativas a aspectos de organização dos sistemas escolares com os quais se apresentava fortemente articulada: concepção de educação escolar obrigatória, sistema curricular imposto pelo Estado, concepção de conhecimento e teoria de aprendizagem que fundamentam a seriação, processo de avaliação fechados, recuperação como chance, reprovação como fracasso, composição de turmas melhores e piores, enfim, formas de ordenação dos espaços

escolares que envolvia formação de professores e conjuntura política. E a graduação fomentou em mim o ideário pedagógico, que professora eu queria ter tido e que professora quero ser.

Por fim, posteriormente na minha experiência profissional como professora e em gestão como coordenadora pedagógica em uma organização não governamental permitiu que eu, como sujeito desse meio, me impelisse a discorrer sobre essa proposta de estudo que apresento a seguir.

1.1.2 PROPOSTA DO ESTUDO

Ensina-se um saber, forma-se um indivíduo.

(Bernard Charlot)

A Educação no Brasil necessita de ações que corroborem a formação do aluno de forma integral, auxiliando-os a tomadas de decisões e criticidade frente ao mundo tão dinâmico. Assim, encontramos uma realidade nada admirável na Educação. Problemas de evasão escolar, baixo rendimento, escolas vista como prisão, ausência de professores, sucateamento, entre tantos.

Diante dessa realidade surgem propostas muito atraentes que propõem transformações no modo de ser de uma escola – e essas transformações são possíveis quando ocorre de forma ampla, envolvendo as formas de Gestão; Currículo e a formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem. Para uma transformação ser uma inovação – esses elementos devem acompanhar a mudança. Huberman (1973, p. 70) nos fala sobre o sujeito inovador,

(...) o grande inovador é descrito como qualquer um que veja em redor de si um mundo coerente cujas reações pode prever. Esse homem tem confiança na avaliação que ele próprio faz de sua experiência; ele vê o mundo que o cerca aplaudi-lo, se alcançar seus objetivos; ele sente grande necessidade de autonomia, de êxito, de ordem; aspira a auxiliar outros e deseja receber auxílio.

A pesquisa no âmbito das organizações escolares tem-se se debruçado, cada vez mais, na ideia de escola como espaço de aprendizagem, que compreende igual à educação integral, a socialização, entre outros estudos, isto é, uma organização de trabalho pedagógico caracterizada pela construção coletiva, por parte de seus profissionais, de projetos e práticas, em que a vivência passa pela participação ativa nos processos de tomada de decisões. Desse modo, os professores e gestores passam ser considerados agentes criativos e inovadores nas atividades pedagógico-didáticas, curriculares e organizacionais, para a transformação da escola e do sistema escolar. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Desde a década de 1930 nascem pesquisas sobre a administração escolar que remontam aos pioneiros da Educação Nova. As Instituições de Ensino Superior atuam na prática de formação de docentes e de Gestão Escolar de maneira separada – por serem dois cursos, a priori, distintos. Mas na prática o que vemos, ao se tratar de gestão escolar, é cada estado e município ter uma normatização em relação à função do gestor, havendo lugares em que é exigida a formação na área para assumir a função por meio de concursos e, em outros, os professores que assumem o papel de gestor de escola. Uma atividade nada simples, que requer conhecimento de gestão de uma instituição que envolve áreas distintas que vai de projetos de ensino a projetos financeiros. Que envolve práticas por vezes burocráticas administrativas e que exige do gestor uma maior percepção de sua instituição. Por vezes a estrutura da instituição está ligada ao processo de gestão aplicada na própria escola. Esse processo mal aplicado acaba desestruturando as próprias estratégias de planejamento de todo o processo pedagógico.

Frente a esta situação, surge a seguinte proposta de estudo que tem como finalidade analisar esse modelo de prática inovadora da/na educação. Especificamente, utilizando como estudo uma instituição pública de ensino que propôs um novo conceito de escola atuando de forma diferente aos modelos atuais. Inspirados no modelo da Escola da Ponte romperam-se os paradigmas tradicionais propondo um novo olhar sobre a Educação e seu ensino. O foco deste trabalho é a intencionalidade da gestão escolar em (re)construir uma escola inovadora. Visando compreender como a gestão de uma instituição pública, que propõe mudanças do paradigma¹ tradicional, pode atuar em mudanças tão significativas.

Portanto, a intenção foi estudarmos um caso específico, de uma escola pública² que se baseou em um modelo de escola diferente³ ao aplicado nas escolas públicas no Brasil e como essa práxis impactou no desenvolvimento da escola.

O desafio nesta pesquisa é escrevermos sobre uma prática inovadora⁴ que foi sendo construída por várias mãos e que se tornou um sucesso escolar reconhecido pelo próprio MEC.

¹ O termo paradigma pode assumir vários sentidos, neste caso, utilizamos o conceito de Yves Bertrand e Paul Valois para *Paradigma educacional* – é um sistema de estratégias pedagógicas criadas de forma a analisar a evolução das teorias do conhecimento.

² A escola referida é Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, situada na cidade de São Paulo, Capital.

³ O modelo aqui tratado se refere ao da Escola da Ponte que se situa em Portugal e possui uma metodologia amplamente diferenciada ao modelo tradicional naquele país.

⁴ Práticas Inovadoras de acordo com Huberman (1973, p. 16-17), são inovações que só podem ser avaliadas em função de um objetivo de ensino; que elas geralmente estão ligadas ao reforço ou à individualização do aprendizado, à profissionalização do ensino e à elaboração superior dos programas de ensino e por fim que elas implicam uma modificação correspondente de atividades e de atitudes do pessoal escolar.

Desse modo, seguiremos a apresentação dos objetivos que irão nortear o presente trabalho.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Descrever a proposta de gestão escolar e políticas da escola;
- b) Analisar as práticas para inovações estratégicas sobre:
 - as perspectivas da Gestão;
 - as perspectivas do Planejamento Pedagógico;
 - as perspectivas do relacionamento com seu público (comunidade escolar interna e externa, sociedade e governo).
- c) Analisar os diferenciais da escola em relação aos impactos e resultados do IDEB frente às metas e resultados.

2 ESTADO DE CONHECIMENTO

A construção do Estado do Conhecimento direciona o pesquisador a conhecer as produções existentes na área do estudo que pretende ser pesquisado. Como também conhecer e compreender a utilização das categorias que foram trabalhadas e as bases teóricas que serviram de aporte aos trabalhos, assim como, garantir uma produção significativa sobre novos conhecimentos, de modo que o pesquisador não se detenha a objetos de pesquisa e perspectivas teóricas já discutidas e difundidas.

Na construção do Estado de Conhecimento, utilizamos 02 Bancos de Dados, sendo o Repertório Institucional da PUCRS⁵ e o Banco de Teses da CAPES⁶.

⁵ PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/portal/page/portal/biblioteca/Capa/BCEPesquisa/BCETesesDiss> - Programa de pós-graduação em educação.

Buscamos descritores utilizando diferentes combinações entre eles e separados como palavras-chave, para que as pesquisas contemplassem ao máximo a busca. Os seguintes descritores foram: escola pública inovadora, gestão educacional inovadora, gestão escolar inovadora, práticas inovadoras de gestão escolar e escola transformadora. De acordo com as consultas feitas referentes ao tema, sobre gestão inovadora em escolas públicas, o que se tem produzido são pesquisas voltadas às práticas educativas.

Iniciando a procura na página on-line da Biblioteca Central da PUCRS, no Repertório Institucional, com a palavra Chave-chave ‘Educação’ emergiram 241 trabalhos entre teses e dissertações. Utilizando uma busca mais avançada foram feitas uma filtragem de temas que se aproximassem da intencionalidade dessa dissertação, emergiram trabalhos referentes a: escolas públicas, escolas aspectos sociais, educação e sociedade, ensino e metodologia, entre outros temas. Seguindo a análise por meio de leituras flutuantes de títulos e resumos foram encontrados 04 trabalhos de mestrado e 01 tese de doutorado que tinham uma aproximação ao tema, mas, nenhum relacionado a proposta específica.

No intuito de darmos continuidade a intenção desta pesquisa, prosseguiu-se a busca de informações pertinente ao assunto no banco de dados da CAPES. Utilizando os mesmos descritores, foram encontrados 398 trabalhos entre teses e dissertações, que após uma filtragem por meio de leituras flutuantes de títulos e resumos deparamos com 152 trabalhos que abordavam assuntos sobre gestão escolar, práticas em gestão escolar, gestão escolar inovadora, gestão escolar democrática, escola pública e gestão escolar, entre outros. Numa minuciosa procura por temas que se aproximavam e que poderiam corroborar na pesquisa, numa busca mais avançada selecionamos 05 trabalhos, sendo 04 dissertações de mestrado e 01 tese de doutorado. No entanto, nenhum que abordasse o foco e objetivo escolhido para esta dissertação.

Dessas consultas feitas, foram encontrados ao todo 639 trabalhos entre teses, dissertações somando os dois bancos de dados. Dos quais selecionamos para serem apresentados 10 trabalhos que intencionam um diálogo próximo a este trabalho. Importante destacar que foi encontrado um trabalho de dissertação que tem como objeto de estudo a mesma escola aqui pesquisada, investiga e analisa as transformações físicas e educacionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, no entanto, o trabalho trata sobre a expectativa de criar novos territórios para o Ensino de Artes com ações

⁶ CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/bancodeteses>

que saíssem dos muros da escola e dialogassem com as pessoas fora, trazendo para o contexto educacional uma tendência atual de aproximar a arte da vida.

Para uma melhor visualização desse e dos demais trabalhos, foram feitos dois quadros separados nos quais apresentamos a seguir:

Quadro 1 – Repertório Institucional PUCRS

PUCRS				
CURSO	AUTOR	TÍTULO	PROPOSTA DA PESQUISA	ANO
Tese de Doutorado	Schmitz, Taís	Reconfiguração da gestão da educação: um estudo de caso na Segunda Coordenadoria Regional de Educação de São Leopoldo/RS	A pesquisa situa-se no campo de estudos de Gestão e Política da Educação. Tendo como temática a reconfiguração da gestão da educação através da relação dos projetos educacionais em nível estadual e a vivência da Segunda Coordenadoria Regional de Educação (2ª CRE), no tocante às escolas públicas estaduais de Ensino Médio localizadas no município de São Leopoldo/RS, no período de 2007 a 2012. Nessa perspectiva, este trabalho abarcou questões do gerencialismo à naturalização do discurso da Governança Democrática sob o conceito de Gestão Democrática.	2013
Dissertação de Mestrado	Ferreira, Giane Farias	Os professores como transformadores da escola	A investigação, “Os professores como transformadores da escola”, nasceu da vontade de saber se os professores estão cientes que podem fazer a diferença dentro da escola, modificando, não só o conceito que esta tem perante a sociedade, mas, principalmente, os resultados que podem alcançar junto aos seus alunos. Considerando o paradigma transformador da educação e o papel do professor no contexto atual, este estudo buscou conhecer como os professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio percebem-se como agentes transformadores da escola; qual seu papel na sociedade e que competências são necessárias para ser professor nos dias atuais. A investigação apoiada no paradigma construtivista, caracteriza-se como uma abordagem descritiva e interpretativa.	2009
Dissertação de Mestrado	Reinhardt, Rosemari Dorigon	Dimensão comunitária da escola: construção de parcerias entre a escola e a comunidade	Com o propósito de investigar as práticas de abertura da escola com a comunidade, examinando os efeitos resultantes da construção de parcerias e analisando as formas de organização, colaboração e diálogo que buscam ampliar a visão de mundo e de sociedade, a pesquisa foi realizada em seis escolas públicas de Porto Alegre que já desenvolviam ações de parceria. O pressuposto central que sustenta o conjunto da pesquisa é de que escola e comunidade constituem-se numa dinâmica de relações interdependentes, que encontram o seu ponto de percurso quando se unem em favor da promoção humana. O papel da gestão escolar, nesse processo, é o de refletir as concepções geradas pelos movimentos de aproximação entre escola e comunidade, na aprendizagem produzida pela interação do “eu” com o “nós”. Dessa forma, e com base na simbologia do portão, a gestão é representada pelos diferentes formatos, cores e sons	2003

			<p>dos portões, que indicam a sua receptividade com as ações de compartilhamento. Portanto, a pesquisa permitiu verificar a ultrapassagem das relações meramente formais no cotidiano das parcerias, com a construção de vínculos capazes de reduzir os espaços de fechamento das escolas. Assim, a dimensão comunitária da escola se fundamenta numa relação em que uma parceria produziu outra, replicando em novas parcerias, as quais resultaram em práticas criativas de negociação mobilização e solidariedade, criação de oportunidades de valorização do saber comunitário, exercício pró-ativo dos direitos e deveres de cidadania, organização e implementação de ações de interesse comum, e cumprimento do papel social da escola, na sua missão essencialmente humanizadora.</p>	
Dissertação de Mestrado	Machado, Maria Elisabete	Diálogos em roda: uma práxis pedagógica possível com a educação formal e não formal	<p>A presente pesquisa buscou desvelar o potencial transformador da práxis pedagógica nos Diálogos em Roda. Essa é uma perspectiva metodológica inédito-viável, que se realiza em função do compromisso com os sujeitos da pesquisa. Assumindo Paulo Freire como referência central, compreende-se que é possível, no movimento dos diálogos em roda, por meio de uma práxis alicerçada na reflexão sobre a prática, constituir um processo educativo emancipatório, de modo a promover a tomada de consciência e o empoderamento dos sujeitos. A pesquisa realizou-se a partir das experiências da pesquisadora com uma trilogia de rodas: a Roda Cultural de Leituras Freireanas, como grupo de pesquisa na Universidade; a Roda realizada no espaço não formal, na partilha da experiência com educadores/as do Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA); e, especialmente, a Roda realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, na experiência da pesquisadora como educadora alfabetizadora. Resulta desta pesquisa a compreensão de que os diálogos em roda, com o apoio do diário de pesquisa, contribuem para minimizar a distância nas relações que se estabelecem entre educador e educandos e para fortalecer as aprendizagens. Os conteúdos que contribuem para este processo emergem da análise dos dados procedentes dos diários de pesquisa dos educandos. Pôde-se perceber o diálogo como um conteúdo procedimental e a confiança como um conteúdo atitudinal, ambos importantes contribuições para a aprendizagem. Nesse sentido, é responsabilidade do educador, juntamente com os educandos, criar na sala de aula um ambiente de diálogo e de confiança.</p>	2012
Dissertação de Mestrado	Ramos, Lima Ana Isabel	Escola Projeto: Uma história de práticas educativas e de formação (1988-2008)	<p>A pesquisa analisa o processo de construção de uma instituição educacional particular de Porto Alegre-Escola Projeto (1988-2008). Desde sua fundação, atua com Educação Infantil e tem como meta a formação continuada de seus docentes e a construção de propostas pedagógicas, visando implementar uma metodologia de trabalho diferenciada. Atualmente, possui duas unidades de ensino, atuando também com o Ensino Fundamental até a quarta série. Os pressupostos que fundamentam as práticas da Escola Projeto estão baseados nos autores e teóricos que utilizam as linhas cognitivistas como premissa. A pesquisa em questão se debruçou sobre os documentos pedagógicos encontrados no arquivo escolar e</p>	2008

			depoimentos de sujeitos que, de alguma forma, participaram do processo de construção da escola. O estudo analisa as práticas educativas e sua abrangência em termos de formação contínua.	
--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Quadro 2 – Banco de teses CAPES

CAPES				
CURSO	AUTOR	TÍTULO / INSTITUIÇÃO	PROPOSTA DA PESQUISA	ANO
Dissertação de Mestrado	Silva, Marose Leila E.	Intervenção Artística na Escola Pública: reflexões de uma experiência na EMEF. Des. Amorim Lima. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo	O presente trabalho analisa as transformações físicas e educacionais na EMEF Des. Amorim Lima, ocorridas no período compreendido entre os anos de 2005 e 2011. A escola, localizada no distrito do Butantã, em São Paulo, teria se inspirado, inicialmente, na Escola da Ponte, instituição pública localizada na Vila das Aves - distrito do Porto, em Portugal. Conhecida por seu projeto inovador, a Escola da Ponte tem como diferencial o vínculo construído com a comunidade, principalmente com os pais dos estudantes, parceiros efetivos na gestão administrativa e educativa da escola. Em 2005, a EMEF Des. Amorim Lima iniciou, juntamente com a comunidade local, um processo revisional de toda sua estrutura educacional com o objetivo de oferecer aos seus estudantes uma escola pública mais democrática, buscando soluções por meio da mobilização e ação das pessoas de maneira que não ficasse refém das decisões da Secretaria Municipal de Educação. No ano em questão, a instituição sofria com problemas graves, tais como violência, exclusão escolar, ausência de professores e isolamento entre equipe pedagógica e comunidade escolar. Foram várias as transformações na escola, como, por exemplo, a quebra de paredes e o rompimento da divisão por série, assim como também a separação em agrupamentos por salas e ampliação do espaço destinado à arte e à cultura. Surgiu então a expectativa de criar novos territórios para o ensino de artes com ações que saíssem dos muros da escola e dialogassem com as pessoas fora dela, trazendo para o contexto educacional uma tendência atual de aproximar a arte da vida. Atualmente, fazem parte de seu currículo oficinas de música, capoeira, cultura corporal, artes visuais, teatro e artesanato. Investigaremos nesta pesquisa como as mudanças na escola Des. Amorim Lima têm repercutido na formação de seus estudantes e de como o teatro – em suas modalidades mais atuais, como a intervenção artística – está sendo utilizada naquela instituição.	2012
Dissertação em Mestrado	Fung, Flavia Martins Guimarães	Participação e Empoderamento da Comunidade: gestão escolar pública como espaço de cidadania ativa.	Este estudo visa à compreensão dos processos e efeitos da proposta de gestão participativa em curso na rede municipal de ensino de Campinas/SP, na educação para o empoderamento comunitário, tendo como espaço de investigação a Escola Municipal de Ensino Fundamental Elza Maria Pellegrini de Aguiar. Usou-se de base histórica e conceitual referente à política, à participação e ao	2012

		Centro Univers. das Faculdades Associadas de Ensino FAE , São João da Boa Vista	empoderamento para fundamentar a análise dos conteúdos, identificando os instrumentos públicos oferecidos à participação da comunidade escolar na gestão do ensino. Apresenta a dinâmica de funcionamento do Conselho de Escola e Comissão Própria de Avaliação analisando os conteúdos das Atas e os registros da observação in locus, no período de Abril a Setembro de 2011. Optou-se por estudar esta prática inovadora de educar para empoderamento da comunidade, tendo como cenário a educação escolar. Este espaço foi favorável à observação deste processo devido ao seu poder de transformação social, tendo atores representativos dos vários segmentos da sociedade. As categorias de análise de empoderamento, autopercepção e influência, apresentam sinais da conquista do nível de empoderamento individual em todos os segmentos. Nas categorias, inclusão, confiança e cooperação interna encontram-se as práticas referentes ao nível de empoderamento organizacional, identificando-se agrupamentos de dependência” e luta e fuga” que intervém no melhor desenvolvimento do grupo e o destaque do segmento Alunos na conquista deste nível. O empoderamento comunitário em si, caracterizado pelos indicadores organização” e rede de cooperação”, revela pouco desenvolvimento neste nível, mas há indícios da intenção de que seja praticado e conquistado. O cenário revelou as contradições e conflitos da democracia representativa e permitiu a identificação dos jogos de poder e manipulação da mobilização política. Defende-se a necessidade da manutenção e constância da prática de participação para a consolidação do aprendizado referente ao protagonismo social. A prática da participação trouxe à comunidade, fontes para a aprendizagem sobre: os limites da liberdade individual diante dos contratos coletivos; a prática da arte de argumentação; direitos e responsabilidades; as estruturas organizacionais que precisam ser acionadas e conquistadas para parceria e negociação. A experiência revelou ainda, os aspectos subjetivos da trama da convivência, com os interesses múltiplos que uma comunidade representa.	
Dissertação de Mestrado	Miranda, Natalia Pergher	Contribuições Da Organização Da Gestão Escolar Para A Resignificação Do Espaço Público Da Escola Universidade Federal de	Esta dissertação apresenta algumas contribuições da organização da gestão escolar para a resignificação do espaço público da escola, considerando que os pressupostos de mercado que disseminam os interesses econômicos vigentes vêm incidindo diretamente nos processos de organização das ações concernentes à democratização da educação por meio das reformas educacionais globalizadas e, assim, reduzindo os espaços de ação coletiva. O problema de pesquisa que balizou este estudo foi: Como a organização da gestão escolar pode contribuir para a resignificação do espaço público da escola? Em atendimento à demanda investigativa, apresenta-se o seguinte objetivo geral: compreender como a	2011

		Santa Maria	<p>organização da gestão escolar pautada nos princípios democráticos pode contribuir para a ressignificação do espaço público da escola. A partir deste delineiam-se os objetivos específicos: (a) compreender os processos de constituição dos espaços públicos escolares a partir dos desafios lançados pelos contextos político-sócio-histórico-econômicos; (b) analisar e problematizar a organização da gestão democrática a partir de referenciais legais, teóricos-conceituais e dos resultados da pesquisa com membros do Conselho Escolar de uma escola pública estadual do município de Santa Maria/RS; (c) ressignificar os conceitos da organização da gestão escolar de modo a potencializá-los enquanto possibilidades para o espaço público escolar. Como relevante contribuição da organização da gestão escolar para o espaço da escola pública depreende-se a atuação dos conselhos escolares como um importante local de discussão e explicitação de conflitos, enquanto órgão constituído pelo coletivo da comunidade escolar através da representação dos segmentos que o compõem. Ainda, é neste contexto de construção de práticas democraticamente coletivas que a debilidade da esfera tradicional do domínio burguês nos oferece mais possibilidades para inaugurar novas práticas que dotam um novo sentido às instituições escolares.</p>	
Tese de Doutorado	Coelho, Adriano De Sales	<p>Gestão Escolar E Inovação: Novas Tendências Em Gestão Escolar A Partir Das Teorias De Gestão Da Inovação.</p> <p>Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo.</p>	<p>O presente trabalho de pesquisa surge da inquietação de um gestor escolar que após duas décadas de estudos e práticas, busca nas teorias da Gestão da Inovação, novas formas de pensar a Gestão Escolar. Propõe um pensar reflexivo acerca da inovação educativa e suas possibilidades de aplicação à organização escolar. O estudo teve o objetivo de ressignificar a visão e prática de gestores escolares a partir de teorias da inovação e indicar processos facilitadores à inovação educativa, com fins de contribuir para a construção de ambientes escolares inovativos. Desenvolve conceitos de organização escolar, função social, Gestão Educacional e Escolar. Aborda as correlações entre Gestão Escolar e TGA – Teoria Geral da Administração, aproximando técnicas e conceitos utilizados em Administração que, quando criticados e refletidos e, respeitando as especificidades da organização educacional, são passíveis de aplicação no contexto educacional. A metodologia de pesquisa foi qualitativa de cunho interpretativo-reflexivo e seus resultados mostraram que a introdução de princípios da inovação ao pensar reflexivamente a Gestão Escolar propicia o desenvolvimento de soluções organizativas inovadoras como a Gestão do Conhecimento e o desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagens, possibilitando a criação de ambientes escolares inovativos e fortalecendo a construção de uma escola como organização aprendente.</p>	2011
Dissertação de mestrado	Cunha, Luiz Carlos Silva Da.	<p>Participação E Cidadania Na Gestão Da Escola Pública.</p> <p>Universidade Federal De Juiz</p>	<p>O objetivo do presente estudo de caso foi verificar como ocorre a participação da comunidade através do Colegiado Escolar, pela análise do envolvimento de profissionais da educação, pais ou responsáveis e alunos em uma escola considerada referência na rede pública de Minas Gerais. A pesquisa teve como objeto a compreensão dos mecanismos que presidem a articulação e participação dos sujeitos históricos no cotidiano de</p>	2012

		De Fora , Juiz De Fora MG.	uma escola da rede estadual à luz da realidade brasileira na qual o exercício da democracia tem se mostrado ainda muito frágil e a participação, apenas uma promessa. A proposta foi, após conhecer as características de gestão e discutir outras formas de participação, analisar a contribuição do Colegiado Escolar na gestão. Após descrição e análise do caso de gestão foi elaborada uma proposta de intervenção no Colegiado Escolar da própria escola, nas escolas estaduais do município e, paulatinamente, nas demais 74 escolas vinculadas ao órgão regional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais na região de Pouso Alegre. Espera-se que este estudo possa contribuir para o fortalecimento dos mecanismos de democratização da escola pública do Estado de Minas Gerais.	
--	--	----------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

De modo geral, pesquisas dessa natureza não foram encontradas, especificamente, nenhum trabalho pesquisado que atua na mesma proposta que aqui se apresenta – analisar a relação da gestão escolar num rompimento de paradigmas com proposta inovadora dentro de uma escola pública. E como essas mudanças impactaram no desenvolvimento da escola frente a essa transformação de paradigmas.

Nos vários trabalhos publicados nesses bancos de dados e que foram pesquisados e selecionados nesta busca, os autores, embora tenham escrito sobre temáticas diferentes, retratam os aspectos da gestão escolar em diversas formas de atuação em relação a escolas públicas, a práxis educacional, as ações participativas, a atuações junto às comunidades, entre outros. O que se pode perceber é que algumas destas pesquisas apresentam uma conformidade em relação à gestão participativa, bem como, gestão inovadora, ao empoderamento do indivíduo, à ressignificação do espaço público e sobre práticas inovadoras de gestão. Esse movimento aponta cada vez mais para mudanças na Educação.

Dessa forma, iniciaremos a seguir, a apresentação da fundamentação teórica que serviu de aporte para a realização deste trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo abordará a fundamentação teórica iniciando com a História da Educação no Brasil a partir da Escola Nova. Posteriormente, trataremos sobre A Escola e Gestão Educacional, seguindo a Inovação Conceito e Práticas de Gestão. Por fim, falaremos sobre as Iniciativas Inovadoras no Brasil e suas inspirações.

3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL A PARTIR DA ESCOLA NOVA

Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX . A "Escola Ativa" ou também chamada de escola progressiva, foi um movimento de renovação do ensino surgido no século XIX e que ganhou fôlego nos discursos no século XX. Chegando ao Brasil em meados de 1882 por meio de Rui Barbosa que exerceu forte influência nas mudanças na educação brasileira, em um momento que o país vivia transformações sociais, políticas e econômicas consideráveis.

O mundo igualmente vivia grandes transformações, o crescimento industrial, a expansão urbana fazia-se necessário e exigia que a Educação Nacional acompanhasse esse dinamismo mundial e houvesse, assim, a sua reformulação.

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, o escolanovismo, como assim chamava o movimento dessa linha, se desenvolveu no Brasil frente a importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). Um expoente do movimento na América foi o filósofo e pedagogo norte americano John Dewey (1859-1952) e na Europa O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre outros.

John Dewey (1979) influenciou a elite brasileira com o movimento da Escola Nova. Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de serem meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. Para ele a Educação, é uma necessidade social. Por causa dessa necessidade as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, assim sendo, possam dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos. Na Universidade de Chicago o já então renomado educador brasileiro Lourenço Filho fala sobre a escola que Dewey dirigia no final do século passado (1978, p.133):

“As classes deixavam de ser locais onde os alunos estivessem sempre em silêncio, ou sem qualquer comunicação entre si, para se tornarem pequenas sociedades, que imprimissem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade”.

O suíço Claparède, que teve grande influência sobre Piaget, defendia a ideia da escola "sob medida", mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. Ferrière e outros pedagogos, como o belga Decroly (1871-1932), insistiam que o interesse e as atividades dos alunos exerciam um grande papel na construção de uma "escola ativa". No trabalho de Ferrière como pedagogo, por exemplo, os passeios e o trabalho em equipe eram consideravelmente valorizados.

No século XX, vários educadores se aportam neste discurso, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Na década de 1930, Getúlio Vargas toma, por meio de um golpe de estado, o poder. O governo provisório afirma a um grupo de intelectuais, o imperativo pedagógico o qual o golpe orquestrava. Esses intelectuais envolvidos pelas ideias de Dewey e Durkheim se aliam e em 1932 promulgam o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principal personagem, Fernando de Azevedo⁷ e outros grandes humanistas e figuras respeitáveis de nossa história pedagógica, como por exemplo, Lourenço Filho⁸ e Anísio Teixeira⁹. Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista.

O escolanovismo acreditava que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nela. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático.

Para John Dewey e demais escolanovistas a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. (Dewey apud Cunha, 2007).

⁷ Fernando de Azevedo (1894-1974) - aplicou a Sociologia da Educação e reformou o ensino em São Paulo na década de 1930.

⁸ Lourenço Filho (1897-1970) – Pedagogo e professor.

⁹ Anísio Teixeira (1900 – 1971)- mentor de duas universidades no país - a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, desmembrada pelo Estado Novo de Getúlio Vargas. E a Universidade de Brasília, da qual era reitor, quando do Golpe Militar de 1964. Além dessas realizações, Anísio foi o fundador da Escola Parque, em Salvador (1950), instituição que posteriormente inspiraria o modelo dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 1980.

De acordo com o ideário da escola nova, quando falamos de direitos iguais perante a lei, devemos estar aludindo a direitos de oportunidades iguais perante a lei. Para Piaget (2007, p. 34),

Afirmar que o direito da pessoa à educação é, pois assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual.

A Escola Nova recebeu muitas críticas. Foi acusada principalmente de não exigir nada, de abrir mão dos conteúdos tradicionais e de acreditar ingenuamente na espontaneidade dos alunos. A leitura das obras e a análise das poucas experiências em que, de fato, as ideias dos escolanovistas foram experimentadas com rigor mostram que essas críticas são válidas apenas para interpretações distorcidas do espírito do movimento. De acordo com Libâneo et al. (2010, p. 24) “é acertado dizer que as teorias modernas da educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica.”

Apesar de todo o seu sucesso, a Escola Nova não conseguiu modificar de maneira significativa o modo de operar das redes de escolas e perdeu força sem chegar a alterar o cotidiano escolar.

Atualmente, quando continuamos a buscar rumos para nossa educação, as ideias e experiências dos autores da Escola Nova, mesmo que contenham algumas concepções ultrapassadas ou ingênuas, podem continuar nos servindo como fonte de prazer literário e de inspiração pedagógica.

Dessa forma intencionamos apresentar a historiografia num contexto que nos permite esse diálogo com a inovação e a educação.

3.2 A ESCOLA E GESTÃO ESCOLAR

A escola é uma instituição que exerce uma grande influência na vida dos indivíduos, todavia, mantém se (re)organizando em nossa sociedade globalizada e dinamizada, ainda é reconhecida pela sua importância social e humana. Embora exista esse reconhecimento, é certo que a escola continua a enfrentar grandes desafios. Certo sentimento de fracasso educacional, um coro coletivo que acaba ecoando como se fora em um espaço vazio, de que ‘a escola não atende as necessidades do aluno e o ensino não recebe a estima que merece’ e,

portanto, ‘se faz urgente e necessária sua reforma’. Há tempos existe uma espécie de anúncio coletivo da crise da escola e da Educação, como se isso fosse um fato recente do século XXI, mas sabemos que não.

Nesta seção trazemos ao diálogo o papel da gestão na educação, a partir dos pressupostos de uma prática de gestão democrática e inovadora, que considera o gestor, também, um “agente educacional” (BRASIL, 2013, p. 54), com o compromisso de gerir os desafios contemporâneos da educação: administrativos, pedagógicos, pessoais e legais, o que exigirá dos gestores uma série de competências que vão além da capacidade de administrar uma instituição, seja ela qual for.

Nos últimos anos tem havido consideráveis debates na educação brasileira, travados por educadores e gestores nas universidades e instituições de ensino, sobre a importância da gestão democrática voltada para a melhoria da educação. Segundo Libâneo (2013), estudos relacionados à administração escolar não são novos, há consideráveis interesses voltados à área desde os pioneiros da educação nova (década de 1930). Contudo, “frequentemente estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando as características da organização escolar à organização empresarial” (LIBÂNEO, 2013, p. 119). Portanto, visando superar o enfoque exclusivo da administração, busca-se, assim, um movimento coletivo e dialético que considere as dimensões humana e educacional da gestão.

De acordo com a LDB, no artigo 12, o gestor tem como incumbência a elaboração e execução da proposta pedagógica e do plano de trabalho de cada docente, bem como a gestão do pessoal e dos recursos materiais e financeiros, a execução das horas e dias letivos, a possibilidade de recuperação para estudantes de menor rendimento, a articulação com as famílias e, quando necessário, a informação de ausências aos responsáveis como ao Conselho Tutelar do município, (inciso incluído pela Lei nº 10.287/2001). Cabe salientar ainda, que há obrigatoriedade quanto à gestão democrática (inciso VIII do artigo 3º da LDB), o que quer dizer que as decisões devem ser coletivas. Medida que atinge e coresponsabiliza todas as instâncias do processo educacional – gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade. Dessa forma aponta Lück (2009, p. 40),

Em consequência, muito embora as concepções de descentralização do ensino, democratização da escola e autonomia de sua gestão sejam parte de um mesmo corolário, encontramos certos sistemas de ensino que buscam o desenvolvimento da democratização da escola, sem pensar na autonomia da sua gestão e sem descentralizar poder de decisão para a mesma; ou que pensam em construir a autonomia da escola, sem agir no sentido de criar mecanismos sólidos para sua democratização e desenvolvimento da consciência de responsabilidade social e

competência para exercê-la, em vista do que se cria o entendimento inadequado da autonomia e sua prática.

No que se refere a administrar uma instituição educacional, o mais desafiador da equipe gestora é tomar decisões, de forma democrática, que resultem em processos educacionais de qualidade. Enquanto, de modo geral, a administração de empresas, visa o lucro, os resultados na Educação traduzem-se em qualidade de ensino, comprometimento com gestão de pessoas e processos, que resultam em outros processos educacionais, que não são facilmente mensurados, dada sua complexidade. Para Trindade (2012) uma definição de finalidades educativas é marcada por propósitos políticos claros, em um investimento que o conduz a valorizar o bem cultural como um instrumento capaz de mobilizar a atividade dos sujeitos, que tem em conta, não só as suas necessidades e interesses, mas a importância de revelar, de fazer descobrir, outras necessidades e outros interesses.

De acordo com Lück (2009) cria-se certa perspectiva, um tanto quanto burocratizada e hierarquizada do sistema de ensino e das escolas de modo geral, orientadas pelo estabelecimento de uniformidade do sistema de ensino, acabando por formar padrões não de resultados, mas sim de formas de desempenho que desconsideram a necessidade de criatividade, iniciativa e discernimento em relação a dinâmica sociais e interpessoais.

Compreende-se assim, que a gestão educacional precisa ter uma perspectiva de superação dos enfrentamentos cotidianos e a adoção de meios e métodos estratégicos para solução dos problemas. Pressupõe implantar as mudanças necessárias na escola para promover espaços e processos de aprendizagens de qualidade, que orientem sua práxis. Corroborar Libâneo (2008), quando diz que é papel da organização e da gestão educacional é promover condições, meios e recursos necessários ao bom funcionamento da instituição e o trabalho em sala de aula. Promover a participação das pessoas no trabalho, fazendo, também, a avaliação dos processos, tendo como referência os objetivos da aprendizagem e garantir a aprendizagem de todos.

A gestão escolar constitui, assim, uma dimensão considerável na educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os processos educacionais. Cabe ressaltar, que a gestão escolar é uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, considerando que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos. A implicação da ação gestora está relacionada a desenvolver nos e com os alunos as competências¹⁰ que a sociedade demanda entre as quais se evidenciam: pensar criativamente;

¹⁰ “Competências são as qualidades, capacidades, habilidades e atitudes relacionadas a esses conhecimentos teóricos (que seriam os saberes) e práticos” (LIBÂNEO, 2013, p. 82).

analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente como por escrito; empregar a matemática para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões, dentre outras competências necessárias para a prática de cidadania responsável e, sobretudo, consciente. Que se traduz, segundo Paro (2007) em garantir que os alunos aprendam sobre o seu mundo e sobre si mesmos em relação a esse mundo, construam conhecimentos úteis e aprendam a trabalhar com informações de complexidades gradativas e contraditórias da realidade social, econômica, política e científica, como condição para o exercício dessa cidadania. Dessa forma há um processo democrático sendo estabelecido, conforme Lück (2008, p. 80),

O processo participativo na gestão educacional se realiza em vários contextos e ambientes que manifestam sua peculiaridade e seus efeitos específicos, e que se espraiam também para outros espaços e ambientes, demandando que todos sejam igualmente envolvidos nesse processo.

Nesta perspectiva, a gestão pode inovar o conceito de escola apoiando-se nessa sinergia de elementos elencados na práxis do processo educacional. Essa demanda faz com que o sentido ou conceito de educação e de escola se torne mais complexo. O aluno não aprende exclusivamente na sala de aula, mas no espaço da escola como um todo. O aprendizado é amplo, se encontra na maneira que a escola é organizada e como funciona, nas ações que promove, assim, no modo como as pessoas naquele ambiente se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, nos exemplos de ações e nas atitudes expressas em relação às pessoas, aos problemas educacionais e sociais, entre outros aspectos.

Diante desses desafios, se evidencia a importância de uma gestão democrática, competente e colaborativa e participativa. Como nos aponta Libâneo, (2013, p.49),

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética. Especialmente, uma escola de qualidade é aquela que incluiu, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

Desse modo, entende-se que falar de uma gestão que atua nesta dinâmica, desafia a apresentar a existência de uma instituição que se compreende nessa metodologia e ação de transformação. Não diferente de outras escolas, que enfrenta a evasão de alunos, a violência, a reprovação, a falta e ausência de professores. Um desafio comum à gestão escolar. Mas, esta instituição opta por enfrentar as adversidades de uma forma diferente, atua em construir e dedicar-se a uma prática libertadora e propondo uma gestão democrática. A partir de um projeto político pedagógico libertador, construir um vínculo pedagógico coerente, com

compromisso com a aprendizagem efetiva de todos os alunos assim como dos demais sujeitos pertencentes ao espaço escolar. (VASCONCELLOS, 2008)

Então, qual é o diferencial dessa escola, que acaba se destacando nos resultados das relações estabelecidas? Uma escola que possibilita experiências diversificadas, que se apresenta nessa complexidade de mundo e que, portanto, possibilita que os alunos lidem com a diversidade e com a desigualdade de forma reflexiva. Uma escola que tem como base, como suporte de princípios a solidariedade, a convivência democrática, a responsabilidade, a autonomia, a cultura. O diferencial passa pelo conjunto dos sujeitos, mas, especificamente, a gestão tem um papel fundamental.

Uma gestão que compreende a ação por meio de uma ampla participação de pais e professores, formação de conselhos e comissões que se reúnem para discussão ampla do Projeto Pedagógico e da realidade da escola. Havendo assim, uma mudança de paradigmas, houve um rompimento com o habitual, com o comum. Mudanças que podem ser entendidas de formas e olhares variados. Mas todos convergem a um mesmo ponto: qualidade nos processos de ensino e aprendizagem. Possui o objetivo pedagógico da aproximação: aproximar as experiências e aproximar os alunos em todas as fases de desenvolvimento.

Sua prática é, ainda, uma novidade às experiências existentes, e consiste em uma identidade própria, com experiências consistentes à construção do conhecimento e à aprendizagem. A gestão, nesse caso, é fundamental, pois, trata-se de uma ação democrática, voltada para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, onde o êxito acontece dentro da ética do companheirismo, ética que implica relação interpessoal, dialógica e solidária, eixos norteadores desse modelo apresentado.

O trabalho participativo que a gestão escolar propõe, traz uma série de ações e reflexões a respeito do ato de educar. Em um processo de formação no qual se pretende orientar os diversos segmentos para o exercício de um trabalho participativo e cidadão, a gestão visa uma ação articulada com a comunidade escolar, interna e externa, trabalhando na perspectiva da construção conjunta da satisfação e coresponsabilidade na elaboração de um projeto que rompa os paradigmas tradicionais, ao invés de trabalhar de forma verticalizada. Salienta ainda Freire (2000, p.84),

A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.

Portanto, conclui-se que modelos inovadores, inspirados ou inspiradores, existem e podem apontar para mudanças necessárias e possíveis. O envolvimento com satisfação num projeto seja ele qual for, principalmente, no projeto político pedagógico de uma escola, depende da criação de espaços e de tempos para que ocorra. Dentre tantas funções, pode-se destacar que a escola tem o papel de interagir e articular com as práticas sociais. Não é possível aceitar ainda que predomine no Brasil a lógica da exclusão, elegendo um modelo único de gestão e ensino que atua na transmissão verticalizada do conhecimento.

No intuito de repensar a lógica educacional na busca de metodologias que consideram a dimensão humana dos envolvidos nos processos educacionais, na perspectiva do entendimento de que o aprender se dá de diferentes formas e tempos e, que essas individualidades precisam ser respeitadas, compreende-se o importante papel de uma gestão crítica e reflexiva. É necessário que a gestão esteja próxima da realidade em que está inserida e consciente a respeito de suas crenças, culturas, modos de se relacionar etc. Precisa conhecer os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem, de forma a articular tempos e espaços de diálogo entre as partes, no intuito de construir de forma democrática um espaço profícuo para o estabelecimento de relações saudáveis, para a circulação do saber, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam da melhor forma possível, em uma práxis transformadora. O projeto de gestão (administrativo e pedagógico) deve primar pela construção de uma escola participativa, entendida pela comunidade em geral como uma experiência necessária, um espaço de acolhimento e criação, construído e sustentado a partir da participação de todos.

3.3 INOVAÇÃO - CONCEITOS E PRÁTICAS DE GESTÃO

Atualmente quando se trata sobre Educação, há um vasto campo de teorização. Diversas linhas pedagógicas são apresentadas a futuros novos professores. Desse modo, é compreendido que não há e nunca houve somente um modelo de educação. Neste caso refere-se a teoria e prática. O que existe é um sistema de rede, do Estado ou não, que funciona para fazer conexão utilizando de normatizações que serão posto em práticas. Desse modo, há outras formas de pensar a educação. Como há outras maneiras de escolarizar, de aprender, assim, como de ser aluno e professor. Quando um novo paradigma educacional vai sendo construído, o movimento se faz amplo e todos os sujeitos envolvidos nesse processo farão mudanças. Novos modelos surgem na busca de construir um novo paradigma na educação, na busca de se ofertar uma educação mais emancipadora, na qual o aluno e o professor possam

agir de maneira mais livre no processo de ensino e aprendizagem. Atribui-se a escola ser compreendida como um espaço, no qual os sujeitos que nela atuam possam compartilhar e aprender, transmitir, receber conhecimentos, ter vivências e experiências. Aprender a lidar com diversidade, compreender a pluralidade, conhecer sobre a economia, já que a educação em nosso país ainda procura formar pessoas para o mercado de trabalho. Assim nos aponta Libâneo (2010, p. 21) que:

O estudo da ciência, a arte, da cultura, as trocas de experiências, a resolução de dilemas, o entendimento de autonomia e responsabilidades, de conhecer direitos e deveres, construir a dignidade humana, compreender cidadania, aprender a apropriar da ciência e tecnologia em prol de sua vida, trabalho e, sobretudo, seu crescimento pessoal.

As políticas educacionais devem constar no quadro mais abrangente das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. (LIBÂNEO et al., 2012).

Conforme nos apontam Bertrand e Valois (1994) o caráter dinâmico e modificador da organização educativa estabelece a relação dialética entre a escola e a sociedade e entre a reflexão e as práticas pedagógicas. Dessa forma, vemos uma crescente proposição da democratização da escola que nos aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de consciência, da qual todos que dela participam, tenham condições de contribuir a partir de seus potenciais, que graças a essa participação, acaba por se expandir promovendo sua autonomia pessoal e de todos em conjunto e da instituição. Desse modo, aponta Charlot (2005, p. 91),

O ensino é a transmissão de um saber, mas se essa transmissão pode tomar uma via direta, a via magistral, ela pode também se operar pela via indireta, aquela da construção do saber pelo aluno. As pedagogias novas insistem sobre o papel ativo do aluno como condição de acesso ao saber, o papel do professor como sendo menos o de comunicar seu saber que o de acompanhar a atividade do aluno, de lhe propor uma situação potencialmente rica, de lhe ajudar a ultrapassar obstáculos, de criar outros novos para que ele progrida. O modelo subjacente é aqui, enfim, aquele da aprendizagem, mais no sentido que este termo toma no mundo do artesão do que aquele da comunicação de uma mensagem. Em outros termos, há uma *prática* do saber e o ensino deve formar para essa prática, e não apenas se contentar em expor conteúdos. Aprofundando-se a análise, aliás, pode-se aplicá-la igualmente no ensino magistral: quando “ministra um curso”, o educador pratica o saber diante dos alunos e supõe que estes, seguindo-o passo a passo, aprendem a pensar. Neste sentido, todo ensino digno desse nome se pretende também formação.

A escola é um sistema de processos e ações de formação que, com o auxílio de diversas estratégias, busca fins na sociedade que faz parte. As suas atividades são determinadas, em grande parte, pelo paradigma sociocultural dominante, de tal forma que

tende, sobretudo a reproduzi-lo. Por outro lado, a escola pode procurar fins diferentes daqueles ditados pelo Estado e escolher, então, estratégias educativas associadas a outro tipo de sociedade. Ela pode intervir na evolução da sociedade. É este conjunto de relações bidirecionais que constitui a estrutura dialética do paradigma educacional. (BERTRAND; VALOIS, 1994).

Quando se trata de comprometimento e confiança no processo de ensinar, de aprender, de trocar, compartilhar, de aprendizagem na escola, compreendemos que existe uma relação (a ser) construída entre a escola e a sociedade. Assim a lógica do ensino é a do saber ser ensinado, bem como, do saber constituído em sistemas e discurso que tem uma coerência própria (em “logos” diziam os gregos). Essa coerência do discurso é o conjunto das relações que o ensino mantém com outros conceitos. (CHARLOT, 2005).

Não podemos falar em pedagogia de transformação¹¹ ou em mudanças efetivas no ato, no agir pedagógico se os pares da educação não tiverem a certeza que a escola e os professores existem para formar sujeitos preparados para lidar com o mundo globalizado, além das ciências ou da arte.

As abordagens teóricas que resultam nas classificações de teorias pedagógicas, são modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada¹², o tecnicismo educacional, bem como as pedagogias críticas inspiradas na tradição moderna como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora dispensam um olhar sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras demonstra que tais tendências continuam ativas com repertório teórico forte. (LIBÂNEO et al., 2010). A partir dessas ideias, as pedagogias modernas, nos seus vários matizes, adquirem suas peculiaridades formulando distintos entendimentos sobre as formas de conhecimento, assim, discorre Huberman (1973, p. 31),

A escola, na qualidade de organização burocrática, é modificada, como são as relações com as instituições exteriores a que ela está afeta. Enfim, visto que a educação é um microcosmo da cultura que ela representa e transmite, as mudanças relativas a seu conteúdo (educação sexual, educação religiosa) ou a seus métodos (ensino não diretivo, trabalho em equipe) traduzem as modificações de seu ambiente.

¹¹ De acordo com Vasconcellos (2008) Pedagogia de Transformação, “a educação para assumir o caráter transformador (não de mera constatação e classificação), antes de tudo, deve estar comprometida com a aprendizagem (e desenvolvimento) da totalidade dos alunos”.

¹² Segundo Libâneo, “A denominação pedagogia renovada se aplica tanto ao movimento da educação nova propriamente dito, que inclui a criação de “escolas novas” a disseminação da pedagogia ativa e dos métodos ativos, como também a outras correntes que adotam certos princípios de renovação educacional mas sem vínculo direto com a Escola Nova.” (Libâneo apud Libâneo, 2010, p. 58).

Um mundo que está em transformação constante requer saberes, atuações, entendimentos, compreensões constantes. Tudo é imprevisível porque tudo está em movimento, essa dinâmica se faz necessária também no processo de ensino e aprendizagem.

Embora seja perceptível que exista certa resistência no campo da Educação quando tratamos sobre o tema Inovação ou mudança se faz necessário esclarecer que a inovação é, uma operação completa em si mesma, cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança. Devemos fazer duas observações a respeito. Em primeiro lugar as mudanças deliberadas, ao que parece raramente se produzem, talvez porque as organizações prefiram a estabilidade dos mecanismos necessários à efetivação de reformas internas. Em segundo lugar, dado as autoridades encarregadas da educação se interessam mais pelas inovações, maior número de experiências serão realizadas, mas a maioria corre o risco de não ser levada a sério. (CHRISTENSEN, 2009).

Quanto à mudança, é preciso saber diferir entre “mudança” e “inovação”, para Huberman (1973) a primeira resulta em adaptações de algo que já existe. Já a segunda, é de algum modo, mais deliberada, voluntária e planejada que espontânea. Enquanto processo voluntário, a inovação nos conduz à descoberta mais eficaz do meio, visando alcançar fins específicos.

No entanto, da mesma forma que diferimos o conceito de mudança e inovação, há outros conceitos sobre o termo. O professor Clayton Christensen, de Harvard, se inspirou no conceito de “destruição criativa”¹³ para criar o conceito sobre Inovação Disruptiva que é aquela que ocorre quando um produto ou serviço cria um novo mercado e desestabiliza os concorrentes que antes o dominavam, utilizando de algo mais simples mais barato do que o que já existia. Ou, algo capaz de atender um público que antes não tinha acesso ao mercado. Em geral começa servindo um público modesto, até que abocanha o segmento.

Frente a esse dinamismo que a globalização impulsiona e que já discorremos sobre, o conceito de inovação traduz bem por apresentar suas variáveis. As instituições de ensino formal ou não formal¹⁴ de modo geral, estão encarando problemas na arena social de um jeito basicamente novo, criando soluções dimensionáveis, sustentáveis, capazes de transformar o sistema habitual. A partir das características básicas desse método, surge o novo conceito que

¹³ Termo cunhado pelo economista austríaco Joseph Schumpeter em 1939 para explicar os ciclos de negócios. Segundo ele, o capitalismo funciona em ciclos, e cada nova revolução (industrial ou tecnológica) destrói a anterior e toma seu mercado. (Christensen et al, 2009, p.67)

¹⁴ Ensino formal utilizado no texto refere-se ao ensino convencional público ou privado, e ensino não formal refere-se ao ensino em ONGs, centros comunitários, entre outros.

é a “inovação catalítica”. Fundada no modelo de inovação disruptiva, a inovação catalítica causa reviravolta em um setor ao trazer alternativas mais simples, porém satisfatórias, a um grupo subatendido. A diferença é que a inovação catalítica é voltada à geração de mudanças sociais. Desse modo a inovação catalítica é um subgrupo da inovação disruptiva e se distingue pela ênfase básica na mudança social, em geral em escala nacional. (CHRISTENSEN et al., 2009).

Esses conceitos de inovação, mesmo compreendendo ser de uma área de empreendedorismo, um tanto distinta da educação que aqui tratamos, podem ser muito bem empregados quando falamos sobre o rompimento de paradigmas na educação que visa uma interferência e mudança social. Assim, entendemos o conceito de inovação catalítica pode ser muito bem implantado quando nos referimos sobre a pedagogia da transformação, quando nos referimos sobre ressignificação do espaço público escolar. E este é o conceito para definir essa escola pública inovadora.

Dessa forma, em concordância com essa afirmação, o processo de inovação deve perdurar e ser amplamente utilizado na Educação, do contrário, o sistema de ensino frequentemente é tentado a mudar as aparências para não alterar a essência, aumentando as resistências no entendimento de novas práticas e formas de gestão, de processo pedagógico e metodológico. (HUBERMAN, 1973)

A Educação, as escolas, os gestores, os professores vêm sendo instigados constantemente a repensar seus papéis frente às transformações que caracterizam o processo imprevisível de integração e (re)estruturação do capitalismo mundial. Os avanços tecnológicos, a nova estrutura do sistema de produção, os novos paradigmas econômicos afetam a organização do trabalho como nos afirma Libâneo (2013), que repercute na qualificação profissional, e consequentemente no sistema Educacional.

Transformações que caracterizam novas realidades sociais, políticas, econômicas, culturais apontam mudanças consideráveis nas áreas da Ciência e Tecnologia – o que caracteriza uma revolução tecnológica sem precedentes – impondo à Educação acompanhar essa dinâmica com a utilização das tecnologias educacionais.

A difusão da informação, de forma instantânea está em consonância com o processo de globalização, às mudanças de paradigmas da ciência e do conhecimento como cita Libâneo (2013) influenciando na pesquisa, na produção de conhecimentos e nos processos de ensino e aprendizagem. Com isso há um agravamento da exclusão social, aumentando a disparidade econômica e social entre os incluídos e excluídos frente às novas formas de conhecimento.

Ao falarmos de inovação numa prática de gestão escolar devemos interpretar as propostas políticas que as intencionam, as peculiaridades que as envolvem. Em muitos casos, há um paradoxo existente quando a mudança é entendida como inovação e é feita quando os personagens envolvidos não estão convencidos em fazê-la. Ou, o que é mais comum, quando esta mudança é imposta de maneira vertical, vindo de cima a decisão, sem que haja um entendimento ou consenso de sua necessidade. Mudanças assim implementadas não garantem a qualidade da prática, nem o desenvolvimento institucional e individual. Acaba ocorrendo uma mudança superficial, ou fragmentada em setores ou campos. Como afirma Gómez (2001) que as mudanças que ocorrem por meio de determinações externas, acabam por não provocar modificações valiosas, mas, na melhor das hipóteses, nas condições e nos processos de socialização escolar. É o que estamos presenciando no processo educacional atual no Brasil, como a política de ensino integral, o Programa Mais Educação¹⁵ que preconiza o ensino na integralidade, a políticas afirmativas de cotas, entre outros.

Assim, entendemos que natureza da inovação na educação compreende em quatro pilares inseparáveis, como definimos – mudanças estruturais, que afetam a amplitude da escolaridade ou configuração dos diferentes níveis; mudanças pedagógicas, que afetam as estratégias de ensino, o planejamento e desenvolvimento do currículo; mudanças profissionais, que afetam a formação, a seleção e o desenvolvimento profissional dos docentes e por fim, as mudanças político-sociais que afetam a relação entre escola, a família e sociedade. Portanto, como afirma Gómez (2001, p. 147),

É evidente que esta concepção da mudança somente pode surgir se sustenta numa ideia da educação como desenvolvimento da autonomia pessoal. Apenas assim pode assumir a incerteza e o risco de fomentar a experimentação reflexiva de alternativas nas práticas e nas estruturas da instituição escolar, cujos resultados e desenvolvimentos futuros são sempre em parte imprevisíveis e exigem de todos, incluída a Administração, o esforço de aprendizagem individual e coletivo, e na comunidade como fonte de recursos, de apoio afetivo e de contraste criador.

O que estamos presenciando são gestores escolares que atuam, por exemplo, com uma proposta de ensino integral por compreender a permanência do aluno na escola em turno inverso ao que estuda para terem práticas de desenvolvimento social¹⁶.

¹⁵ O Programa Mais Educação foi instituído através da Portaria Normativa Interministerial nº 17, em 24 de Abril de 2007.

¹⁶ O que definimos como práticas de desenvolvimento social são projetos que visam um compromisso com a transformação da sociedade e formação cidadã. Que auxiliem na promoção da igualdade, na troca de conhecimentos integrado, aberto, intercultural, que auxilie no entendimento sobre diversidade, direitos Humanos, entre outros.

Conforme Moll (2009) a discussão sobre a proposta de educação integral, não é simples e implica toda uma discussão de cunho legal e jurídico para torná-lo real, consistente e exequível. Implica também um consenso em relação ao conceito estabelecido sobre Educação Integral quanto ao entendimento do termo e as definições necessárias que a contemplam – como, espaço, tempo, formação de docentes e alunos, articulação com os diferentes saberes, relação entre a escola e a comunidade a qual está inserida, a formalidade e informalidade de educação nos espaços escolar. São questões relevantes e que merecem uma reflexão sobre o papel a ser exercido na gestão escolar que impacta na vida de cada personagem no contexto do debate.

Desse modo, devemos perceber que a teoria não pode se distanciar do método a ser aplicado, dessa forma perde o caráter transformador. A inovação na Educação e no modo de ensino deve ocorrer nos segmentos desses pilares mencionados. Ao aplicar novas metodologias e novas tecnologias elas serão desenvolvidas na Gestão, no Pedagógico, no método de ensino, no currículo e na formação de professores. Como nos afirma Libâneo (2010) que mudar somente a metodologia não significa fazer mudança de paradigma ou uma mudança epistemológica, a mudança inicial para uma inovação eficaz inicia na instrumentação teórica dos docentes.

As inovações na educação devem ser vistas com mais atenção e com olhos menos céticos pelos pares – não podemos cair no discurso que inovar é modismo – que qualquer ação pode ser inovação. Não é esse o caminho a percorrer. Olhar projetos inovadores é perceber que a Educação não se encerra em si mesma, pelo contrário, ela deve seguir se movimentando, em ação constante para acompanhar o dinamismo e a imprevisibilidade da sociedade e do mundo. Como nos afirma Freire (2000, p. 30),

Não haverá cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente.

Não há uma intenção em se discutir uma escola perfeita, mas há uma proposta de dialogarmos sobre uma escola justa, ou como nos diz Dubet (2008) uma escola menos injusta. Uma escola que corra o risco de mudanças e mesmo assim não se amedronta frente inúmeras (re)ações que surgirão no processo de transformação. Pensar em uma escola menos injusta nos remete a pensar numa justiça escolar, na qual no intuito de incluir, exclui. Que no intuito de igualdade ocorre a desigualdade. Assim discorre Dubet (2008, p. 11),

Tudo parece a *priori* muito simples: a igualdade meritocrática *das oportunidades* permanece a figura cardinal da justiça escolar. Ela designa o modelo de justiça permitindo a cada um concorrer numa mesma competição se que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras. Hierarquizando os alunos unicamente em função de seu mérito, espera-se que a igualdade das oportunidades elimine as desigualdades sociais, sexuais, étnicas e outras, que caracterizam todos os indivíduos. Esse tipo de igualdade está no centro da justiça escolar nas sociedades democráticas, isto é, nas sociedades que consideram que todos os indivíduos são livres e iguais em princípio, mas que também admitem que esses indivíduos sejam distribuídos em posições sociais desiguais. Dizendo de outra maneira, a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder... que influenciam as diferenças de *performance* escolar.

Desse modo a construção do saber está intrinsecamente ligada à formação do indivíduo que por sua vez, está correlacionado ao modelo de Educação e ensino que se pretende ter. A transmissão do saber não está isento das contradições que, porventura, surgirão no processo de transformação, suas referências e relação com o passado acabam por condicioná-las a uma ação educativa do presente e isso, é fato histórico.

3.4 AS INICIATIVAS INOVADORAS

Essa dissertação pretende discorrer sobre a metodologia de ensino e métodos pedagógicos que resultaram na transformação do processo educacional tradicionalmente aplicado em algumas escolas, sem nos apegarmos especificamente em um, iremos apresentar modelos que alteraram o processo de ensino.

Existem espalhadas pelo país muitas práticas inovadoras que nasceram fora e dentro do país e que serviram de modelos ou, como aqui preferimos dizer, de inspirações para outras escolas. Práticas de gestão escolar, pedagógicas, didáticas que apoiadas em linhas pedagógicas romperam os paradigmas tradicionais e desenvolvem excelentes serviços para a Educação nacional.

Falaremos nestes casos específicos, apontaremos dois exemplos: a Escola da Ponte¹⁷ e a Pedagogia Waldorf¹⁸.

A Escola da Ponte situa-se em São Tomé de Negrelos, em Santo Tirso, na pequena Vila das Aves, distrito do Porto em Portugal. Abrangendo o Ensino Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclo, a escola apresenta-se com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional. Está organizada segundo uma lógica de projeto e de equipe, estruturando-se a partir das

¹⁷ Site da escola: <http://www.escoladaponte.pt/site/> Acesso: 19 .10. 2015

¹⁸ Site da escola: <http://www.waldorf.com.br> Acesso: 19.10. 2015

interações entre os seus membros, alicerçando as suas práticas nos seguintes princípios orientadores:

- I - Concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de Direitos Humanos;
- II - Garantir a igualdade de oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos;
- III - Promover, nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos, uma solidariedade ativa e uma participação responsável.

A sua estrutura organizativa (facilitada por espaços abertos, com portas removíveis), desde o espaço, tempo e sua aplicabilidade, exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a sua participação, em conjunto com os orientadores educativos, no funcionamento e organização de toda a escola, no planeamento das atividades, na regulação da sua aprendizagem e avaliação.

Mas, não é somente isto que venha caracterizar a Escola da Ponte, ela sugere a reflexão da práxis e o compartilhamento de seus saberes. A escola ressignifica, assim falando, a forma de ser e estar na escola. Intencionando que todos que dela participa, direto ou indiretamente, também passe a ressignificar o conceito de escola. Desse modo, os sujeitos nela inseridos começam a sentir-se realmente pertencente àquele espaço e compreender também que aquele espaço lhe pertence. Aplica-se um método de ensino que propõe ao aluno, funcionários, gestores e professores, aprender pela prática educativa o que é autonomia. Como fala Pacheco (2014, p.31),

Quer saber como se consegue trabalhar de forma autônoma e com motivação num contexto da escola da Ponte em que não há turmas, salas, horários para cada disciplina etc. nós sabemos que com turmas, salas e horário é que torna complicado desenvolver a autonomia e a motivação.

É necessário diferenciar o que se trabalha e como se trabalha, para que seja possível a autonomia e a motivação. Talvez seja possível arranjar formas de fazer com que o aluno se mantenha concentrado durante certo período de tempo a ouvir o professor. Conduto, ele só ficará atento (se fica...) durante aquele período. E, no tempo que a vida lhe reserva (a vida não termina na escola), como será? A vida não é só feita de aulas...

A vida não é só feita de aulas, por certo, dessa forma a escola deve ser um espaço sempre que possível prazeroso. O aluno, professores, gestores, familiares devem sentir-se pertencente àquele espaço. Dessa forma, a metodologia aplicada na escola em relação a ensino e aprendizagem, num aspecto absolutamente essencial é a grande ênfase dada à necessidade da passagem da heteronomia para a autonomia. Esta passagem ocorre em vários níveis e está intimamente relacionado com os aspectos cognitivos que são essenciais.

A autonomia construída também se dá na realização do método de aprendizagem, o estudo pela pesquisa, o aluno desenvolve sua capacidade de aprender a estudar e criar sua criticidade, bem como, sua liberdade em aprender.

Desaprender e aprender a profissão em contexto de trabalho é oportunizar uma aprendizagem em equipe. A relação de afeto, o respeito ao outro, o entendimento sobre autonomia e liberdade são alguns pontos que reforçam as ações na escola.

Assim a Escola da Ponte, apesar de seus 30 anos de existência, continua causando espanto e admiração e inspirando outros gestores escolas, professores, família a (re)pensar que escola se quer ter.

No entanto, não poderia prestar pior serviço à Escola da Ponte do que entendê-la como arquétipo de modelo de escola pública e democrática. O que não significa que se rejeite a ideia de que a Escola da Ponte seja uma escola pública e democrática, o que não se aceita é que a escola possa ser considerada como um molde a partir da qual possa definir o contexto escolar.

A consistência do projeto, a dinamização, e o comprovado sucesso dos resultados fizeram da Escola da Ponte um ‘caso de estudo’ por todos àqueles que se interessam pela educação.

Mesmo em Portugal, não faltam todavia exemplos de escolas que, isoladamente ou integradas fazem a diferença pela maneira inovadora como seus professores desenvolvem as aprendizagens e estabelecem parcerias com a comunidade, expande o conceito sobre a valorização de justiça social, da igualdade de oportunidades e da construção da cidadania.

Embora, no caso português, não estivessem, normalmente, muito interessados na promoção e alargamento destas experiências pedagógicas, o certo é que sempre as toleraram e por vezes, agiram para a manutenção de seu Plano Político Pedagógico.

A segunda escola que iremos tratar é da Pedagogia Waldorf, que foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, inicialmente em de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória (daí seu nome), a pedido dos administradores. Distinguindo-se desde o início por ideais e métodos pedagógicos até hoje inovadores. Cresceu continuamente, com interrupção durante a Segunda Grande Guerra e com a proibição no leste europeu até o fim dos regimes comunistas. Hoje conta com mais de 1.000 escolas no mundo inteiro. As escolas Waldorf sempre foram integradas da 1ª à 8ª (ou 9ª) séries e até a 12ª quando possuem o ensino médio de 4 anos. Não há repetições de ano, e nem atribuição de notas no sentido usual.

Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf. Essa concepção leva em conta as diferentes características das crianças e adolescentes segundo sua idade aproximada. O ensino é dado de acordo com essas características: um mesmo assunto nunca é dado da mesma maneira em idades diferentes. Propondo a valorização do ensino sob esses princípios:

I - Integração social e cooperação;

II - Integração de escola e família;

III - Infância saudável;

IV - Alegria e responsabilidade nos processos de aprendizagem;

V - Excelência intelectual, imaginação, criatividade, cultivo da memória, habilidades, em resolução de problemas;

VI - Arte e movimento como meios de exercitar capacidades e como elementos que permeiam todo o processo de aprendizagem;

VII - Currículo que propicia um desenvolvimento adequado a cada faixa etária nos âmbitos físico, emocional e cognitivo.

VII - Professores em permanente processo de autoeducação: além da formação acadêmica os professores passam por uma formação específica em Pedagogia Waldorf.

Sobre a história Pedagogia Waldorf existe sua influência da Antroposofia – linha de pensamento que define a pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, ele é encarado do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na pedagogia. Assim, por exemplo, cultiva-se o querer (agir) através da atividade corpórea dos alunos em praticamente quase todas as aulas; o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante em todas as matérias, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; o pensar vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio. O fato de não se exigir ou cultivar um pensar abstrato, intelectual, muito cedo é uma das características marcantes da pedagogia Waldorf em relação a outros métodos de ensino. Assim, não é recomendado que as crianças aprendam a ler antes de entrar na 1ª série. As especificidades da Pedagogia Waldorf são:

- Os conteúdos e atividades visam ir ao encontro das necessidades próprias de cada fase do desenvolvimento dos alunos;

- Educação Infantil com espaço e tempo para o desenvolvimento de uma infância saudável, sem procedimentos voltados para a alfabetização precoce;
- Os primeiros oito anos escolares do Ensino Fundamental têm, preferencialmente, acompanhamento feito pelo mesmo professor;
- Aulas de Eurritmia;
- Ensino em módulos temáticos;
- Aulas de Trabalhos Manuais, Música, Jardinagem, Artes ao longo de todo o currículo;
- Ensino de línguas estrangeiras (Inglês e Alemão) desde o primeiro ano;
- A avaliação é contínua e diversificada, e considera o aluno em seus diversos aspectos. Pretende ser tanto um retrato da situação de aprendizagem quanto um ponto de partida para desenvolvimentos posteriores;
- O elemento artístico, além de ser utilizado como uma faculdade em si, é um veículo didático;

As escolas Waldorf são totalmente livres do ponto de vista pedagógico, pertencendo em geral a uma associação beneficente sem fins lucrativos. Idealmente, a administração escolar é feita pelos próprios professores. Cada escola é independente da outra: o único que as une é o ideal de concretizar e aperfeiçoar a pedagogia de Rudolf Steiner, visando formar futuros adultos livres, com pensamento individual e criativo, com sensibilidade artística, social e para a natureza, bem como com energia para buscar livremente seus objetivos e cumprir os seus impulsos de realização em sua vida futura.

O amor que os professores Waldorf devem desenvolver pelos seus alunos, e o conhecimento profundo que eles adquirem de cada aluno são outras características fundamentais da pedagogia.

Vale destacar que esses dois modelos de métodos e metodologias serviram como referências para outras ações de inovação em escolas que estão cada dia surgindo no país. Recentemente saiu pelo Ministério da Educação o reconhecimento de instituições inovadoras que se destacaram por projetos, ações e resultados muito satisfatórios para a Educação no país. Segue no primeiro quadro, a matéria recentemente divulgada pelo MEC e no segundo quadro matéria divulgada no site Porvir¹⁹ de Educação, vejamos:

¹⁹ O Porvir é uma iniciativa de comunicação e mobilização social que mapeia, produz, difunde e compartilha referências sobre inovações educacionais para inspirar melhorias na qualidade da educação brasileira e incentivar a mídia e a sociedade a compreender e demandar inovações educacionais. Em: <http://porvir.org/sobre-nos/> Acesso em 07/01/2016.

Quadro 3 – Matéria divulgada no site do MEC

MEC reconhece 178 organizações como inovadoras e criativas
22/12/2015

Exatas 178 instituições educacionais brasileiras, entre organizações não governamentais, escolas públicas e particulares, foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como exemplos de inovação e criatividade na educação básica. Interessado em identificar e conhecer iniciativas inovadoras para saber em que medida elas podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, o Ministério da Educação lançou chamada pública em setembro passado, à qual se apresentaram 682 entidades.

Depois de criteriosa avaliação, a seleção foi realizada. Consta da lista 138 instituições que já trilham um longo caminho na prática da inovação e 40 organizações que estão caminhando na direção da inovação com vistas a garantir qualidade à educação oferecida. O Ministério vai acompanhar o desenvolvimento de todas.

As organizações selecionadas traçam o perfil da inovação na educação do país. Elas estão presentes nas cinco regiões brasileiras e sua distribuição corresponde à da população: mais da metade (50,8%) estão na Região Sudeste, seguida da Região Nordeste (21,9%), Sul (13,7%), Centro-Oeste (8,7%) e Norte (7,6%).

A maioria dos inscritos foram escolas, tendência que se repetiu entre as selecionadas: 74,3% são escolas e as demais 25,7% são organizações educativas que atuam na formação de crianças, adolescentes e jovens, algumas com foco específico em cultura, comunicação, tecnologias digitais ou educação ambiental. Entre elas, 52,5% são públicas e 47,5% são particulares.

A inovação atinge todos os níveis de ensino da educação básica: 83 instituições desenvolvem propostas com crianças da educação infantil, 135 trabalham com alunos do ensino fundamental, 73 estão voltadas aos adolescentes do ensino médio e 40 atuam na educação de jovens e adultos. Ressalte-se que, no ensino médio, há inovação tanto na modalidade regular quanto no ensino técnico.

Tanto as cidades quanto as zonas rurais mostraram-se propícias à inovação, havendo organizações que criam cotidianamente novos caminhos para garantir a qualidade da educação nas cinco regiões do país. Não ficaram de fora as escolas indígenas, que também demonstraram ampla capacidade de criar o novo.

O Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica mostra, portanto, que é possível – e que já está acontecendo – a transformação das escolas e dos ambientes educativos em todas as regiões, nos diferentes contextos socioeconômicos e com os mais diversos públicos.

[Clique aqui](#) para conhecer as 178 instituições educacionais inovadoras e criativas

Matéria divulgada em 22/12/2015

Fonte: <http://criatividade.mec.gov.br/noticias/61-mec-reconhece-178-organizacoes-como-inovadoras-e-criativas-2> (Acesso em 04/01/2016)

Quadro 04 - Matéria no site Porvir

Inovações em Educação

MEC reconhece instituições educacionais inovadoras e criativas pelo país

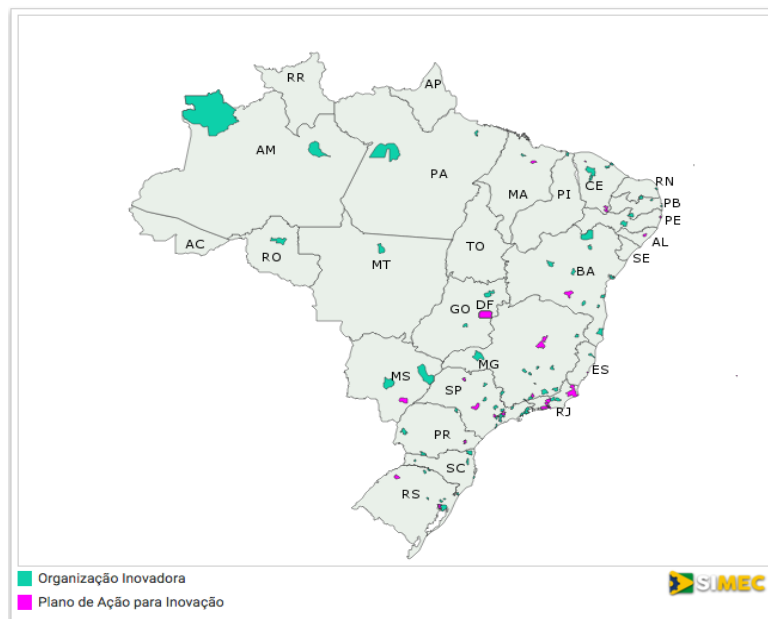
178 instituições educacionais brasileiras foram reunidas em um Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica

por Redação na Rua  4 de janeiro de 2016

Ana Luiza Basílio, do Centro de Referências em Educação Integral

O Ministério da Educação (MEC) reconheceu 178 instituições educacionais brasileiras, entre organizações não governamentais, escolas públicas e particulares, como exemplo de inovação e criatividade na educação básica. As informações estão condensadas no Mapa da Inovação e Criatividade na Educação Básica, lançado no dia 22 de dezembro, como resultado de um chamamento público realizado pelo ministério em setembro.

Na ocasião, o MEC abriu um edital no intuito de conhecer e identificar iniciativas inovadoras para saber em que medida elas poderiam apontar caminhos na melhoria da qualidade da educação brasileira. A avaliação das instituições, feita por grupos de trabalho regionais, levou em conta cinco dimensões, avaliadas de acordo com os critérios de inovação definidos: gestão, currículo, ambiente, método e articulação com outros agentes.



Representatividade

Dos nomes considerados, 138 instituições já trilham um longo caminho na prática da inovação e 40 estão caminhando nesse sentido, com vistas a garantir qualidade à educação oferecida. A ideia é que o Ministério faça um acompanhamento do desenvolvimento dessas instituições

Segundo dados do MEC, as instituições reconhecidas representam as cinco regiões do país. A maior parte delas são escolas (74%), entre as quais 52,5% são públicas e 47,5% particulares; os atendimentos compreendem a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA).

Em entrevista concedida a Fundação Santillana Brasil, Helena Singer, assessora especial do MEC, afirmou que o objetivo é fortalecer essas iniciativas a partir da articulação entre elas mesmas e com os agentes mais próximos, como universidades, secretarias de educação e de outras áreas, além de organizações não escolares.

O Centro de Referências já retratou em suas matérias algumas das escolas reconhecidas como inovadoras. Confira:

- Projeto Âncora (SP)
- Cieja Campo Limpo (SP)
- Emei Chácara Sonho Azul (SP)
- Emei Gabriel Prestes (SP)
- **Emef Amorim Lima (SP)**
- Emef Campos Salles (SP)
- Teia Multicultural (SP)
- Escola Comunitária Cirandas (RJ)
- Escola Municipal Professor Paulo Freire (MG)

*Fazem parte do Redação na Rua os sites *Catraca Livre*, *Centro de Referências em Educação Integral*, *Guia de Empregos*, *Portal Aprendiz*, *Porvir* e *VilaMundo*

Matéria divulgada PORVIR 04/01/2016

Fonte: <http://porvir.org/mec-reconhece-instituicoes-educacionais-inovadoras-criativas-pelo-pais>

(Acesso em 04/01/2016)

Apresentamos nesta seção da fundamentação, escolas que romperam os paradigmas tradicionais e utilizaram referenciais metodológicos e curriculares na construção de um novo paradigma. E, sobretudo, apontam elementos para as significativas mudanças que ocorreram na formação dos sujeitos pertencentes.

4 MÉTODO DA PESQUISA

Conforme Barros e Lehfeld, (1990) o conhecimento científico é um processo desencadeado progressivamente, que emerge da correlação e da relação entre teoria e prática, sendo que a prática fundamenta a teoria. O conhecimento é algo do qual fazemos uso para que obtenhamos uma compreensão, uma razão, um entendimento de uma realidade social, política que nos cerca. Sabemos que conhecimento não é somente aquilo que se conhece acerca do mundo que nos cerca, mas de um mundo que investigamos. De forma sistemática criamos meios de saber o que desejamos e, que muitas vezes, já foram pesquisados e demonstrados. Assim, vai se formando o conhecimento científico, e que, por conseguinte, auxilia na criação dessa estratégia gerada por meio de investigação realizada a partir de um procedimento sistemático de informações sobre objetos e fenômenos já pesquisados, portanto, apresentados. De fato,

O conhecimento científico é o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, sendo obtido através de um procedimento metódico, o qual mobiliza explicações rigorosas e/ou plausíveis sobre o que se afirma a respeito de um objeto ou realidade. O conhecimento científico, além de ater-se aos fatos, é: analítico, comunicável, verificável, organizado e sistemático. É explicativo, constrói e aplica teorias e depende de investigações metódicas. (BARROS; LEHFELD; 1990, p.13)

Desse modo objetivando cumprir a intencionalidade da pesquisa, na presente dissertação, escolheu-se fazer o uso de uma abordagem qualitativa na prerrogativa de entender e analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem a gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola. A pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico em vez de números, parte da noção da construção social como afirma Flick (2009), está, sobretudo, interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e no conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. E completa Flick (2004), é o objeto em estudo que é o fator determinante para a escolha de um método, não ao contrário. A pesquisa qualitativa estuda o conhecimento e as práticas dos participantes. Faz uma análise sobre o fenômeno e as ações em um campo determinado. Essas análises são descritas em um contexto

concreto e explicadas. Na pesquisa qualitativa a abordagem adotada, trabalha, sobretudo, com textos, pois utiliza, conforme aponta Flick (2004) métodos para a coleta de informações, como entrevistas e observações no qual produzem dados que são transformados em textos. Assim, os métodos de interpretação partem desses textos. Caminhos variados podem ser trabalhados na pesquisa qualitativa. Vale destacar que cada problema de pesquisa vai demandar uma abordagem distinta. A pesquisa qualitativa permite essa flexibilização e baseia-se nela, mas não deixa de ter rigor científico.

Outra característica relevante da pesquisa qualitativa é que ela não segue uma sequência tão rígida no que se refere às etapas de realização da investigação. Portanto, a coleta e a análise de dados não são etapas encerradas em si mesmas. Essa especificidade da pesquisa permite que o pesquisador possa, ao mesmo tempo, fazer a coleta dos dados e se for o caso fazer as interpretações, e se necessário, fazer novas buscas de dados. E isso é possível porque o pesquisador poderá trabalhar com categorias e hipóteses que emergirem dos dados coletados.

Para que esse processo de investigação ocorra é necessário no ato da pesquisa formar o conhecimento tendo uma base intelectual, teórica e prática para que dessa forma distancie o conhecimento científico do senso comum. Assim explica Lakatos e Marconi (2009, p. 116),

O senso comum tende a considerar o fato como realidade, isto é, verdadeiro, definitivo, inquestionável e auto evidente. Da mesma forma, imagina teoria como especulação, ou seja, ideias não comprovadas que, uma vez submetidas à verificação, se revelarem verdadeiras, passam a constituir fatos e, até, leis.

Sob o aspecto científico, entretanto, se fato é considerado uma observação empiricamente verificada, a teoria se refere a relações entre fatos ou, em outras palavras, à ordenação significativa desses fatos, consistindo em conceitos, classificações, correlações, generalizações, princípios, leis, regras, teoremas, axiomas, etc.

Cabe salientar que a pesquisa é o esforço dirigido para a aquisição de um determinado conhecimento que propõe a resposta prática, teórica ou, mesmo operativo, como nos aponta Barros e Lehfeld (1990), mesmo que em contexto rotineiro do dia a dia.

Para construir a estratégia de metodologia a ser aplicada na pesquisa, deve-se ter claros a importância da teoria e fatos na pesquisa e o conceito de pesquisa científica. Que, segundo Lakatos e Marconi (2009), teoria e fato, são iguais objetos de interesse dos cientistas - não existe teoria sem ser baseada em fatos; por sua vez, a compilação de fatos ao acaso, sem um princípio de classificação (a teoria), não produziria ciência, seria um acúmulo de fatos não sistematizados, não relacionados, amorfos, dispersos, impossíveis de serem interligados e explicados. Para esses autores, a teoria também serve como sistema de conceitualização e

classificação dos fatos, ou seja, um fato não é somente uma observação prática ao acaso, mas também uma afirmativa empiricamente verificada sobre o fenômeno em pauta englobando as que possuem observações científicas e as de referências teóricas. Assim, a Pesquisa Científica é, conforme Barros e Lehfel'd (1990, p. 30),

É a exploração, é a inquisição e é o procedimento sistemático e intensivo que tem por objetivo descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos ou que compõem uma determinada realidade.

A Pesquisa é definida como uma forma de estudo de um objeto. Desse estudo é sistemático e realizado com a finalidade de incorporar os resultados obtidos em expressões comunicáveis e comprovadas aos níveis do conhecimento obtido.

A pesquisa científica é o produto de uma investigação, cujo objetivo é resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos. A investigação é a composição do ato de delimitar, observar e experimentar os fenômenos, colocando de lado a sua compreensão a partir de apreensões superficiais, subjetivas e imediatas.

Portanto, para que a pesquisa obtenha qualificação de científica ela deve ser como aponta Barros e Lehfel'd (1990), efetivada pela utilização da metodologia científica e de técnicas adequadas para a obtenção de dados relevantes ao conhecimento e compreensão de fenômenos. Podemos assim perceber conforme os pontos a seguir:

4.1 TIPO DE PESQUISA

Os tópicos seguintes foram subdivididos em quatro: pesquisa exploratória e qualitativa processo de amostragem, cenário da pesquisa, interlocutores e procedimentos de coleta de dados, que a seguir iremos tratar.

4.2 PESQUISA EXPLORATÓRIA E QUALITATIVA

Barros e Lehfel'd (1990) afirma que todo projeto de pesquisa é um esquema de coleta, mensuração e de análise de dados e que, serve como instrumento ao pesquisador no auxílio a distribuição dos recursos, que podem ser, na maioria das vezes limitada, como também em estabelecer uma abordagem mais focalizada sobre um problema, seguindo da definição do problema, metas gerais e específicas, caminhando para os procedimentos metodológicos.

Como todo esquema há elementos ou gêneros de pesquisas que podem ser elencados para estabelecer o método a ser escolhido segundo os procedimentos e os fins relacionados ao tipo de pesquisa, conforme Barros e Lehfel'd (1990). Dessa forma, cabe ao pesquisador perceber seu projeto de pesquisa como um caminho a ser percorrido ao encontro de seus objetivos. É a escolha do tipo de pesquisa que irá determinar como a pesquisa será feita e

quais informações serão coletadas. Se, definirmos os gêneros da pesquisa segundos os fins, teremos uma pesquisa teórica, metodológica ou empírica. Além, da pesquisa pura ou básica, pesquisa aplicada ou prática (BARROS; LEHFELD, 1990), outra maneira de se denominar as pesquisas está relacionada aos procedimentos adotados para o estudo do objeto tais como: pesquisa descritiva; pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo; pesquisa experimental, pesquisa-ação.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi eleita à pesquisa de campo²⁰, utilizando-se da Pesquisa Exploratória com o objetivo de analisar por meio da observação e exploração e da coleta de dados diretamente retirados do local de estudo. A utilização da pesquisa Exploratória é de uma relevância significativa uma vez que o objetivo é auxiliar o pesquisador a explorar um problema ou situação promovendo critérios e compreensão que sirva de aporte para o andamento do projeto de pesquisa.

Dessa forma, seguiu-se para o processo de amostragem utilizado no campo empírico e às técnicas de coleta e análise dos dados coletados. Estes serão descritos de maneira que venha esclarecer como se deu a investigação que teve como objetivo responder ao problema proposto envolvendo a gestão escolar, as possíveis interferências e alterações na formação dos sujeitos envolvidos.

4.3 PROCESSO DE AMOSTRAGEM

A amostragem é um dos componentes do planejamento de pesquisa, enquadram-se os diversos casos em que o pesquisador deliberadamente escolhe certos elementos para pertencer à amostra, por julgar tais elementos bem representativos da população. Utiliza-se nesta pesquisa a técnica não probabilística com amostragem por julgamento (COOPER; SCHINDLER, 2011), o que torna uma pesquisa mais rica em termos qualitativos. Um exemplo prático deste tipo de amostragem é, ao se almejar investigar variáveis inerentes a uma comunidade, procede à aplicação de questionários junto aos sujeitos da comunidade, por julgar que estes sejam representativos da mesma (LAKATOS; MARCONI; 2009).

Em uma pesquisa que tenha por objetivo identificar atitudes de um grupo, por exemplo, a pesquisa tem como objetivo observar e analisar o grupo envolvido, selecionando

²⁰ Pesquisa de Campo segundo Barros e Lehfeld (1990 p. 34), “o pesquisador na pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos” (2000:75).

sujeitos ativos em relação ao objeto a ser analisado. Portanto, para melhor compreensão segue o campo empírico e o critério para a amostra.

4.4 CENÁRIO DA PESQUISA

O campo empírico de investigação dessa dissertação é a escola municipal de ensino fundamental Desembargador Amorim Lima que fica na cidade de São Paulo capital. Atende cerca de 720 alunos matriculados²¹. Possui uma estrutura de ensino e predial bem diferente das demais escolas da rede, tendo como principais diferenças: salões espaçosos sem paredes internas ao invés de salas de aulas convencionais, espaços para educação sobre Cultura Tradicional, atua no sistema de ciclo²² e o papel do tutor em sala de aula no lugar do tradicional professor.

Esse é um projeto existente em uma escola pública municipal e que tem uma trajetória de importante transformação na comunidade que está inserida. A equipe gestora da escola é formada por uma diretora, uma vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas. Além da equipe de professores (tutores) e administrativos, soma-se a eles educadores contratados por editais públicos para projetos sociais e educadores voluntários incluindo pais de alunos. A atividade na escola ocorre nos dois turnos manhã e tarde.

A gestão da escola é o foco dessa investigação que busca responder a problemática proposta - de que forma mudanças inovadoras na educação que envolve a gestão, impactam no desenvolvimento da escola. É nela que se aporta para analisar os objetivos propostos quanto às perspectivas de gestão, de planejamento pedagógico e de relacionamento com seu público. Como também, a proposta de gestão escolar e política da escola e seus diferenciais em relação aos resultados obtidos ao longo desse processo de transformação amparada no projeto construído. Portanto, se faz importante conhecer a seguir os atores da pesquisa e os procedimentos de coleta que forma a estrutura para os resultados.

²¹ Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Fonte: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Escolas/092690/Default.aspx>. Data de referência 28/08/2005. Pesquisado em 04/09/2015.

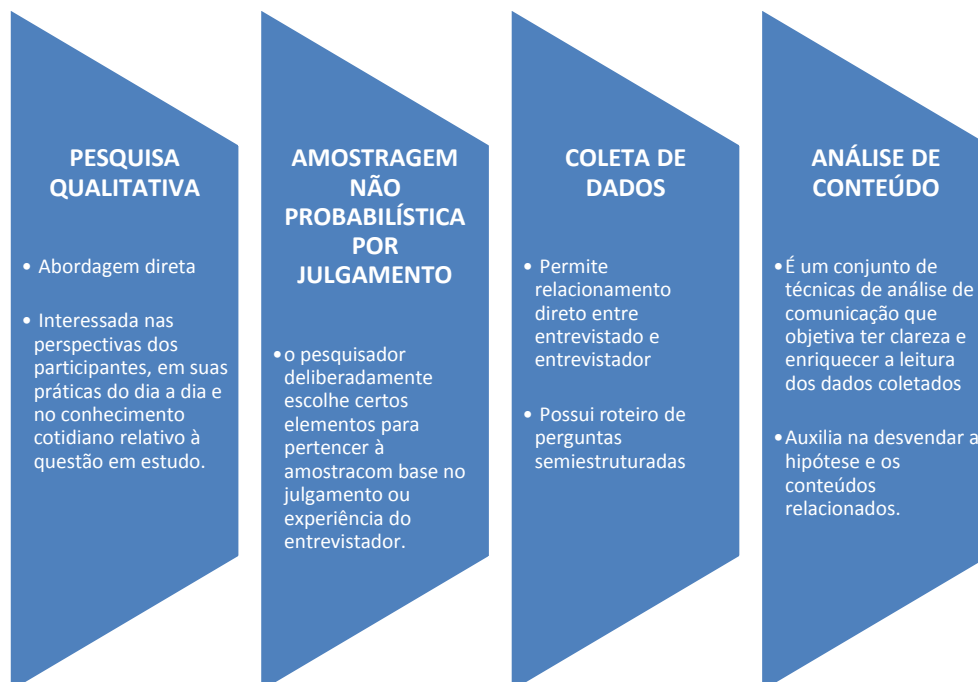
²² Sistema de Ciclos substitui o conceito de séries. Passa reunir em um mesmo espaço alunos em faixa etária próxima e desenvolvimento similar. O ciclo I equivale da 1ª a 4ª série, ciclo II do 5º ao 9º série.

4.5 INTERLOCUTORES E PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Os sujeitos da pesquisa são os personagens inseridos na realidade do cotidiano dessa escola. Os personagens referidos compreendem 5 (cinco) alunos que frequentam a escola regularmente, 2 (dois) familiares, 1 (um) professor, 2 (dois) funcionários e 2 (dois) gestores, totalizando 12 entrevistados. Foram organizados roteiro de perguntas semiestruturadas para cada grupo separado dessa forma: Gestão, Professores, Alunos, Funcionários, Pais; totalizando cinco roteiros. As perguntas são semelhantes, mas alteram em pontos correspondentes ao papel de cada sujeito, conforme sua íntegra nos Apêndices de C a G.

A entrevista tem um papel fundamental, ela vai trazer dados que serão contextualizados e referendados, e que serão tratados de maneira a serem significativos e válidos. Essa técnica tem como propósito, ultrapassar o senso comum do subjetivismo e alcançar o rigor científico necessário. (BARDIN, 2009). Também foram feitas a análise documental do Plano Político e Pedagógico na intenção de descrever a proposta política e pedagógica da gestão escolar e do relatório do IDEB sobre as metas. Todo o processo percorrido para a coleta de dados é cansativa e por vezes levando mais tempo que o esperado para se completar, requer do pesquisador uma dose extra de perseverança e esforço pessoal, como aponta Lakatos e Marconi (2009). Por fim, segue a síntese do procedimento metodológico utilizado na presente pesquisa:

Figura 1 – Representação – Procedimento Metodológico



Fonte: elaborado pela autora (2015)

4.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Como já foi especificada anteriormente, a pesquisa foi feita por amostragem não probabilística por julgamento, método de amostragem arbitrário e subjetivo que permite a seleção dos pesquisados deliberadamente com base no julgamento do pesquisador. A análise de dados ou de conteúdo tem relevante significado na transformação dos dados coletados durante a entrevista para que o pesquisador possa desenvolver com segurança sua pesquisa. A amostragem por julgamento quando usada nos estágios iniciais de um estudo exploratório, é a mais apropriada (COOPER; SCHINDLER, 2011) e também quando desejamos selecionar um grupo diferenciado para fins de filtragem, esse método de amostragem também é uma boa escolha. Assim, os dados da amostra coletada, poderão ser substituídos caso se repita a mesma análise da coleta. Assim de acordo com Bardin (2009, p.30)

Apelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não <<ilusão da transparência>> dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente tornar-se <<desconfiado>> relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição do <<construído>> rejeitar a tentação da sociologia ingênua que acredita poder aprender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade.

É muito importante ter especial atenção ao roteiro e, principalmente, aos sujeitos. Ao interlocutor poderão ser acrescentadas perguntas que sejam consideradas pertinentes, de acordo com cada sujeito, com o momento da entrevista, entre outros pontos. A proposta de entrevista semiestruturada solicita aos participantes que relatem sua percepção da escola no que se refere: a forma e sistema de gestão, sua percepção na escola como sujeito, sua percepção referente as ações e projetos, sua experiência em participações ocorridas na escola e sobre o que destaca em sua experiência de aprendizagem. Foram feitas intervenções para que os sujeitos narrassem às experiências, falassem sobre os demais sujeitos que fazem parte da aprendizagem e por fim a importância dessa escola e a repercussão nas suas trajetórias de vida. Assim como a importância dos sujeitos voluntários e parceiros que compreendem a escola como um espaço de formação contínua amparada nas questões sociais que envolvem o espaço.

A Análise dos dados é fundamental na transformação dos dados coletados nas entrevistas. São esses dados que permitem ao pesquisador chegar a resultados e conclusão defensáveis. “Analisar o material segundo as atitudes de avaliação subjacentes: temas

favoráveis ou positivos e temas desfavoráveis ou negativos.” (Bardin, 2009, p.59). E que venham ser úteis oportunizando novas ações no cenário escolar, desta ou de qualquer escola.

Embora saibamos que há outros autores que abordem conceitos diferenciados, bem como outras diferentes terminologias para a base técnica, nesta pesquisa utilizou-se a estratégia de Análise de Conteúdo apoiado na conceituação de Bardin (2009). A opção por esta autora é por reconhecer sua relevância em pesquisas que adotam a análise de conteúdo como técnica de análise de dados. Que compreende uma técnica que exige do pesquisador tempo e paciência e certo rigor nutrido de intuição e perseverança principalmente a que se refere a definição de categorias de análise. Como nos falaram Moraes e Galiuzzi (2007, p. 21) “A impregnação persistente nas informações dos documentos do “corpus” passa por um processo de desorganização e desconstrução, antes que se possa atingir novas compreensões.” E completam ainda os autores, “É preciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existente (...).”

A Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação (BARDIN, 2009), que objetiva ter clareza e enriquecer a leitura dos dados coletados. Assim, “o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a <<outras coisas>>.” (BARDIN, 2009, p.40).

Para melhor compreensão precisa-se fazer a organização de análise, que são diferentes fases da análise de conteúdo e se organizam em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e a terceira, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009, p. 121). A primeira, a pré-análise, é uma fase de organização, do pensar como, geralmente possui três características que começa na escolha dos documentos a serem submetidos para a análise, a formulação da problemática e dos objetivos e a elaboração dos resultados que fundamentaram a interpretação final. A pré-análise tem por objetivo a organização do material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional sistematizando com as ideias iniciais. Dessa forma estabelece uma organização definida por Bardin (2009) em quatro etapas que são: a) uma leitura flutuante, termo em análogo a psicanálise, estabelece um contato com os documentos, com teóricos que possam corroborar com a análise. b) a escolha dos documentos que consiste na demarcação do que será analisado conforme os objetivos determinados. c) a formulação das hipóteses e dos objetivos. A hipótese consiste em uma afirmação provisória, numa problemática que propomos confirmar. O objetivo é o encontro com a meta proposta que contemple o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados. d) a referenciação dos índices e a elaboração de

indicadores, que após escolha dos índices, debruça-se na construção de indicadores precisos utilizando operações de recortes do texto em unidade comparáveis de categorização para a análise.

A segunda etapa, é a exploração do material, consiste na definição de categorias – operação de codificação e identificação dos registros. Por fim a terceira etapa é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa trata dos resultados, é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. “É a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepções), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (Bardin, 2009, p.40)

Assim, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2007) a análise textual e/ou de conteúdos concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado “corpus”. Ele representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa. E completam os autores, “os textos que compõem o “corpus” da análise podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa quanto podem ser documentos já existentes previamente.” No primeiro integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, anotações entre outros. O segundo pode ser constituído de relatórios, publicações, resultado de avaliações, entre muitos outros. Dessa forma, todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, que se constrói. Ainda apoiando-se em Moraes e Galiuzzi (2009, p.17) “os textos não carregam um significado a ser apenas identificado; trazem significantes exigindo que o leitor ou pesquisador construa significados a partir de suas teorias e pontos de vista.” É um exercício hermenêutico.

Embora se identifique a importância das regras, das diferentes fases e etapas, a análise de conteúdo não é um processo exato e rígido. Para Bardin (2009) o analista é como um arqueólogo trabalha com vestígios, que são os documentos. Os vestígios são manifestações de dados, de fenômenos. Ou seja, é contrária a ideia de rigidez e de completude deixando claro que sua proposta acaba oscilando entre dois polos que envolvem a investigação científica que, é o rigor da objetividade, da cientificidade e a riqueza da subjetividade. Assim, a técnica tem como propósito ultrapassar o senso comum do subjetivismo, alcançando o rigor científico necessário que gerou os resultados a serem apresentados.

5 RESULTADOS

Os resultados dessa pesquisa apresentar-se-ão no decorrer deste capítulo, no qual se subdivide em três partes: a gestão escolar e política, as perspectivas sobre as práticas inovadoras, os diferenciais da escola junto a sociedade.

A análise parte da construção do processo de estruturação da pesquisa inicia no objetivo que é analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem a gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola. “A análise textual discursiva visa a construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos num conjunto de textos. A estrutura textual é construída por meio de categorias e subcategorias resultantes da análise.” (MORAES; GALIAZZI; 2007, p.32). Dessa forma, os resultados serão constituídos de descrição e interpretação construídos a partir dos referenciais que será apresentado numa forma de teorização da investigação feita.

O processo de análise de conteúdo, anteriormente apresentado, volta-se à produção dos resultados ou metatextos, conforme Moraes e Galiazzi (2007, p.33) “A impregnação do pesquisador com o material analisado possibilitará a tomada de decisão sobre um encaminhamento adequado na construção desses metatextos”.

A interpretação é um exercício de comunicação baseados em nossas teorias e entendimento de mundo, dessa forma a produção da pesquisa passa ser um instrumento de comunicação. Ao verem-se os fenômenos, perceber-se as ações das coisas, leem-se textos e livros para atuar a partir dos referenciais teóricos que se aportam na construção dos nossos discursos, utilizando-se da interpretação. A descrição é um exercício de produção textual que se apoia mais no empírico, que não envolve uma interpretação mais aprofundada. Assim, a descrição significa uma exposição ideias numa perspectiva próxima à leitura imediata. Na medida em que nos afastamos dessa realidade do texto, estamos nos aproximando e envolvendo no exercício interpretativo. (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Os resultados apresentados serão demonstrados de forma codificada para fins de privacidade dos entrevistados. Foram realizadas entrevistas em maio de 2015 devidamente gravadas, com duração aproximadamente de uma hora para cada e ocorreram no espaço da escola em local apropriado onde foi possível entrevistá-los atendendo os objetivos propostos. Em conjunto foram analisados o Plano Político Pedagógico, que pode ser visto na íntegra no Anexo A, e por fim, os dados comparativos e os resultados do IDEB. As entrevistas, bem como o acesso aos documentos ocorreram de forma tranquila e sem empecilhos. Destaca-se

que a maioria dos entrevistados achou muito interessante a pesquisa, manifestando surpresa em saber que a escola desperta interesse para estudiosos em Educação.

Por fim, apresenta-se um quadro representativo com o propósito de visualizar o problema da pesquisa, o objetivo geral desta investigação, os atores e as categorias que emergiram a partir da leitura, em profundidade, de todos os dados que foram coletados. E do qual serão produzidos os resultados.

Quadro 5 – Problema, objetivos e Sujeitos.

PROBLEMA DA PESQUISA	OBJETIVO GERAL	SUJEITOS
<i>De que forma mudanças inovadoras na educação – que envolve a gestão escolar impacta na formação dos sujeitos envolvidos?</i>	<i>Analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem gestão impactam no desenvolvimento da escola.</i>	Gestores Tutor Educando Família Funcionários

Fonte: elaborado pela autora (2015)

5.1 A GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA

O objeto de estudo da gestão escolar e política é a própria escola em seus múltiplos problemas e suas potencialidades. Para melhor esclarecer, o conceito de Gestão Escolar, de acordo com Lück, (2008, p. 17) “é referente à escola, constitui-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino.” No contexto da educação brasileira, tem sido muito discutido o conceito da gestão educacional que tem caráter amplo e abrangente do sistema nacional de ensino (LÜCK, 2008) e seu papel na formação do indivíduo, na mobilização coletiva, as suas competências e as condições básicas e fundamentais para a qualidade do ensino e a transformação da escola e da educação no Brasil.

A gestão escolar constitui interesses em promover a organização, a mobilização e a articulação das condições humanas e materiais no intuito da garantia dos avanços nos processos socioeducacionais nas instituições de ensino. Bem como na promoção da aprendizagem pelos educandos, de modo a torná-los capazes de enfrentar os desafios da

sociedade dinâmica e globalizada. Deve-se considerar igual a preocupação com a qualidade do ensino fundamental para uma formação integral na construção da cidadania levando em conta a importância da estrutura didática metodológica como também sua estrutura administrativa. (PARO, 2007). Dessa forma, compete à gestão escolar direcionar e mobilizar a cultura das escolas, sustentando e dinamizando-as de modo que sejam orientadas para resultados eficazes e libertadores. Ou seja, um modo de ser e fazer caracterizado e articulado por ações coletivas direcionadas às ações humanas. “As instituições escolares vem sendo pressionadas a repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial.” (LIBÂNEO, 2013, p. 43). Essa é uma realidade que traz a luz o papel da escola na vida dos indivíduos que dela fazem parte.

Neste primeiro momento tratar-se-á sobre a gestão escolar dessa escola que é o objeto desta pesquisa. Iremos nos apoiar na análise feita dos dados documentais que é o Plano Político Pedagógico, nas entrevistas feitas com os atores da pesquisa e na observação do pesquisador. Por ser uma instituição pública os professores, funcionários e direção são nomeados por concurso público feito respectivamente para cada cargo e função. Portanto, a direção é um cargo permanente seguindo as normatizações do regimento do Município de São Paulo. A gestão é composta da diretora, vice-diretora e coordenação pedagógica que atuam diretamente, junto e em conjunto, com os tutores, educandos e funcionários, além dos voluntários que na escola participam. A esse respeito, as escolas dos vários sistemas de ensino de nosso país, se organizam de modo bastante semelhante, num formato piramidal. No topo fica a gestão, logo abaixo hierarquicamente, ficam os demais funcionários que prestam assistência e supervisão dos professores, denominados de coordenadores ou assistentes pedagógicos, ou os supervisores escolares. Seguidos pelo corpo docente e por fim, os alunos. (PARO, 2007). Considerando que há os funcionários que exercem função administrativa como na secretaria, ainda nomeados por concurso público. E outros de níveis inferiores, que exercem cargos como porteiros, cozinheiros, que neste caso específico na rede de ensino Municipal de São Paulo, são de empresas terceirizadas por contrato licitatório. Vale destacar que a maioria das escolas da rede possuem órgãos colegiados que são as Associações de Pais e Mestres, os Grêmios Estudantis com existência cada vez mais escassa e os Conselhos de Escola, esse último geralmente existente em escolas com modelo de Gestão Democrática. Dessa forma nos diz Paro (2007, p. 83-84),

A consideração da estrutura administrativa se justifica porque, para a educação do homem como ser histórico, em bases democráticas, é preciso levar em conta não apenas o que ele aprende e como ele aprende, mas também a medida em que o ambiente ou a instituição em que se dá esse aprendizado está contribuindo para a efetividade dessa educação.

O projeto da escola pesquisada pertence a rede municipal de ensino de São Paulo, no entanto, o seu projeto inovador que anteriormente foi conceituado nos referenciais, nasce de uma inspiração do projeto Fazer a Ponte, conforme apresenta em seu Plano Político Pedagógico, (Anexo A) no item III - Das bases conceituais do Projeto, da aprendizagem e do currículo:

Cabe ressaltar a importância, para a existência deste Projeto, daquele outro implantado na pequena Vila das Aves, em Portugal, sob o nome Fazer a Ponte. Além de nos mostrar que “a utopia é possível”, como bem o disse o professor José Pacheco, a Escola da Ponte é uma fonte permanente de inspiração e reflexão, pois que soube, em seus quase 30 anos, ir criando mecanismos e dispositivos pedagógicos coerentes com seus valores e princípios _ e que são os mesmos que nos animam. Sabemos bem que uma coisa é ter princípios, outra bem diversa é aplicá-los. Nesse sentido a Ponte, em sua generosa proposição de fazer públicos sua história, seu trajeto, suas dificuldades e seu estágio atual, é fonte importantíssima de consulta e interlocução.

O Plano Político e Pedagógico é o maior referencial que toda escola possui. É o que expressa de forma clara e democrática as intenções políticas e educacionais de seus representantes, a linha de atuação e como se dá o processo de ensino e aprendizagem na escola. Sem sombra de dúvida é o Plano Político e Pedagógico que irá direcionar as ações, da e na escola de acordo com as práticas a serem implementadas. Confere também maior amplitude à ideia de um planejamento abrangente de todo o conjunto de atividades escolares e não somente do currículo. Podemos, afirmar que o Plano Político Pedagógico é que definirá a forma de Gestão e o modelo de escola que pretende implementar.

Aos longos dos anos, com o crescimento nas escolas das práticas de gestão participativa, foi se consolidando o entendimento de que o Projeto Político Pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente e que deve ser apresentado e ter livre acesso à todos que se interessar conhecer. Também sendo entendido como uma forma de autonomia da escola na qual toda a equipe, comunidade interna e externa, são envolvidos nos processos de tomada de decisões desde o aspecto de organização escolar ao pedagógico curricular (LIBÂNEO, 2012). Ao tratarmos sobre a autonomia, se faz necessário conceitualizá-la, dessa forma, a autonomia demanda um conjunto de fatores concomitante e realizado em quatro dimensões que é a financeira, política, administrativa e a pedagógica a

fim de que seja caracterizada como um movimento dirigido para a tomada de decisão e assunção competente de responsabilidades pela escola e sua comunidade (LÜCK, 2009).

A construção do Projeto Político Pedagógico é a prática educativa de manifestação do caráter formativo do ambiente de trabalho (LIBÂNEO, 2012). Ou seja, compreendemos que a organização escolar, o sistema político de gestão e de tomada de decisões, traz uma dimensão educativa comprometida, constituindo um espaço de formação. É o que podemos verificar na fala do entrevistado:

eu vi o quanto o diretor pode fazer em implementar uma política, em implementar uma forma de ser da escola. (D1)

Entende-se também que esse trabalho educacional, demanda um esforço de todos, compartilhada a partir da participação coletiva e integrada dos sujeitos pertencentes ao espaço escolar. “Portanto sua gestão pressupõe a atuação participativa, cuja adjetivação consiste em pleonasma de reforço dessa importante dimensão da gestão escolar.” (LÜCK, 2008, p. 22). Dessa forma veremos a consonância existente na resposta da entrevista,

porque a comunidade foi abrindo espaços de participação, abrindo espaços de pensar essa escola que tínhamos (...) ela não teve medo de pensar a escola que ela tava e refletir sobre essa escola e colocar questão sobre a escola que tava. (D1)²³

(...)as famílias, a comunidade vem aqui porque as portas estão abertas e se sentem bem em participar da escola. (D2)

É muito relevante a participação dos membros da escola, assim como os familiares e a comunidade que, em conjunto, possui uma considerável participação na realização do plano político pedagógico, tendo em vista o intuito de constituir sua participação em estratégia de democratização da escola conforme é proposto pela Constituição²⁴ e pela LDB²⁵ auxiliando na democratização de seus processos sociais, de forma que venham construir instituições com ambientes e práticas educativas caracterizadas pela promoção da autonomia, da responsabilidade social, da cidadania potencializando nos indivíduos a condição fundamental para a formação humano-social. O conceito da autonomia está relacionado às tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que tem repercussão significativa no posicionamento da gestão educacional e nas ações dela decorrentes. É descentralização do

²³ As letras representadas significam: D (Diretoria), E (Educandos), T (Tutores), S (Servidores) e F (Família)

²⁴ Constituição da República Federativa do Brasil. CAPÍTULO III, DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE, SEÇÃO I - DA EDUCAÇÃO. Art. 206, Inciso VI gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

²⁵ Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Título II, Art. 3º. Inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

poder, é democratização do ensino e da gestão, almeja qualidade, promove parcerias, flexibiliza experiências, entre outros, a autonomia da gestão faz parte de um conjunto de demandas e orientações (LÜCK, 2009). É exatamente isso que podemos perceber no ponto II do Plano Político Pedagógico:

Esta intencionalidade educativa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade deve ditar o funcionamento organizacional e relacional da escola, preservando e reforçando o papel do professor e dos educadores, e tendo o Conselho Pedagógico como responsável direto pela formulação e implantação das práticas pedagógicas que a sustentarão _ sempre em consonância com o Projeto Pedagógico aprovado pelo Conselho de Escola. Reconhece-se, no escopo desse Projeto, o papel de educadores à totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras da escola, no âmbito de suas funções específicas. Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores da solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente apoiada pela totalidade dos agentes envolvidos, deve-se buscar, sempre mais, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola, preservadas as atribuições elencadas neste Projeto e melhor formuladas no Regulamento Interno, que regerá sua correta aplicação. Reconhece-se a importância do trabalho dos diversos agentes implicados na melhoria da EMEF Desembargador Amorim Lima ligados não formalmente a ela, seja na forma de voluntariado, seja sob a forma de apoio institucional e financeiro.

Portanto, a participação efetiva na escola pressupõe que os professores e demais, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam e interajam com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem juntos os caminhos para superar as dificuldades que consideram mais carentes de atenção e que assim, assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares (LÜCK, 2008). O que podemos perceber na fala dos entrevistados,

Então a educação não é só do Amorim, não é só da escola, acho que todo um acompanhamento familiar, acompanhamento social. (T)

A participação de todos aqui é importante, eles que fazem as coisas andarem. (E2)

quem faz a escola é a comunidade, não sou eu, nem a '*fulana*', são as pessoas participando no dia-a-dia. (S1)

Há uma participação do aluno em tudo, desde o início. (S2)

(...)as famílias, a comunidade vem aqui porque as portas estão abertas e se sentem bem em participar da escola. (D2)

Este é um processo de tomada de consciência, na medida em que o homem vai se integrando do contexto de vida, no seu dia-a-dia, refletindo sobre suas ações, participações e intervenções encontrando respostas aos desafios e as incertezas que se apresentam. Desse mesmo modo, a partir das relações que estabelece com seu mundo, o indivíduo, cria, recria,

decide, dinamiza este mundo. Contribui com algo que ele é também autor, criando-se a cultura (FREIRE, 2001). Vejamos o que falam nas entrevistas sobre:

Aqui é diferente, porque todos fazem por todos (E2)

Nosso objetivo é fazer essas crianças mais completas, mais abertas ao mundo (T)

(...) pais esclarecidos e eles sabem que a escola pública é pública.(F2)

O diferencial é ouvir as necessidades e opiniões tanto da comunidade, como dos alunos, professores, funcionários, pais. (D2)

A escola a que nos referimos possui uma característica muito importante e que encontramos em todas as falas nas entrevistas feitas, que é a abertura ampla para a participação de todos. Muito diferente da relação que se estabelece em diversas escolas espalhadas pelo Brasil nas quais possui uma relação verticalizada, onde as decisões surgem do topo da linha hierárquica. Nessas escolas, consideradas aqui como tradicionais ou convencionais, a direção e outros poucos membros do corpo gestor tomam suas decisões sem levar em consideração a relação coletiva, o compartilhamento, a solidariedade e o respeito profissional entre seus pares. Muitas dessas escolas desprezam, melhor, temem a presença dos pais ou responsáveis por considerá-los, por vezes, leigos e desconhecedores do mundo escolar, ou, por considerá-los alheios ou críticos demais ao sistema da escola.

Em contrapartida, ao longo desse trabalho de pesquisa encontramos uma instituição escolar que a gestão constrói mutuamente a escola, como podemos conferir nestas falas,

a comunidade foi muito forte nessa participação (D1)

Existe um diálogo maior, as decisões não vêm de cima para baixo, acontecem muitas conversas, discussões. (D2)

nada foi planejado antes de tudo acontecer, fomos pensando e planejando conforme a prática. (D2)

Então, a escola sozinha não faz nada se não tiver a união da casa, da família como em qualquer escola. (F1)

(...)então a gente tem essa gestão que é pra ser feita no coletivo...(...)os pais se envolvem o tempo todo, essa escola anda por causa disso. (F2)

Dessa forma e sem fórmula, percebemos que a gestão da escola e os demais sujeitos possuem o diálogo como expressão democrática. A comunicação entre os sujeitos direciona para uma práxis dialógica. Assim de acordo com Freire (2013, p. 86) “Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam”

E isso é bem percebido na fala do entrevistado: “Um lugar que todos podem opinar, decidir em conjunto, fazer, dialogar, participar.” (F2)

Concordamos que não é possível a existência de um sujeito pensando sem a presença de outro. Não se pode pensar sozinho, necessitamos de outro pensante e dessa coparticipação se dá a comunicação, o diálogo (FREIRE, 2013). E dessa expressão linguística, nasce ações que se transformam em práxis de transformação social. Essa é a questão do diálogo, a educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo. (FREIRE, 1986). É o que verificamos nesta escola, de forma muito clara, está de acordo com seu plano político pedagógico, está de acordo com os princípios constitucionais e de acordo com a lei que constrói a educação no Brasil. Há uma política clara e intencional voltada a construção de uma escola democrática, que Lück (2010, p. 32) define como:

“um novo paradigma de gestão escolar e que, na medida em que nos situamos no início do terceiro milênio, com seus novos desafios e novas perspectivas, os gestores escolares ao redor do mundo estão descobrindo que os modelos convencionais de liderança não são mais adequados.”

A escola, sua gestão não pode contentar-se em reunir pessoas fazendo-as aderirem às normas ou valores baseados em experiências passadas. O que transforma a realidade são as ações, o querer é condição necessária para a transformação, mas não o suficiente para alterar o real. O medo do rompimento, do novo também se fez presente, ninguém sabia ao certo como seria, mas sabiam como não mais deveria ser. Na medida em que se vai adquirindo mais clareza a respeito das vontades e sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconhece o papel do sujeito como sendo político, passa a entender melhor as razões pelas quais o medo existe, porque começa a antever a possibilidade de transformação e os seus efeitos (FREIRE, 1986). Desse modo, a gestão escolar da escola, rompe com o velho paradigma e dá uma cara nova, que começa na derrubada das cercas e das paredes, muda as cores, muda sua forma de atuar e passa realmente a cumprir o método de escolarização com valores construídos em conjunto com a comunidade. Um conjunto de práticas já experimentadas reforça esta aprendizagem da democracia na escola, de uma educação para a cidadania que não se limita ao espaço e tempo de uma educação convencional.

A gestão da escola possui uma política que vai ao encontro de uma formação integral, que neste caso, compreende-se ser de formação voltada para indivíduos autônomos, críticos, atuantes e comprometidos, como fala Freire, (1996, p. 52) “ensinar não é transmitir

conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” E isso é perceptível na escola ao presenciar entre gestores, pais, professores, educandos diálogos, abertura para indagações, curiosidades, inibições, perguntas como ocorre nas rodas de conversas. Sem em nenhum momento a gestão agir como detentora do poder ou de um autoritarismo, mesmo diante de educandos críticos, inquiridores e muitas vezes inquietos como fora visto nas Rodas de Responsabilidades.

Foi-se percebendo que há na escola uma gestão que promove uma democracia participativa, para Lück et al. (2002, p. 15) “o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico”, ou seja, trata-se do envolvimento de pessoas interessadas nas questões da escola, no seu processo de tomada de decisões. No entanto, não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Ao evidenciarmos o desempenho dos alunos/educandos, não somente nos índices oficiais, mas no dia-a-dia passado na escola, no qual foi observada uma capacidade muito alta de interação e comprometimento. Como também na percepção muito clara dos professores/tutores sobre sua prática e trabalho. A participação dos pais/familiares foi algo espetacular de ser visto, uma parceria que nasceu sem “cobranças de participações”, mas de um compromisso conjunto que exhibe uma cultura de esforços mútuos com confiança, interação, participação na construção dos objetivos pedagógicos o qual todo o processo desse planejamento é chegar à ação transformadora. Assim conforme aponta Freire, (2013, p.85) “o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho que é o resultado dessa transformação. O que se separa do homem constitui seu mundo”.

Por certo que para se fazer uma escola participativa, a gestão teve e ainda tem, enfrentamentos e muitos desafios, muitos dissabores em relação a sua prática, muitos teóricos críticos internos e externos e muitos atritos que fazem tudo acontecer e o Amorim Lima ser essa escola que constrói e se reconstrói. Assim como nos disse um entrevistado: “Acho que é uma coisa que está em construção ainda. Esse tempo todo está em construção, sempre em construção. O Amorim não está pronta.”(T)

5.2 AS PERSPECTIVAS SOBRE ESTRATÉGIAS DAS PRÁTICAS INOVADORAS

Adiante nos pontos seguintes, iremos tratar as análises feitas sobre as práticas para as inovações estratégicas sobre: as perspectivas quanto à gestão, quanto ao planejamento pedagógico, quanto ao público sua comunidade interna e externa, os parceiros e governo; e, sobre os diferenciais da escola em relação aos impactos e resultados do IDEB com a apresentação dos quadros comparativos dos resultados e metas.

5.2.1 QUANTO A GESTÃO

Quando falamos sobre as estratégicas das práticas inovadoras, nos remetemos ao conceito de Inovação já abordado anteriormente, que é a Inovação Catalítica a qual causa reviravoltas em um setor por trazer proposta simples, no entanto espetaculares e satisfatórias. A diferença desse modelo de inovação é voltada para mudanças sociais.²⁶

Desse modo, verificamos que todo o conjunto de mudanças ocorridas na escola proporcionou e impulsionou novos olhares para as estratégias de mudanças constante e diárias. Esse processo, como todo processo que rompe com modelo comum, cria-se um novo referencial a cerca dos interesses comuns dos sujeitos participantes. Ou seja, a gestão escolar possui um papel fundamental na implementação de práticas e políticas, que serão expressas no projeto (PPP) não somente como um posicionamento ou explicitação da filosofia educacional da instituição, mas, de como chegar à ação de mudança da realidade (VASCONCELLOS, 2002). Neste caso, toda ação requer planejamento que auxilie na ampliação da observação do que deseja, por essa razão, uma mudança requer uma intencionalidade que direciona para inovação ou para ações transformadoras. Que auxilie na construção de práticas pedagógicas voltadas no entendimento do humano e sua inteireza. Mas, inovar não é um processo fácil e rápido, pelo contrário, há muito atrito e lentidão, principalmente quando se trata de escola pública. Como bem vemos na fala de um dos gestores: “uma construção que fomos fazendo, lógico não sem conflito, com muito conflito, com muita dificuldade, com horas que a gente andava mais, hora que a gente andava menos.” (D1). Sabemos, existe acima da escola toda uma hierarquia e regimentos que devem ser seguidos e aplicados, assim de acordo com Christensen (2009, p. 208) “a inovação está na raiz de muitas das dificuldades das escolas públicas sempre que a inovação entra em pauta.” A

²⁶ Conceito de Inovação rever pg. 38.

escola pública desde o seu início foi criada em uma estrutura já moldada, possui uma estrutura que se espelha e se consolida em torno de equipes funcionais e convencionais. (CHRISTENSEN, 2009)

Mas inovar é possível desde haja, por parte da gestão e da equipe, um empenho, confiança e segurança naquilo que acredita ser fundamental para uma educação integral, no sentido humanizador.

Uma gestão que pretender inovar em suas práticas pedagógicas e ações políticas, caracteriza-se por ser de espírito moderno, possui disposição para assumir riscos, crença no conhecimento científico e nas fontes impessoais de informação, senso de competência, fé em sua aptidão para dominar o meio ambiente (HUBERMAN, 1973).

A perspectiva da educação bancária criticada veementemente por Paulo Freire segue, mesmo que timidamente, sendo rompida dando espaço, de forma igualmente tímida, a novas práticas e percepções de escolas. Um trabalho nada fácil que por vezes segue um passo adiante e dois para trás, porque é assim que se constrói em conjunto o alicerce de uma nova perspectiva. É o que vemos nessa fala: “(...)naquele momento, acredito, que eram amarras muito fortes que todo mundo tinha e que a gente tinha que derrubá-las”.(D1).

É consenso na educação, que no tempo presente o mundo vive um dinamismo incrível, resultado do mundo globalizado, tecnologicamente informado, um mundo que tem o fenômeno da mudança como algo inerente. Sabendo disso, observamos que há por parte de alguns profissionais da escola uma vontade de cada vez mais, investir em conhecimento e socializá-lo para que a escola aumente sua capacidade de criar e de inovar, já que mudar é confrontar a organização com novas perspectivas e novos paradigmas. Podemos perceber nas falas seguintes:

A gente pode ter pessoas que contribuem com o projeto da escola assim, do ponto de vista do conhecimento que tem. (D1)

A Universidade de São Paulo está aqui dentro ensinando e a gente não perde a oportunidade em aprender, para repassar o que aprendemos aos nossos educandos. (D2)

(...) ela traz formação para os funcionários de modo geral. (S2)

Há nesta escola como observamos parceria de professores voluntários, da Universidade de São Paulo a USP, entre outros que auxiliam na formação continuada dos professores e dos demais participantes, que por meio da educação continuada há o estímulo em usar o pensamento sistêmico e desenvolver o aprendizado colaborativo entre pessoas de capacidade equivalente (SENGER, 1998). Para que o gestor escolar consiga enfrentar

mudanças significativas que elevem o padrão da escola, é preciso que ocorra uma mudança radical na atitude das pessoas, com o objetivo de que as mesmas passem a encarar a inovação como um desafio e sintam-se estimuladas pela motivação pessoal e, assim, se tornem capazes de ir além dos seus próprios limites. Portanto, torna-se necessário que o gestor analise a atitude das pessoas que trabalham na escola, a fim de diagnosticar o grau de interesse profissional com a instituição a qual fazem parte e a partir daí intervenha, visando aprofundar o nível de envolvimento dos profissionais com as questões pedagógicas e administrativas da instituição. Porém, qualquer mudança gera resistência. Assim, cabe ao gestor da escola fazer com que essa resistência seja vencida de maneira construtiva, não impondo o novo modelo, mas gerando comprometimento para que seja adotado e cultivado, conforme aponta as diretrizes do próprio do PPP da escola.

Em relação à liderança e a participação, verificou-se que o gestor da escola trabalha com muitos colegas e voluntários a mais de dez anos e com outros a mais de dezessete anos o que sem dúvidas, favorece a integração e a colaboração mútua, mantendo-se uma relação de parceria entre as pessoas. Esta situação reflete um clima organizacional favorável com a existência de práticas de gestão participativa da direção com a equipe escolar. Dessa forma, constatou-se que o gestor incentiva a tomada de decisões sobre as questões que envolvem a instituição pelo coletivo da escola. Isto foi demonstrado através dos diálogos a seguir feitos por um dos familiares e um dos educandos:

A gestão, eu nem falo todos dela, tem uma coisa legal, ninguém manda mais ou menos, não tem um chefe, aqui tem líderes que faz todos serem líderes, mesmo que no pequeno espaço que tem. (F2)

Aqui todos tem capacidade de ser liderança em algo, todos somos capazes de liderar um grupo, um grêmio. (E1)

O gestor escolar deve atuar como líder, ou seja, formar pessoas para acompanhá-lo em suas tarefas e prepará-las para serem abertas às transformações. Isso requer um constante aprendizado. Sendo assim, os gestores devem conscientizar-se de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder que de um burocrata. Espera-se dele que assuma a direção como um membro ativo da comunidade escolar. É o que claramente nos diz Paulo Freire, (2001, p.90) “Aqueles que estão conscientizados apoderam-se de sua própria situação, inserem-se nela para transformá-la, ao menos com seu projeto e com seus esforços.” É neste sentido que a escola deve ser administrada e se tornar uma escola eficaz uma vez que tem que acompanhar a evolução da sociedade global. Dessa forma, aponta Lück et al (2010, p. 25),

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos (apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos). Também como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos – o que inclui promover consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais.

Pode-se observar que na escola havia muito diálogo, a gestora em muitos momentos incentivava por meio de argumentos, estimulando o diálogo que acabava fluindo, assim igual ocorria nas organizações de atividades que envolvia os funcionários, educandos e voluntários, todos se tornavam naquele momento líderes. E neste ponto, é inegável reconhecermos que o que transforma a realidade são as ações (VASCONCELLOS, 2002). E isso é uma inovação, uma ação transformadora, diante da massiva maioria das escolas na realidade nacional. O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 1986).

É um grande desafio para o gestor escolar atuar como líder e desenvolver formas de organização inovadoras, empreendedoras e participativas, mas isso é indispensável. Sendo assim, o gestor para liderar as mudanças e implantá-las deve ter a consciência da existência de riscos para que assim possa evitar possíveis erros, por meio de um planejamento bem elaborado e participativo. Segundo Lück (2008, p. 44)

“participação implica compartilhar poder, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento de desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.”

Dessa forma, é importante que o gestor seja um líder, que empodere e inspire para que todos compartilhem a gestão.

A gestão da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico (LIBÂNEO, 2013), que possui a capacidade de (re)organizar e atuar para que mudanças ocorram dentro e fora da escola. O que podemos constatar nos posicionamentos a seguir:

Aqui é diferente, porque todos fazem por todos. (E2)

A escola me ajuda a ver a vida com olhos mais reais, eu não me sinto num mundo paralelo. Essa escola me ajuda a aprender, a ir atrás. (E1)

Todos atuamos aqui de forma consciente e fazemos porque há identidade. (F2)

A Gestão da escola apoiou-se ou como queira, inspirou-se, na proposta existente há três décadas que é o projeto Fazer a Ponte da Escola da Ponte que igual possui como

comprovado, sucesso nos seus resultados tanto nos critérios formais e externos de avaliação, mas, sobretudo, nas realizações dos objetivos propostos. E isso é responsabilidade de todos que desta escola participam. Dessa forma e de acordo com que fala Trindade et al. (2004, p. 56) “Não se poderia prestar pior serviço à Escola da Ponte do que entendê-la como o arquétipo em função do qual se deveria definir o modelo de escola pública e democrática.” Igual, observou-se na escola pesquisada, que não houve em nenhuma fala e nem em nenhuma manifestação a intencionalidade da escola ser um arquétipo a ser seguido por outras escolas. Assim, não significa que não devemos olhar para esta escola em um contexto que nos permita compreender como pode ser uma escola pública e democrática. Desse mesmo modo, percebemos é que na escola pesquisada, estão mostrando que outra forma é possível, outra atuação é possível que rupturas transformadoras sejam possíveis e saudáveis para a vida de todos na escola.

5.2.2 QUANTO AO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Para que a escola possa se organizar de forma eficiente e eficaz e assim conseguir cumprir suas funções sociais, é fundamental que o planejamento pedagógico evidencie-se como recurso dialógico e instrumental de organização do trabalho escolar. E as realizações das inovações pretendidas devem ser compreendidas como organização autônoma de trabalho conjunto e instância executiva das políticas públicas. Dessa concepção deriva a elaboração de um planejamento participativo, alinhado aos pressupostos da gestão participativa como instrumento que contribui para a melhoria da qualidade do ensino, a superação da centralização do poder, das decisões e de possíveis improvisos ou ações isoladas.

Como já citado anteriormente toda gestão de escola requer planejamento, essa não é uma ideia nova ou uma necessidade inventada recentemente. É uma ideia que vem desde meados do século XX, pelas décadas de 60 e 70 quando se difunde a prática do planejamento curricular, mudando a nomenclatura para projeto político pedagógico o qual confere maior ação à ideia de um planejamento que abrange todo conjunto de atividades escolares, não apenas do currículo.

Na referida escola o planejamento pedagógico seguiu o processo de transformação proposto, como se pode verificar no Projeto Político Pedagógico (Apêndice G), Como foi dito anteriormente, a escola passou para o formato de ciclos, divididos em ciclo I séries iniciais e Ciclo II séries finais do ensino fundamental. Cada educando/aluno possui um tutor/professor responsável pela avaliação e pelo progresso do educando. Os tutores possuem em média cerca

de vinte educandos que acompanha. Uma vez por semana se reúnem por cinco horas, que seria todo o expediente de aula, para trocar experiências falarem das dificuldades ou novidades entre outros, nos demais dias o educando tem liberdade de procurar seu tutor caso necessite, além de se encontrarem no salão em momento de aula. Cada educando ao iniciar o ano letivo recebe uma apostila conhecida com Roteiro de Pesquisa (ver Anexos B, C e D). O trabalho de pesquisa é norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, concebidos segundo a Teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin²⁷, e apoiado nos livros didáticos e paradidáticos, num contexto predominantemente grupal. Cada Roteiro de Pesquisa possui cerca de 18 objetivos entre perguntas e tarefas a serem resolvidas ao longo do ano letivo. Esse roteiro é organizado e desenvolvido a partir do livro didático que cada educando recebe e suas atividades exigem do educando que façam pesquisas em vários livros como português, ciências, geografia, história e em outras fontes de apoio como internet, jornais, etc. Apesar de usar tais livros de forma particular e não sequencial, privilegiando uma transversalidade temática, o Projeto da escola reconhece o Programa Nacional do Livro Didático como uma fonte importante de base prática e conceitual, além da sustentação em uma Política Pública.

A organização para o desenvolvimento do Roteiro se faz em sala de aula, ou melhor dizendo, no salão de aula planejado para cada ciclo, havendo dois grandes salões. Em cada salão há mesas com quatro lugares, onde os alunos sentam em grupo para fazerem as pesquisas e individualmente responderem seus objetivos que são as questões do roteiro. Não há aulas expositivas, somente as de matemática, inglês e de oficina de texto. Os tutores/professores em média cinco ou seis circulam pelo salão para ajudar os educandos ou explicar conceitos caso necessitem.

²⁷ Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. Segundo essa concepção, a língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. Filósofo Russo, Mikhail Bakhtin dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo não esteve sozinho. Foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte. Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/filosofia-dialogo-487608.shtml>, Acesso em 17 novembro 2015.

O que foi observado é que, não necessariamente, os alunos sentados juntos em uma mesa estão desenvolvendo as mesmas pesquisas. Acontece que cada aluno decide a ordem em que quer fazer os roteiros. Assim, um estudante pode ter escolhido começar pelo roteiro Biografia e o outro colega de mesa pode ter escolhido começar o ano pelo roteiro Corpo Humano, por exemplo. Ao final, quando o educando acaba de fazer o seu roteiro, ele elabora um portfólio, com tudo que aprendeu com aquele processo e entrega para o tutor, que avalia se ele pode receber a apostila seguinte, com os demais roteiros. Nesse planejamento proposto e aplicado não há provas. O progresso do conhecimento é avaliado pela qualidade dos portfólios e pela participação do aluno na escola.

Vale destacar que todos os Roteiros elaborados tanto para o ciclo I e para o ciclo II levam em conta os conteúdos recomendados pelo MEC os quais as crianças deverão aprender ao longo do ano letivo. São elaborados a partir dos livros didáticos distribuídos pela rede pública, no entanto, o conteúdo do Roteiro não está disposto por matéria, mas por temas, fazendo assim com que os educandos explorem outras fontes de pesquisa. Um Roteiro possui temas que exigem pesquisas em livros de português, geografia, história, jornais, revistas, internet, etc. Tudo isso vem ao encontro ao que segundo Delors et al. (2003) apresenta dos princípios da Educação referente aos quatro pilares da Educação que é: I) Aprender a conhecer, II) Aprender a fazer, III) Aprender a fazer juntos, aprender a viver com os outros e IV) Aprender a ser.

Ao desenvolver um planejamento que propõe com que os alunos desenvolvam-se por meio da pesquisa, oferece mais que um aprendizado, oferece ao educando a possibilidade de aprender a estudar, aprender a conhecer. Para Delors et al. (2003, p.90) “este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana.” Desse modo, o educando cria meio de adquirir o conhecimento da forma que ele melhor achar, não necessariamente na ordem de um cronograma curricular, mas conforme seu desejo de aprendizagem, conforme sua visão de mundo. Assim, ainda segundo Delors et al. (2003, p. 93), o “Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis.”

O segundo ponto, “Aprender a fazer” está ligada ao processo de formação profissional, que traz a questão de como fazer com que o aluno coloque em prática seus conhecimentos e como adaptar a sua educação à um trabalho futuro quando a incerteza é um fato, não se pode prever. O dinamismo do mundo globalizado, assim como o sistema capitalista ao longo do

século XX possui economias onde ainda se encontra o trabalho assalariado e outras que há trabalhos independentes ou informais que segundo Delors et al. (2003, p. 93),

O futuro destas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras.

Corroborar Perrenoud (1995) quando nos fala que não se sabe se é de fato fazendo que se aprende, mas sobretudo, que é vivendo num tipo de estrutura social que se aprende a viver em outras estruturas, ou seja, a agir, a escolher, a refletir, em estar em relação com o outro de modo apropriado, a viver em uma organização. Neste sentido, completa o autor, “a escola é certamente um lugar de aprendizagem essencial.” Numa perspectiva que saber lidar e viver em outros meios como organizações, associações, grupos, a educação deve auxiliar nessa experiência de prática que servirá como um legado de apoio sociocultural. Vejam o que fala um dos entrevistados quando questionado sobre como se dá a aprendizagem na escola: “Que consiga trabalhar em grupo, que tenha liderança, porque as crianças aqui, elas tem muita coragem, muita força, elas são donas da opinião delas, elas se constrói enquanto pessoa.” (D2).

E, conseguir trabalhar em grupo aponta para o terceiro ponto que refere Delors et al. (2003, p. 89), “aprender a fazer juntos, aprender a viver com os outros”. De fato, o ato de aprender é um dos maiores desafios da educação, as variadas formas de compreender a vida, muitas vezes é a responsável por criar ações desastrosas na sociedade como a violência, a intolerância racial e religiosa. Sabemos que a história humana sempre foi conflituosa, mas o século XX e o nosso tempo presente, século XXI, vem sendo marcados por grandes ameaças de destruição dos povos.

Até o momento a Educação não pode fazer muito para mudar essas ações, na verdade, andamos um passo adiante e dois para trás quando vemos a impossibilidade de uma resolução pacífica e o que presenciamos é a história se repetindo apesar de todos os avanços tecnológicos e científicos. Mas, ao observar a relação existente na referida escola, na qual os trabalhos são feitos em grupo, existe uma colaboração de todos na execução dos objetivos de pesquisa, há um compromisso e uma visão crítica do mundo e do meio, dessa forma aponta Delors (2013, p. 97),

Este contato se fizer num contexto igualitário, e se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade. (...) A educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.

Com o maior surgimento das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre os aspectos da organização escolar e pedagógico. (LIBÂNEO et al, 2012). Dessa forma existe a preocupação da escola, frente às responsabilidades e possibilidades para empreender as mudanças exigidas na contemporaneidade, o que aponta para quarto ponto referido por Delors et al. (2003, p.99) que é o “Aprender a Ser”.

Mais do que preparar os educandos para uma certa sociedade, o que se faz necessário é dar subsídios que os permitam a compreender o mundo que os rodeiam. Assim ao planejar suas ações tendo como referência o global e o específico, num movimento reflexivo que utiliza todas as ferramentas disponíveis para se autoavaliar e renovar, e que tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre a implementação da gestão democrática por meio da construção de uma cultura de participação na escola. Cultura essa que envolve o planejamento das ações a partir do contexto atual e da realidade que a escola está inserida, promovendo as transformações necessárias para cumprir a missão almejada em seu Projeto Político Pedagógico. É o que vemos nas falas a seguir:

A partir do momento que o educando tem uma autonomia até para saber dentro do currículo escolar, o que ele quer desenvolver junto ao seu tutor acho que é uma parte bem positiva. (T)

(...) existem várias possibilidades de constituição de um projeto político pedagógico que tenha haver com o lugar que a escola tá, com a comunidade que frequenta a escola.(D1)

Mas, para que a escola não sucumba em si mesma, não fique em discursos teóricos sem uma prática que realmente concretize seus objetivos e ideais, tem que levar em consideração de que o planejamento pedagógico será feito por várias mãos e cabeças, e isso foi observado na escola. É uma ação, uma ferramenta que tem que estar em consonância com as diretrizes nacionais da Educação que igual, reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os métodos escolhidos para que a escolarização atenda todos os alunos e isso cabe à equipe

escolar conjuntamente com os familiares. De acordo com o PPP da escola item III - Das bases conceituais do Projeto, da aprendizagem e do currículo:

É, portanto, um projeto que em tudo se apoia e em tudo coerente com o propugnado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB). As grandes linhas pedagógicas do Projeto são absolutamente consonantes com aquelas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivo a se esperar dos alunos do ensino fundamental.

A escola, numa parceria com a sua comunidade voltados a cumprir as demandas e anseios, implementa em sua proposta de planejamento pedagógico as diretrizes que permeiam as políticas educacionais brasileira conforme consta no documento citado cuja importância justifica reiterar: a) compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais; b) posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; c) conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal; d) conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações; e) perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente; f) desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social; g) conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida; h) utilizar as diferentes linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias; i) saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; j) questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica.

A escola, sua gestão, os tutores, os funcionários, os educandos devem estar envolvidos conjuntamente para estreitar o vínculo entre educação e escola. Selando dessa forma uma parceria em torno do compromisso de interesse comum, tendo em vista a responsabilidade social da escola no fortalecimento da sociedade que, em se tratando de um processo permanente de formação integral, não pode se render às fórmulas ou orientações técnicas e econômicas simplesmente. Como afirma Perrenoud (1995, p. 42) “o currículo formal se permite certo controle sobre o ensino, ao mesmo tempo interno e externo em relação à escola.” Dessa forma, não se trata de produção bens materiais duráveis ou de consumo, ao contrário, trata-se de compromisso, de implicações sociais dos sujeitos de conhecimentos que

possibilitem a construção de sua autonomia e de sua intervenção para a transformação da realidade. Muito bem expressada por alguns educandos e gestor:

O compromisso é uma coisa que a gente sente, se tem fazemos se não tem, a gente procura. (E3)

A Roda de conversa é algo que nos envolve e nos coloca bem conscientes do nosso compromisso aqui. (E4)

Todos tem essa ideia que acaba fazendo com que todos estejam juntos fazendo igual. (E5)

(...) óbvio que a gente fez muita coisa, nunca fiz nada sozinha (D1)

Observou-se na escola que o referencial de trabalho procura se pautar na perspectiva democrática e inclusiva. O planejamento resulta de práticas participativas, como bem traz Vasconcellos (2012, p. 484) “O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica (...)”. Na verdade, educação que não leva à participação considera-se deseducação. (DEMO,1999). De fato, se desejamos enquanto docentes, educadores, gestores, alunos, trabalhadores uma educação que transmita, realmente, de forma eficaz cada vez mais saberes adaptados à realidade dinâmica e complexa que se vive, não haverá espaço para educadores e gestores manipuladores e descomprometidos. E assim, proporcionar o atendimento organizando-se em torno de aprendizagens que se consideram fundamentais para o desenvolvimento e conhecimento dos indivíduos ao longo da vida, que segundo Delors (2003, p. 90) são:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem, apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

A função da escola deve ser de acompanhar o desenvolvimento da sociedade, na linha histórica do tempo quanto na sua amplitude e complexidade. A sociedade contemporânea, regida pelo conhecimento, pela tecnologia e pelo consumo rompeu com muitos paradigmas pedagógicos colocando as escolas diante de novos desafios a serem enfrentados. Desse modo, para que respondam às expectativas sociais e a necessidade da instituição o Planejamento Pedagógico deve articular-se com os diferentes campos das ciências como a antropologia, psicologia, sociologia, entre outros. E assim, potencializar o princípio da aprendizagem para todos, independentemente da cor, credo, nível socioeconômico, necessidades especiais e outras. As contribuições das diferentes áreas e ciências têm permitido à escola repensar suas práticas, pois o ato de inovar tem no cerne a intenção de transformar e pressupõe autoavaliação, autoconhecimento, criatividade, sensibilidade, compromisso, trabalho em

equipe. Principalmente, permite que os educadores percebam que as questões do ensino e aprendizagem são, antes de tudo, questões éticas, políticas e culturais, e que permitem, portanto, reflexões mais completas, complexas e críticas sobre a educação e a sociedade. Daí ser necessário compreender a escola como cenário, onde a pluralidade cultural própria da diversidade de sujeitos que dela fazem parte interajam com a cultura da escola resultando na construção e reconhecimento de sua própria identidade, bem como, a compreensão da sua missão.

5.2.3 QUANTO AO PÚBLICO – COMUNIDADE INTERNA E EXTERNA, PARCEIROS E GOVERNO

A escola possui uma intenção muito clara quando se refere à comunidade. Existe uma considerável e admirável participação da comunidade externa dentro da escola. Os moradores em torno da instituição tem um carinho muito grande por ela, que é localizada em um bairro de classe média baixa, perto da USP. Apesar do local ser em uma região bem movimentada, com fluxos de pessoas e veículos intensos e por ficar numa rua considerada de alto índice de assaltos, a comunidade em torno da escola possui uma participação intensa e ativa. Isso se observou já no início da visita, a recepção se deu do lado de fora da escola, por um vizinho que estava na rua e informou que poderia entrar, pois o portão estava aberto. Já dentro pode-se notar que havia muitos adultos no pátio, nos corredores, arrumando as plantas do jardim. Após, um tempo, soube que aqueles adultos eram pais e/ou vizinhos que auxiliavam na escola como voluntários. Isso já denota um grau de compromisso muito acima do comum na maioria das escolas do país, e que podemos afirmar que é uma das características da inovação catalítica. Há uma mudança no comportamento social da escola, há uma interação e uma participação que transforma as ações dentro da escola. E mudanças ocorrem graças também a participação direta dessa comunidade, que desde o início se fez presente. Podemos constatar nos diálogos do entrevistado:

(...) eu vim pra cá porque eu acho que tem uma comunidade que se propõe participar (D1)

(...) a disponibilidade dessas pessoas em estar participando, tinha uma vontade de participar, a comunidade foi muito forte nessa participação. (D1)

Como bem nos fala Demo (1999, p.53),

O aspecto comunitário da educação não é propriamente um aspecto, mas seu cerne, porque é este tipo de envolvimento que produz sua qualidade formativa, partindo sempre da potencialidade e da criatividade do educando e de suas famílias.

De fato, quando uma escola possui uma participação ativa da comunidade externa potencializa as relações, criam-se vínculos e compromissos, cria-se identidade e responsabilidade. É preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda educação, propor a uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação. Nessa práxis, se faz perceber por todos que a realidade não pode ser modificada sem que haja a compreensão de que toda realidade é modificável se todos participarem para mudar. (FREIRE, 2001).

Uma escola que propõe uma inovação em sua prática deve ter a sensibilidade em perceber se a comunidade está disposta a apoiar determinadas mudanças, porque isso depende de seus valores culturais, da visão que essa comunidade tem sobre a importância da escola e seu papel naquele lugar. E quanto a isso, notamos que foi percebido pela gestão, pelos pais e comunidade interna, que acolhe e atua em conjunto. Assim de acordo com Huberman (Griffiths, 1973 apud Huberman, p. 58),

As mudanças que obedecem à iniciativa de pessoas que se acham no interior do sistema limitam-se a esclarecer regras e práticas internas, ao passo que as que provêm do exterior consistem em instaurar novas regras e práticas e podem mesmo ir até uma transformação dos objetivos gerais e da direção. Ele sustenta igualmente que os administradores dotados de senso prático mostram que esse fato não lhes escapa quando encarregam agentes exteriores – consultores, equipes de avaliação, comitês de cidadãos e organizações profissionais – de propor as alterações que hajam de ser realizadas.

A interação da comunidade junto à escola existe porque há confiança e porque essa comunidade acredita na escola como uma instituição de transformação. Antes do Projeto da Escola ser colocado em prática, era muito diferente conforme se pode confirmar através da História no próprio site da escola. Havia alambrados que cercava o interior da escola, grades nas janelas, portão fechados e muitos espaços ocupados por entulhos de materiais inutilizados. O índice de evasão era alto, reprovações e ausência e falta de professores. A presença da comunidade e da família era rara ocorrerem. A participação da comunidade se dá mais firme quando os portões passam a ficarem abertos, inclusive nos fins de semana, sendo o espaço utilizado para recreação das famílias e crianças. Usavam para praticar esportes, brincar já que nas proximidades não havia lugares que poderiam sentir-se seguros. E as mudanças ocorrem porque para acontecer, precisa ser acompanhada por uma pressão positiva da comunidade, pois o gestor, os professores, os servidores também devem sentir a necessidade de mudar e rechaçar a ideia de a mudança significa colocar sob suspeita seu trabalho perante a sociedade. (VASCONCELLOS, 2008). A participação da comunidade na escola jamais implica em desqualificar seus profissionais, pelo contrário, ela vem ao encontro de uma (re)construção

constante, porque a escola representa presente e futuro. Podemos constatar isso nas falas seguintes:

Mudarem sempre, atuem para uma melhoria das pessoas, da escola, ver que a escola pode contaminar as pessoas aqui e lá de fora. As pessoas olham para cá de uma maneira diferente, porque aqui as pessoas são tratadas diferentes, são tratadas iguais.(F2)

A presença da família aqui é muito grande, são muitos voluntários familiares que ajudam nessa construção. (T)

Então a escola sozinha não faz nada se não tiver a união da casa, da família como em qualquer escola. (F1)

“(…)as famílias, a comunidade vem aqui porque as portas estão abertas e se sentem bem em participar da escola. (D1)

A garantia da participação da comunidade externa e dos pais direciona potencialmente para a melhoria da qualidade de ensino. Direciona para a melhoria nos relacionamentos entre todos, direciona para uma conscientização sobre cidadania. A observação feita na escola demonstra que as relações de respeito existem com todos. O que não significa dizer que existe uma paz soberana e todos se amam, o que foi observado é que os atritos, conflitos e resistências são entendidos como ações inerentes ao ser humano e elas são respeitadas e tratadas por meio do diálogo, da conversa, da participação, como bem é retratado nesta fala: “(…) sou crítico e aqui piorei. Nem tudo é um mar de rosas, às vezes pisamos nuns espinhos. Aqui também tem briga, mas o mundo todo é assim.” (E2)

Desse modo, o envolvimento da comunidade e dos pais exigem algumas ações que são: a) a garantia de acesso livre à escola das comunidades, a partir da criação de espaços de atuação e participação; b) a promoção da qualidade do convívio entre escola e comunidade; c) a mobilização da comunidade em participar da melhoria e qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, levando-os a perceberem a importância da participação; d) a promoção da quebra de resistência entre funcionários e comunidade; e) a integração entre escolas, promovendo intercâmbios de atividades de interesses comuns como campeonatos; f) promover as relações entre os alunos e grupos da 3ª idade existente na comunidade no intuito do resgate de histórias, experiências de vida, elaboração de artesanatos, etc.; g) a abertura da escola para a comunidade, fazendo-a como centro de integração comunitária. (LÜCK 2009).

De fato, todos esses pontos foram percebidos nesta escola, o sentimento de pertencimento contamina a todos, fazendo com que haja a formação de agentes transformadores que começa na gestão aos tutores, os quais possuem a conscientização da função social de suas atividades.

Esses agentes, que Giroux (1988) chama de intelectuais transformadores, é uma categoria que pode emergir como intelectuais de qualquer grupo e trabalhar com grupos diversos, incluindo ou não a classe trabalhadora, neste caso a comunidade, no sentido de desenvolver as culturas e tradições emancipatórias dentro ou fora da esfera pública. Do mesmo modo foi observado que enfatizam a importância da participação dos estudantes e da sociedade de forma mais ampla. Para Giroux (1988, p. 32) “A tarefa central para a categoria dos intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.” Desse modo às ações voltadas aos educando compreende em envolver os alunos em trabalho voluntário e isso foi presenciado e confirmado na seguinte fala: “Eu sou voluntário porque eu gosto de ser, gosto de estar ajudando. Ser voluntário numa escola pública é acreditar na educação, né?” (E5)

Observa-se que há um posicionamento muito claro que é acreditar na educação, uma postura confiante na ação da escolarização que denota uma posição política em defesa da Educação. Assim, a escola se torna um espaço central onde o poder compartilhado e a política participativa, operam a partir de uma relação dialética entre indivíduos e os grupos que atuam dentro das condições históricas, nas formas culturais e ideológicas que são a base para as contradições e para as lutas diárias. A escolarização, a reflexão crítica e as ações transformadoras tornam-se parte fundamental de um projeto educacional ou social, ajudando os alunos e todos a desenvolverem uma profunda e inabalável crença no combate às injustiças levando a mudarem a si próprios (GIROUX, 1988). Portanto o conhecimento e o poder estão interligados, havendo o pressuposto de que para mudar a vida na escola, na sociedade e torná-la possível à todos se faz necessário compreender as condições necessárias para lutar por elas. Trata-se da construção de condições emancipatórias, privilegiando o conhecimento como ferramenta fundamental, uma forma de educação definida como um estímulo ao sujeito. Assim, Demo (1994, p.62) nos fala que,

(...) a educação de qualidade, inspirada na competência humana de fazer a própria história. Trata-se de promover o sujeito capaz de humanizar a si mesmo e a realidade, de construir e participar. (...) a prática da qualidade tem como um dos horizontes a didática do aprender a aprender, por intermédio da qual se elabora a cidadania fundada na competência, mais decisiva que manejar e produzir conhecimento.

Ainda segundo este autor, o grande desafio consiste em localizar a participação como necessidade da qualidade formal, e a competência científica como necessidade da cidadania. Para Hubermann (1973, p. 75) “uma organização criativa é um conjunto de pessoas criativas que não opõem obstáculos”. A comunidade externa e os pais são partes indissociáveis no

processo de ensino e aprendizagem na escola. Eles atuam como um impulso para que as inovações ocorram e todos desfrutem dela, isso é tornar o político mais pedagógico tratando os educandos, pais e comunidade como agentes críticos e transformadores, problematizando o conhecimento, utilizando do diálogo e tornando o conhecimento de fato significativo a tal ponto de fazê-lo crítico para que seja emancipatório. Vejamos os diálogos que a isso refere:

Comecei aqui na forma mais democrática. Na época eu era apenas mãe que trabalhava aqui na escola na hora que precisava de colaboração, hoje sou funcionária e recebo para isso. (S2)

(...) essa escola tem histórico que foi acontecendo devagarzinho e na base da contaminação os pais foram chegando. Eu acho que estamos num caminhar, a ideia é essa. Não encerra essa construção. (F2)

Sou voluntário aqui, o que precisarem de mim eu estou disposto a ajudar. Passo o dia aqui na escola. (E2)

A cidadania vai se tornando um fato, uma consciência graças ao aprendizado. É bom ver crianças e jovens se percebendo cidadãos (F2)

Nossa, os voluntários aqui são legais, tem uns que vem da USP outros vem de outros lugares, tem os que desenvolvem atividades, projetos. E os que ficam aqui ajudando. É legal ter voluntários (E3)

Meu pai foi voluntário direto aqui por anos, antes deu ter idade para entrar aqui. Eu vejo outros voluntários, minha mãe ainda é. A escola e nós só temos a ganhar com tanta gente disposta a contribuir. (E4)

Ao fazer a pesquisa na escola foi se observando que havia uma harmonia entre todos que ali participavam, mas havia igual muita disciplina e que todos eram responsáveis. Um exemplo a se relatar é a biblioteca que é responsabilidade dos voluntários, porque não há uma bibliotecária.

Nos dias que a pesquisa transcorreu, foi possível perceber que nela ficavam pais e amigos da escola que se organizaram em uma escala para que todos os dias houvesse um responsável em cada turno. Cada dia da semana e em cada turno há um responsável na biblioteca que cuida do acervo, que libera os livros, que organiza a sala, que cuida do espaço de modo geral. Igual foi observado que os alunos possuem livre acesso ao espaço, que podem livremente pegar qualquer livro e utilizar em qualquer espaço da escola, e posteriormente, antes do término do expediente da aula, eles vão espontaneamente devolver os livros. Um dia havia um aluno que estava voluntariando na biblioteca ajudando a arrumar os livros, num certo momento entrou um professor e colocou um livro e os jornais sobre um puf que havia na sala, imediatamente o aluno, pediu licença foi até o professor e pediu para ele colocar os objetos em seu devido lugar. Isso foi surpreendente, pois não houve nenhuma manifestação contrária à atitude do jovem, ele foi respeitado e o professor imediatamente regressou e

colocou o livro na estante e os jornais no ‘ninho’ de jornais, pediu desculpa e se retirou. E as coisas ficaram normais, sem nenhum sentimento de constrangimento, sem nenhum comentário sobre o ocorrido, nada. Isso denota o grau de responsabilidade e de entendimento sobre a importância daquele espaço, sobre o papel do voluntário, sobre o papel do educando e, sobretudo, a importância da escola.

A escola é a responsável pedagogicamente por esses sujeitos, o educando não está isolado, os educandos são sujeitos coletivos com várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. E é desse modo que a linguagem crítica se une à linguagem da possibilidade. A escola, sua gestão, seus professores devem considerar seriamente a necessidade de enfrentar aqueles aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante que tentam separar a questão do conhecimento da questão do poder. Isto significa que devem trabalhar para criar condições materiais e ideológicas na escola e na sociedade mais amplamente, dando aos alunos a oportunidade de se tornarem sujeitos corajosos e capazes de atuar como cidadãos com uma esperança exequível pela democracia. (PERRENOUD, 1995).

O papel da comunidade, dos pais vai além da simples contribuição, ou das reuniões de pais para ouvirem falar mal de seus filhos. Nesta escola os pais e a comunidade participam do Conselho Escolar, participam das inúmeras reuniões, participam das feiras e festas populares, participam de todos os espaços. Eles não são temidos, ao contrário que ocorrem na maioria das escolas do país, são atuantes, participantes, sujeitos inseridos em todo processo de escolarização e de formação dentro da escola.

5.3 OS DIFERENCIAIS DA ESCOLA EM RELAÇÃO AOS IMPACTOS E RESULTADOS DO IDEB

A escola referida como todas as demais da rede em São Paulo e como todas do país também passam pelo processo de avaliação. Uma prática de avaliação do sistema que tem se tornado uma ferramenta de acompanhamento do desenvolvimento do ensino em decorrência das exigências de órgãos internacionais, como o Banco Mundial.

As políticas de avaliação tentam solucionar os problemas sobre as formas e práticas de aprendizagem que passaram a ser uma preocupação educacional há tempos. E isso se deve, por um lado, ao avanço dos debates que levaram a reflexão crítica sobre uma prática de classificação e avaliação verticalizada, na qual vem de um processo hierarquizado e excludente. Somam-se a isso o alto índice de reprovação, evasão escolar, baixa qualidade da

educação, baixo rendimento de aprendizagem e ensino, tanto em termos de conhecimento apropriado quanto de formação de uma cidadania ativa e crítica. (VASCONCELLOS, 2008).

O processo de avaliação vem tomando mais fôlego em discussões nas escolas em decorrência do alarde de um fracasso escolar. E isso pesa muito nos ombros dos professores e gestores. Dessa forma é comum encontrarmos na grande maioria das escolas em todo país, um corpo diretivo e de docentes preocupados com a avaliação e os resultados apresentados que irão impactar diretamente na relação escolar de modo amplo, interno e externo à escola. E os dados avaliativos podem surtir um resultado que não seja bem compreendido ou mesmo aceito porque os critérios de avaliação acabam criando uma relação dicotômica entre o qualitativo e o quantitativo. O que pode emperrar e distorcer a prática educacional e pedagógica em um processo de mudança de avaliação em qualquer escola.

O processo avaliativo deve ser uma ação em prol de um desenvolvimento comum, pois para que ocorra uma mudança nesse processo é preciso compromisso e reflexão teórica e disposição afetiva, assim nos fala Vasconcellos (2008, p.13),

Tão logo emerge essa compreensão, vem também a ponderação de que mudança não depende apenas do indivíduo, dado que os sujeitos vivem em contextos históricos que limitam suas ações em vários aspectos.

As políticas de avaliação nacional como o IDEB como o ENEM, surgem da iniciativa de avaliação da Educação Básica que compreende o ensino fundamental, e o segundo Ensino Médio, ambos para avaliar a qualidade do ensino no Brasil e inicialmente, para elaborar políticas pontuais e estruturais de melhoria do ensino no Brasil por meio dos Parâmetros Curriculares (PCNs) do Ensino Médio e Fundamental. Dessa forma as escolas aderem a essas avaliações externas não somente para atender às exigências do MEC, mas para dar uma resposta aos sujeitos nela envolvidos, principalmente aos pais. No entanto de acordo com Vasconcellos (SOUZA apud VASCONCELLOS, 2008, p.217),

Todavia, uma das maiores preocupações é com o caráter político-ideológico que esta avaliação pode ter e de suas consequências desastrosas para o ensino. De um lado, esta avaliação pode representar uma estratégia no sentido de consolidação da demissão progressiva do Estado para com suas funções, na linha do Estado Mínimo, máxima da concepção neoliberal. Conforme nos alerta Souza: “Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, mas sim instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar.”

É uma política um tanto cruel e muito excludente, que não atende aos interesses dos alunos, mas, sobretudo da instituição, por levar a provocar um caráter seletivo nas escolas, já

que os alunos que apresentam “baixo rendimento” não seriam desejados em outras escolas, por exemplo, para não comprometer a classificação no ranking regional e nacional.

Dessa forma ao observarmos a escola pesquisada que é de ensino fundamental, portanto, a avaliação aplicada é o IDEB, foi observado ao avaliar os resultados e nas entrevistas realizadas uma coerência tanto com o PPP da escola como com as práticas avaliativas. Houve de certo modo, um rompimento com essa forma de avaliação. Esse rompimento não se deu na não realização da avaliação, mas com relação a importância dada a esse critério. E isso aponta mais uma vez para uma inovação catalítica, já que a mudança ocorre na forma social e não estrutural. Conforme podemos confirmar na seguinte fala: “Isso é um índice importante para a gente trabalhar com ele, mas não para fazer dele o resultado da escola.”(D1).

A escola, sua gestão consideram válidas as avaliações proposta pelo Estado, mas não suficientes e fazem críticas com relação ao método e a forma aplicada. Vejamos o que foi dito na entrevista:

(...) eu acho as avaliações externas muito importantes. Mas importantes, não necessariamente no dia-a-dia da escola, necessariamente é importante para pensar uma política, uma política pública na Educação Brasileira. (D1)

(...) as provas se alteram muito, são provas que não vão na mesma entoadada para se avaliar o processo e o progresso. Tudo muda muito, as crianças mudam, os professores mudam. (D2)

Também foi observado uma despreocupação com a formalidade avaliativa, pois segundo um dos educadores, ele acredita que uma avaliação escolar é um processo que deve ser feito ao longo dos anos, não de uma maneira verticalizada e descomprometida, como bem fala em sua entrevista: “(...)acho que avaliar um projeto pedagógico é de 10,15, 20 anos –não é de um ano para o outro.”(T).

Na escola foi percebido que há um entendimento de que o processo de avaliação deve estar subordinado ao projeto político pedagógico e não às formalidades burocráticas e normativas como é comum ocorrer. No projeto dessa escola há pontos que trata especificamente da avaliação interna que aponta para uma avaliação não apenas para sua formalidade de aprovação e progressão de ensino, mas principalmente para o desenvolvimento do educando num processo de conscientização e participação avaliativa. É o que podemos constatar nas seguintes falas quando foi abordado com os educandos sobre a avaliação interna,

Aqui é outra forma a avaliação, não tem uma nota, tem observação, acompanhamento, é assim que somos avaliados. (E2)

A gente é avaliado sim, mas uma avaliação que a gente participa, a gente discute. Não é uma nota que um professor define (E3)

Não ter nota visível é uma maravilha, a gente não se sente mal, porque somos avaliados pelo que somos e como fomos. A nota vem para nos sentir humilhados. (E5)

Também podemos notar que os pais no início tinham receio de colocarem seus filhos em uma escola em que o processo de avaliação não segue o padrão da rede de ensino ou mesmo que sua classificação ficou aquém do esperado. Que seus filhos não seriam avaliados com uma nota visível e em escalas, mas que seriam avaliados no seu cotidiano e participação escolar, como exclamou na entrevista um dos pais: “Me assustei, pô sem nota, como assim?”(F1). E esse tipo de preocupação pertence uma grande parcela de pais que não compreendem que o processo de avaliação não passa, necessariamente, por meio de uma nota. Obviamente uma avaliação tem uma influência decisiva sobre a prática criteriosa em sala de aula e na escola, uma vez que em âmbito geral é que se encontra o substrato da distorção da intencionalidade da avaliação (VASCONCELLOS, 2008).

Ao analisarmos historicamente o processo de avaliação, perceberemos que o método de avaliação possui raízes autoritárias, em se tratando especificamente em escolas públicas e essa cultura está ligada todavia, à primeira Revolução Industrial no fim do século dezoito com a lógica da organização fragmentária do trabalho na fábrica. Dessa forma podemos compreender o processo avaliativo nas escolas, mesmo que é reconhecível que essa cultura está entrando em declínio o que pode induzir a um otimismo pedagógico, mas não ao ponto de negar que mais do que uma lógica da fábrica, a avaliação estava e está ligada a secular lógica da exclusão social e é uma lógica bem presente e ativa na realidade nacional e mundial (VASCONCELLOS, 2008).

A escola aqui referida atua numa dinâmica de avaliação ampla, o processo não passa exclusivamente através de provas classificatórias, mas, pelo desenvolvimento do indivíduo no cotidiano da escola. Passa pelo desempenho crítico do sujeito que atua no ambiente escolar. Passa pelo aprendizado respeitando os limites de cada um. Mesmo porque como já citado, a escola trabalha com projeto de pesquisa a qual cada educando é responsável em desenvolver, dentro de seu tempo e como melhor desejar. Como podemos conferir na fala de um dos familiares entrevistados: “A princípio a preocupação era como ia se dar a avaliação. A gente

está acostumado a educação com nota, avaliação por nota no papel se tirou 10 ou não. Eu não sabia que meu filho poderia progredir sem uma avaliação assim.” (F1).

Vemos que se desconstrói conceito, dessa mesma forma se desconstrói a ideia de avaliação desse modo construindo uma educação de qualidade seguindo no mesmo critério da pesquisa como princípio educativo, e na intervenção inovadora, instrumentada pela qualidade formal. Como bem aponta Demo (1994, p. 62),

Assim trata-se da construção de condições emancipatórias, privilegiando o conhecimento como seu instrumento primordial. Educação não se esgota nisso, apenas tem nisso seu instrumento iminente. Por isso é um tipo de educação definido como estímulo ao sujeito, ainda que na prática dominante se reduza à domesticação de objetos. Precisamente a isso, deve reagir a educação de qualidade inspirada caracteristicamente na competência humana de fazer história própria. Trata-se de promover o sujeito capaz de humanizar a si mesmo e a realidade, de construir e participar.

Desse modo, busca-se a qualidade na Educação e fica claramente percebido que essa qualidade não passa necessariamente por índices de análise avaliativa, ainda segundo Demo (1994, p. 62) “o horizonte aponta para uma competência inovadora com base na estratégia do conhecimento.” A intenção de uma qualidade passa pela sua prática que deve estar em consonância ao repertório entre teoria e prática, pensar e agir, planejar e fazer, dessa forma o conhecimento e suas práticas existem para inovar (DEMO, 1994).

No entanto, mesmo com as críticas apresentadas a escola participa da avaliação e apresenta seus resultados como se pode ver nas tabelas comparativas aqui apresentadas.

Nos quadros 2 e 3 apresentamos aos índices do IDEB do município de São Paulo, com os resultados e metas referentes aos anos 4º/ 5º e 8º/ 9º vejamos:

Quadro 6 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Regional)

IDEB – RESULTADOS E METAS							
Parâmetro da pesquisa	I D E B O B S E R V A D O	ANO		METAS			
Município: SÃO PAULO Rede de Ensino: MUNICIPAL Série/Ano: TODOS		4º/5º		PROJETADAS			
		2005	4.1	2007	4.1	2017	5.7
		2007	4.3	2009	4.5	2019	6.0
		2009	4.7	2011	4.9	2021	6.2
		2011	4.8	2013	5.2		
	2013	**	2015	5.4			

Dados em destaque IDEB atingiu a meta /

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria INEP nº 304 de 24.06.2013.

Elaborado pela autora (2015)

Quadro 7 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Regional)

IDEB – RESULTADOS E METAS							
Parâmetro da pesquisa	I D E B O B S E R V A D O	ANO		METAS			
Município: SÃO PAULO Rede de Ensino: MUNICIPAL Série/Ano: TODOS		8º/9º		PROJETADAS			
		2005	4.1	2007	4.1	2017	5.6
		2007	3.9	2009	4.3	2019	5.8
		2009	4.2	2011	4.6	2021	6.0
		2011	4.3	2013	5.0		
	2013	4.4	2015	5.3			

Dados atualizados em 03.06.2015

Fonte: ideb.inep.gov.br/resultado acesso em 19.11.2015

Elaborado pela autora (2015)

Nos quadros 4 e 5 abaixo, o comparativo dos resultados apresentados pela Escola pesquisada, em relação aos mesmos anos 4º/5º e 8º/9º:

Quadro 8 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Escola)

IDEB – RESULTADOS E METAS							
Parâmetro da pesquisa	I D E B O B S E R V A D O	ANO		METAS			
Município: SÃO PAULO Rede de Ensino: MUNICIPAL ESCOLA: DESEMB. AMORIM LIMA Série/Ano: TODOS		4°/5°		PROJETADAS			
		2005	4.9	2007	5.0	2017	6.4
		2007	4.8	2009	5.3	2019	6.6
		2009	4.9	2011	5.7	2021	6.9
		2011	4.8	2013	5.9		
		2013	**	2015	6.2		

** Solicitação de não divulgação conforme Portaria INEP n° 304 de 24.06.2013.

Fonte: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em 19.11.2015

Elaborado pela autora (2015)

Quadro 9 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Escola)

IDEB – RESULTADOS E METAS							
Parâmetro da pesquisa	I D E B O B S E R V A D O	ANO		METAS			
Município: SÃO PAULO Rede de Ensino: MUNICIPAL ESCOLA: DESEMB. AMORIM LIMA Série/Ano: TODOS		8°/9°		PROJETADAS			
		2005	4.0	2007	4.0	2017	5.4
		2007	4.6	2009	4.1	2019	5.7
		2009	4.2	2011	4.4	2021	5.9
		2011	4.9	2013	4.8		
		2013	4.6	2015	5.2		

Dados em destaque IDEB atingiu a meta

Fonte: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em 19.11.2015

Elaborado pela autora (2015)

A seguir, verificamos a apresentação dos resultados e metas em caráter nacional:

Quadro 10 – IDEB e Projeções para o Brasil

ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL										
IDEB Observado					Meta Projetada					
2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021	
3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5	
DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA										
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Dados em destaque IDEB atingiu a meta - Fonte: SAEB E CENSO ESCOLAR

Fonte: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em 19.11.2015

Elaborado pela autora (2015)

Por fim, nos quadros 7 e 8 os comparativos das três categorias nacional, escola e Brasil nas séries 4º/5º e 8º/9º, dessa forma podem verificar a colocação positiva da escola nesse processo de avaliação, objetivos e metas:

Quadro 11 – Comparativo Geral do IDEB (4º/5º anos)

IDEB OBSERVADO				PROJETADO			
	MUNICÍPIO	ESCOLA	BRASIL		MUNICÍPIO	ESCOLA	BRASIL
2005	4.1	4.9	3.5	2007	4.1	5.0	3.5
2007	4.3	4.8	3.8	2009	4.5	5.3	3.7
2009	4.7	4.9	4.0	2011	4.9	5.7	3.9
2011	4.8	4.8	4.1	2013	5.2	5.9	4.4
2013	**	**	4.2	2015	5.4	6.2	-
Dados em destaque atingiu a meta ** Solicitação de não divulgação conforme Portaria INEP nº 304 de 24.06.2013.				2017	5.7	6.4	-
				2019	6.0	6.6	-
				2021	6.2	6.9	5.5

Fonte: ideb.inep.gov.br/resultado Acesso em 19.11.2015

Elaborado pela autora (2015)

Quadro 12 – Comparativo Geral do IDEB (8º/9º)

IDEB OBSERVADO				PROJETADO			
	MUNICÍPIO	ESCOLA	BRASIL		MUNICÍPIO	ESCOLA	BRASIL
2005	4.1	4.0	3.5	2007	4.1	4.0	3.5
2007	3.9	4.6	3.8	2009	4.3	4.1	3.7
2009	4.2	4.2	4.0	2011	4.6	4.4	3.9
2011	4.3	4.9	4.1	2013	5.0	4.8	4.4
2013	4.4	4.6	4.2	2015	5.3	5.2	-
Dados em destaque atingiu a meta				2017	3.6	5.4	-
				2019	5.8	5.7	-
				2021	6.0	5.9	5.5

Fonte: ideb.inep.gov.br/resultado / Acesso em 19.11.2015

Elaborado pela autora (2015)

Dessa forma pode-se perceber que o processo escolhido pela escola atende tranquilamente ao programa dos governos do Estado e Federal e que os resultados são satisfatórios frente à realidade do país. Também podemos considerar que há dentro da escola, pela sua gestão, professores e familiares um compromisso de apresentar bons resultados porque dessa forma o projeto da Escola segue adiante e com o reconhecimento da comunidade e da Secretaria da Educação (SME). A avaliação externa e interna apresentam resultados positivos não somente em números, mas perceptível na prática que é reconhecida como fonte de conhecimento e o reconhecimento de um projeto alternativo e inovador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor essa pesquisa sobre gestão escolar em uma escola pública que rompeu os paradigmas tradicionais fez com que, por meio de conceitos e elementos empíricos, aprofundássemos na leitura de autores que pudessem corroborar com o seu desenvolvimento, o que foi sem dúvida, de uma grande valia. A construção do trabalho levou ao entendimento que a escola escolhida desenvolveu e desenvolve na prática um trabalho que encontramos nas teorias dos autores utilizados como aporte da pesquisa.

Ao falarmos de gestão participativa conforme a ponta Lück (2008, 2009 e 2010), Libâneo (2012, 2013) e Vasconcellos (2002, 2008), encontrar e uma consonância na ação da escola de sua prática e teoria, quando se refere a uma gestão participativa, quando se refere a importância do envolvimento da comunidade, quando trata sobre a construção da autonomia e da visão crítica dos sujeitos, neste caso refere-se a toda comunidade. De fato, foi de muita admiração encontrar como não antes visto uma participação imensamente comprometida dos pais/ familiares em uma escola, algo ainda, nada comum na maioria das instituições do país.

O repertório teórico aliado às falas dos entrevistados oferece um caminho para que se possa discutir nas Comunidades, nas Escolas, nas Universidades, nos Movimentos Sociais, entre outros, que escola se pode ter. Que forma de ensino, metodologias e didáticas se pode abarcar para que o ensino e a educação sejam mais democráticos, mais participativos, mais envolventes, mais emancipador.

Modelos como da escola pesquisada ou mesmo da Escola da Ponte, sejam referenciais de inovação para inspirar outros sujeitos como gestores, professores, família, jovens que acreditam na escola como um espaço de mudanças e de transformações sociais.

Foi analisado ao longo da pesquisa, na visita à campo, que o modelo e a proposta de uma gestão inovadora, a isso se refere a postura democrática da gestão, contribuíram e impactaram na mudança de comportamento dos sujeitos pertencentes àquele espaço.

O resultado observado foi que os alunos tinham uma forma muito peculiar de ser, crianças e adolescentes com uma desenvoltura e uma capacidade de diálogo bem acima do esperado. Com uma clareza sobre o diferencial da escola e uma visão muito crítica sobre o mundo. Mas, sobretudo, o entendimento e a valorização do diálogo com sendo algo de muita importância à todos. Além disso, da compreensão e entendimento da cidadania e, sobretudo, sobre uma proposta de formar sujeitos atuantes e autônomos.

A constatação mais marcante é que a qualidade da gestão da escola está ligada à educação e ao conhecimento. E principalmente ao entendimento da importância em se ter uma sociedade democrática, participativa, emancipada e emancipadora que leva à conscientização.

No entanto, não podemos criar uma ilusão ou mesmo acreditar que a Educação por si só vai revolucionar o atual modelo de sociedade. Como nos bem fala Freire (1986, p. 157), “(...) a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade, corremos o perigo do desespero e do ceticismo, se limitarmos nossa luta à sala de aula.” Ou mesmo somente ao espaço das escolas. A mudança passa em construir um espaço que auxilie o alunado a expandir sua percepção de mundo e de si mesmo. E na mesma fala, conclui Freire (1987) que

devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes nesses espaços, seja do ensino secundário ou universitário, para ajudar na transformação da sociedade.

Sabe-se que cada vez mais nas relações escolares, de diversos lugares, que a opção por uma escola pública parte de uma necessidade, não de uma escolha. E as razões para não ser uma escolha, são várias a começar pela imagem criada no país de que a escola pública possui defasagem de ensino devido à falta de investimentos, de manutenção, de apoio aos professores e alunos. E ainda soma-se a essas razões, a violência, o descaso, o desrespeito que supostamente existe dentro da escola pública. Essas razões, apesar de muitas serem reais em alguns casos, não refletem o universo de todas as escolas brasileiras. Há em muitos cantos desse país, em muitos bairros, comunidades, vilas, favelas, rincões escolas que constrói uma proposta capaz de atender as necessidades de uma comunidade.

Desse modo a urgência não é afinar todos na mesma direção, mas de trabalhar para fazer evoluir as instituições escolares em desenvolver ações que construam um modo inovador de escola. Assim, ao final estarão todas na mesma direção, construindo uma sociedade mais participativa e consciente. (PERRENOUD, 1995).

Os elementos empíricos que esta pesquisa apresenta sinalizam para um dos desafios que a atual sociedade deverá se ater e superar: romper com a ideia do fracasso da educação pública e passar atuar mais como responsável na Educação nacional. Como declara Demo (1994, p. 148) “A sociedade poderá um dia assumir a escola e a Universidade como patrimônios essenciais em termos de garantir e gerar futuro, desde que lá se faça a vanguarda do conhecimento a serviço da população”.

Há, de forma crescente, o aparecimento de instituições que projetam ideais de escolas, mas que acabam perdendo-se em meio ao excesso de subjetividades de gestores e professores e até mesmo de familiares. Também, na posse do cargo ou na vaidade das ideias, criando uma forma fechada de grupo que se consideram os detentores do saber. Ou, ainda tem os que não se mantêm firmes em seguir nos projetos devido a pressão que vem dos órgãos mantenedores, como as secretarias ou mesmo ministério. Cometendo erros e fracassando. Para se evitar esses tipos de atitudes, todos dentro da instituição deverão compreender a democracia e como ela pode funcionar em uma instituição de ensino para que haja uma consonância com o que se deseja implementar. Outro ponto a destacar é o desapego, é fundamental que os sujeitos inseridos no espaço escolar tenha a compreensão que aquele espaço é público. Sua biblioteca é um espaço a ser mexido e revirado por quem dela necessitar, e não se apegar a dor da desorganização das prateleiras ou da perda de um livro, por exemplo. Que as salas de aulas é um espaço coletivo e que, portanto devem ser preservados porque todos irão usar

cotidianamente. Que a escola é pública e que sua depredação será paga por todos e todos irão sofrer com o seu mal uso.

Por mais que compreendamos o mundo tão dinâmico e igualmente tão violento em que vivemos, a escola ainda deve ser um espaço aberto. E nessa experiência observada, notamos que as grades, cercas, cadeados, guardas armados são incompatíveis a um espaço escolar que propõe ações transformadoras para formação de sujeitos transformadores. Conforme diz Delors (2003, p.100),

Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto, donos de seu próprio destino.

Apoiando-nos ainda na fala de Delors (2003), desde o nascimento ao fim da vida, o desenvolvimento do ser humano é se constrói na dialética que inicia pelo o conhecer a si mesmo, para daí seguir à relação com o outro. É neste sentido que a educação antes de mais nada está voltada à construção do indivíduo, correspondendo à maturação contínua da personalidade. Na perspectiva de uma experiência profissional de sucesso, é a educação um meio para a realização, que é ao mesmo tempo um processo individualizado e uma construção social interativa.

O entendimento sobre uma escola que se propõe inovadora perpassa os limites institucional, alinhada à Freire (1986) não importa se a educação exercida de maneira informal, em casa através da relação informal entre os alunos e suas famílias ou, na formalidade da escola entre professores e alunos, gestores e servidores – a Educação tem a ver de modo amplo com um processo de formação permanente e conjunta.

Este estudo teve na sua intencionalidade investigar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem a gestão escolar impactam no desenvolvimento dos sujeitos participantes. Percebeu-se que não existe uma receita a ser seguida, tão pouco que o modelo inspirador, que foi o da Escola da Ponte, foi reproduzido como cópia perfeita.

O sucesso da existência, por quase duas décadas do projeto dessa escola, se deu graças a intenção e a subjetividade de sua gestora e toda equipe que faz parte e acredita na possibilidade de ter a escola que querem e que almejam ter para as crianças e adolescentes. Ao contrário, de se ter uma escola gradeada e com portas fechadas, cadeado e guardas armados numa representação de uma violência simbólica das autoridades que são incapazes ou se negam de pensar uma escola diferente. Que negam a subjetividade dos alunos não permitindo um pensamento crítico em relação a sua realidade. E que acabam por intuir os

sujeitos a desistirem de seus direitos à autonomia e ao posicionamento enquanto cidadão do mundo.

Frente à perspectiva da realidade vivenciada, me atrevo em citar Freire (1986) quando ele nos diz que:

Nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distante da sociedade concreta.

Esta pesquisa não pretendeu transformar a ideia que de esse modelo de escola é ideal, ou é a eficaz. Mas de contribuir para que, quem sabe, ser uma possibilidade na relação dialética de ir além do hoje denunciando o momento presente e anunciar novos olhares ou outros estudos possam surgir. Ou mesmo, que possa servir de referência para que outras secretarias de ensino se motivem em apoiar iniciativas de ações transformadoras.

7 EPÍLOGO

A construção da presente pesquisa nasce de uma inquietação da pesquisadora a cerca de práticas educativas inovadoras, ou como alguns preferem referir, diferenciadas. A escolha do conceito inovador se deu por perceber que há uma considerável identificação entre a escola pesquisada e suas ações, assim considerada porque se coloca em prática as teorias encontradas nos autores escolhidos para este trabalho. A referida pesquisa tem a intenção de oferecer um novo olhar a cerca das práticas educacionais existentes em escolas. A eleita para esta incursão foi a gestão de uma escola em São Paulo capital, que chamou a atenção por esses aspectos. Uma escola que rompeu os paradigmas tradicionais da rede se inspirou em um modelo externo já existente, mas que talha a sua própria identidade frente aos avanços e objetivos conquistados. E que segue se (re)construindo diariamente com uma participação ampla do seu público. Com reconhecimento dos familiares, da comunidade externa, dos alunos, professores e sem sombra de dúvida dos gestores e de sua mantenedora a secretaria municipal de educação. Bem como, o próprio reconhecimento do MEC conforme divulgado em site e apresentado neste trabalho. E os gestores, em especial a sua gestora, tem um papel fundamental nessa práxis, por meio do que acredita, ela pensou a escola, ela sentiu a comunidade. Apoiada numa época de sorte, assim dizendo, teve ao seu lado como secretário

da Educação o professor Dr. Paulo Freire e logo após o professor Dr. Mario Sergio Cortella – isso por si, já forma um imenso repertório de ações em prol de uma educação cidadã e emancipadora. E o resultado dessa relação subjetiva foi fundamental para o sucesso da escola.

Este trabalho aponta para a importância do papel de uma Gestão que de fato se compromete com um trabalho norteado pela participação ampla, pela quebra de velhos paradigmas. A gestão tem fundamental, se não o mais importante, posicionamento para que o Planejamento Político Pedagógico de uma escola venha ser aplicado amplamente. E que dê condições a toda sua equipe de atuar em prol dos objetivos e dos resultados almejados. Uma gestão que dê o aporte necessário, que saiba gerenciar uma instituição com base nos princípios democráticos e norteadores, com participação integral é de uma fundamental importância para o sucesso de todos da e na escola.

Como já bem dito, tudo foi construído sobre muito atrito, com um passo adiante e dois para trás porque mudar é um processo lento e, mudar segundo as subjetividades de ideais, é mais complicado ainda porque sempre estará abaixo de críticas, de opiniões céticas, de desencorajamento por todos os lados. A influência das coisas sobre os homens é demasiada sejam pelos processos ou pelos resultados.

Portanto, intenciona-se neste trabalho dizer que não podemos e nem devemos todos mudar os velhos paradigmas por simples desejos próprios ou seguindo um modelo fixo, cada qual tem suas aptidões, diferentes pontos de vistas e opiniões, bem como ideais. Mas que de fato, todos possam ver que as inovações não são somente ineditismo, mas novas ações baseados em referencial teóricos e práticos e que devem estar em harmonia como trabalho que nos incumbe. Desse modo, a intenção desta pesquisa e dissertação é não afirmar a assertividade ou não de uma gestão escolar, mas uma provável inferência a cerca de suas ações e transformações na comunidade em colocar em prática uma concepção de ensino que desenvolve o estudante por completo. Esta pesquisa não pretende esgotar essa questão sobre as práticas de uma gestão que propõe inovar, é uma contribuição para que sirva, quiçá, de inspiração para novas ideias de estudos que daqui possam derivar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5ª Edição Revista e atualizada, Lisboa/Portugal, Edições 70, 2009.
- BERTRAND, Yves; VALOIS, Paul. **Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades**. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes pedagógicos, 1994.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHRISTENSEN (Org.), Clayton M...[et al.]. **Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender**.
- COOPER, C. R.; SCHINDLER, P. S. **Amostragem**. In:_____. **Métodos de Pesquisa em Administração**. Tradução de: Iuri Durquia Abreu. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- DELORS, Jacques...[et al.]. **Educação um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 8ª Ed. – São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 5ª Ed. Campinas,SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- DEMO, Pedro. **Participação é Conquista: noções de política social participativa**. 4 Ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo : Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 16ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- GLATTER, Ron. **A Gestão como Meio de Inovação e Mudanças nas Escolas**. In: NÓVOA, A. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 141-16

GÓMEZ, A.I Pérez. **A cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Artmed Editara. Porto Alegre, 2001.

HUBERMAN, A.M. **Como se Realizam as mudanças em educação: subsídio para o estudo da inovação.** 2ª Ed. São Paulo. Editora Cultrix, 1973.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DO ENSINO BÁSICO – Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/> (Acesso em: 19 de Nov. 2015)

LEIS DE DIRETRIZES E BASE. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> (Acesso em: 04 de jul. de 2015).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 6ª Ed. Ver e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 304 p.

LIBÂNEO, José Carlos. SANTOS, Akiko. (Orgs)...[et al.]. **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade.** 3ª Ed. Rev. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. (Coleção Educação em Debate)

LIBÂNEO, José Carlos... [et al.]. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª Ed. Ver. E ampl. – São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos /coordenação Selma Garrido Pimenta)

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola.** 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 4.Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. Série: Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloisa... [et al.]. **A Escola Participativa – O trabalho do gestor escolar.** 8 Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2010.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil.** Editora Penso, Porto Alegre, 2011.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2007

PACHECO, José. PACHECO, Maria de Fatima. **Diálogos com a Escola da Ponte.** 1ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARO, Victor Henrique.(Org), Oliveira, Bruno... [et al.] **Administração Escolar: À luz dos clássicos da Pedagogia.** 1ª Ed. São Paulo: Xamã, 2011.

PARO, Victor Henrique... [et al.].(Org). **Administração Escolar: introdução crítica** 3ª edição, São Paulo, SP: Cortez; Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Herique. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de ensino.** São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.** Portugal: Porto Editora, 1995.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a Educação?** 18ª Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF Desembargador Amorim Lima. DISPONÍVEL em : <http://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/> Último acesso em 27 nov. 2015.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina: arte e prática da organização que aprende.** 2ª ed. São Paulo: Best Seller, 1998.

TRINDADE, Rui. **O Movimento da Educação Nova e a Reinvenção da Escola.** 1ª Ed. Universidade do Porto, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma práxis Transformadora.** 9ª Ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico – do Projeto Político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002 (subsídios pedagógicos do Libertad; 3).

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EMEF DESEMB. AMORIM LIMA

I – Dos primórdios do Projeto

Da derrubada das grades à derrubada das paredes

Como você leu na História da EMEF Desembargador Amorim Lima houve um grande processo catalisado pela diretora Ana Elisa Siqueira, com a colaboração de pais, professores e alunos para que o atual Projeto Pedagógico fosse aplicado. Abaixo, você lerá quais são os principais valores que fundamentam o projeto, inspirado no percurso realizado na Escola da Ponte, em Portugal. Mas um pequeno resumo pode ser apresentado da seguinte forma:

- No Amorim, cada aluno tem um educador tutor. Esse educador é responsável pela avaliação do progresso do estudante. Normalmente, cada professor da escola é responsável por cerca de 20 alunos por período. E, uma vez por semana, o tutor tem um encontro de cinco horas com seus tutorandos. Nos demais dias, se o tutorando tiver problemas pode procurar o seu tutor. E, de maneira geral, eles também se encontram no “Salão”, que você conhece abaixo.

- Cada aluno recebe ao longo do ano apostilas com roteiros de pesquisa. Cada roteiro tem cerca de 18 objetivos, ou seja, perguntas ou tarefas que devem ser respondidas ou desenvolvidas pelo estudante. Saiba como é um roteiro, clicando aqui. Repare que os roteiros e seus objetivos são desenvolvidos a partir dos livros didáticos recebidos pelo estudante, e as perguntas que o estudante deve responder exigem que eles pesquisem em vários livros ao mesmo tempo (de português, de ciências, de geografia, de história...).

- Dois grandes grupos de salas de aula tiveram suas paredes literalmente derrubadas. Assim, criaram-se dois grandes salões. Em um “Salão” ficam os alunos do Ciclo I e no outro os alunos do Ciclo II. Esses alunos sentam-se em mesas de quatro lugares para realizarem as suas pesquisas em grupo e responderem, individualmente, seus objetivos (dos roteiros). Não há aulas expositivas (a não ser as aulas de matemática, inglês e de oficina de texto). Os professores – cerca de cinco ou seis – circulam pelo salão para ajudar os alunos em suas dúvidas e explicar alguns conceitos se isso se fizer necessários. É importante saber que não necessariamente os alunos sentados juntos em uma mesa estão desenvolvendo as pesquisas de um mesmo roteiro. Isso acontece porque cada aluno decide a ordem em que quer fazer os roteiros. Assim, um estudante pode ter escolhido começar pelo roteiro Biografia e o outro colega de mesa pode ter escolhido começar o ano pelo roteiro Corpo Humano, por exemplo.

- Quando acaba de preencher o seu roteiro, o aluno escreve um portfólio, com tudo que aprendeu com aquele roteiro e entrega para o tutor, que avalia se ele pode receber a apostila seguinte, com os demais roteiros. Não há provas. O progresso do conhecimento é avaliado pela qualidade dos portfólios e pela participação do aluno na escola.

Uma reportagem sobre uma roda de conversa sobre o Projeto Político Pedagógico pode ser lida em aqui. (site)

II - Dos valores que fundamentam o projeto

Ascendermos todos – alunos, educadores, pais e comunidade – a graus cada vez mais elevados de elaboração cultural e a níveis cada vez mais elevados de autonomia moral e intelectual, num ambiente de respeito e solidariedade, é o objetivo que fundamenta o Projeto EMEF Desembargador Amorim Lima.

Para tanto, a prática diária deve apontar:

Para a elevação do grau de compromisso com a realização deste Projeto, por parte de todos os segmentos da escola, nos limites de suas atribuições definidos no Regulamento Interno que o integra e dele é parte.

Diferentemente daquela escola em que cabe ao professor ensinar, e ao aluno aprender, esse Projeto visa um compromisso coletivo em que todos os seus agentes se engajem sempre mais num processo de aprimoramento cultural e pessoal de todos, de forma integral, e na construção de uma intencionalidade educativa clara, compartilhada e assumida por todos.

Esta intencionalidade educativa, calcada nos valores da autonomia, solidariedade, democraticidade e responsabilidade deve ditar o funcionamento organizacional e relacional da escola, preservando e reforçando o

papel do professor e dos educadores, e tendo o Conselho Pedagógico como responsável direto pela formulação e implantação das práticas pedagógicas que a sustentarão _ sempre em consonância com o Projeto Pedagógico aprovado pelo Conselho de Escola. Reconhece-se, no escopo desse Projeto, o papel de educadores à totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras da escola, no âmbito de suas funções específicas.

Sendo que uma tal intencionalidade educativa, apoiada nos valores da solidariedade e da democraticidade, só se realiza e produz sentido se fortemente apoiada pela totalidade dos agentes envolvidos, deve-se buscar, sempre mais, a participação e o apoio dos pais e da comunidade na vida da escola, preservadas as atribuições elencadas neste Projeto e melhor formuladas no Regulamento Interno, que regerá sua correta aplicação. Reconhece-se a importância do trabalho dos diversos agentes implicados na melhoria da EMEF Desembargador Amorim Lima ligados não formalmente a ela, seja na forma de voluntariado, seja sob a forma de apoio institucional e financeiro.

Para a elevação dos graus de autonomia de todos os envolvidos neste Projeto: e1) do ponto de vista da autonomia intelectual, outorgando sempre mais ao aluno o domínio sobre os processos e meios de aprendizagem, auxiliando-o a encontrar e desenvolver os meios que lhe possibilitem construir e viver um percurso intelectual próprio; e2) do ponto de vista da autonomia moral, devem ser sempre aprimorados os mecanismos que favoreçam e estimulem, por parte dos alunos, a assunção de mais responsabilidades no sentido do melhor funcionamento da escola e da mais eficaz implantação deste Projeto, visto que a mesma só se dá frente a um coletivo no qual se inscreve e na medida em que também se assuma e respeite as diretrizes e os projetos traçados por este mesmo coletivo.

Se antes cabia ao professor formar-se individualmente para dar conta de uma docência expositiva e solitária, numa relação dual com os alunos, o funcionamento deste Projeto passa a exigir:

f1) uma prática compartilhada e solidária, visto que o professor não trabalha mais intra-muros, solitariamente e com uma turma específica; f2) uma formação diversificada e múltipla, no sentido de poder acompanhar e incentivar a transversalidade curricular pretendida, sem contudo abrir mão de seu conhecimento mais aprofundado em uma área específica; f3) a mudança de foco na relação com os alunos, visto que a exposição de conteúdos passa a dar lugar ao incentivo constante à pesquisa, à orientação quanto o melhor uso dos Roteiros Temáticos, à solução das dúvidas que nascem dos mais diversos e inesperados lugares; f4) o descentramento do papel do professor como detentor de saber para um papel de colaborador na construção de saber, visto que lhe cabe, neste novo funcionamento, mais orientar que explicar, mais pesquisar que ensinar. Sendo, pois, variadas e profundas as demandas que a implantação deste Projeto dirige aos professores, devem os agentes todos que dão suporte à sua implantação comprometer-se no esforço de propiciar, aos educadores de forma geral, e aos professores especificamente, uma formação continuada de qualidade, voltada à sua prática diária e às suas questões mais prementes.

Uma atitude de respeito para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras, de todos e para com todos. A convicção de que cada aluno é único, pode e deve permanentemente construir e exercer sua identidade no seio de um coletivo que não a mitigue ou aplaque. A convicção de que toda a criança é capaz de aprender e desenvolver-se, em ritmo e forma próprios, sendo-lhe dadas as condições para que o faça.

A compreensão do ser humano como ser integral. A convicção de que toda a aprendizagem significativa do mundo é também conhecimento e desenvolvimento de si, numa dialética que equipara a elaboração intelectual à elaboração pessoal e psíquica (Pichón-Riviere).

Pautando-se num critério de democraticidade e transparência cada vez mais elevados, deverão as diversas forças que compõem este Projeto, em seus diversos âmbitos, comprometer-se a um esforço constante de esclarecimento de suas ações e atitudes, frente ao coletivo da escola. Sendo este um projeto educacional coletivo, caberá aos diversos segmentos que o compõem a tarefa de manifestarem suas convicções e justificarem suas ações de forma clara e coerente, logicamente sustentadas. Os diferentes lugares de poder que tomam os detentores de diferentes saberes e diferentes fazeres, no escopo deste Projeto e salvaguardados em seu Regulamento, não devem servir de pretexto à atitude autoritária, arrogante, isolada, por parte de nenhum de seus membros. Os canais de diálogo e de divulgação, no âmbito dos diversos segmentos do Projeto, serão melhor explicitados no seu Regulamento Interno.

III - Das bases conceituais do Projeto, da aprendizagem e do currículo.

O Projeto Pedagógico EMEF Desembargador Amorim Lima é um projeto único, nascido do esforço de uma comunidade específica e voltado a suprir as demandas e anseios desta comunidade. Para tanto, está construindo estratégias, encontrando soluções e criando os dispositivos pedagógicos que julga melhor se adequarem ao universo de seus alunos e educadores, no sentido de alcançar seus objetivos de forma plena e eficaz. É, portanto, um projeto que em tudo se apóia e em tudo coerente com o propugnado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

As grandes linhas pedagógicas do Projeto são absolutamente consonantes com aquelas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivo a se esperar dos alunos do ensino fundamental, e cuja importância justifica reiterar:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

utilizar as diferentes linguagens _ verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal _ como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

No esforço de adequação e observância aos fundamentos aqui relatados, o Projeto propugna uma série de transformações dos dispositivos pedagógicos anteriormente praticados na escola. Estas transformações, já implantadas, em fase de implantação e em fase de projeto, podem ser assim definidas:

No sentido de aumentar a implicação dos alunos no processo de aprendizagem, melhor favorecer o desenvolvimento de seus graus de autonomia e ainda, no sentido de melhor adequar o currículo objetivo aos ritmos e predisposições individuais, o Projeto privilegia o trabalho de pesquisa. A aula expositiva deixa de ser o instrumento preferencial de transmissão e aquisição de saber, passando a ser um recurso utilizado pontualmente: 1) seja nos momentos em que o grau de autonomia não permita, ainda, a vinculação a um projeto de pesquisa; 2) seja nos momentos em que os educadores entendam que uma explanação possibilite um avanço no processo, esgotados todos os outros recursos; e 3) seja, finalmente, nas ocasiões em que características momentâneas do Projeto em implantação não permitam adequar a prática pedagógica aos princípios que a fundamentam.

O trabalho de pesquisa é norteado por Roteiros Temáticos de Pesquisa, concebidos segundo a Teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, e apoiado nos livros didáticos e paradidáticos, num contexto predominantemente grupal. Apesar de usar tais livros de forma particular e não seqüencial, privilegiando uma

transversalidade temática, e apesar de não se restringir a eles, o Projeto reconhece o Programa Nacional do Livro Didático como uma outra sua importante base prática e conceitual, além da sustentação em uma Política Pública Federal.

De implementação gradativa a partir de 2004, e abrangendo a totalidade dos alunos desde o início de 2006, o dispositivo extingue as três classes de cada série, dividindo os alunos em 21 grupos de 5 membros cada.

Além do acompanhamento grupal e individual em sala, são os alunos acompanhados mais de perto por um tutor que, ao ater-se a um grupo menor de alunos, preferencialmente durante todo o período de formação escolar, pode orientá-los com olhar mais atento e agudo, indicando e corrigindo rumos. Sendo a busca da autonomia um valor matricial do Projeto, e somente podendo ela fundar-se numa cada vez mais aprofundada auto-avaliação, caberá ao espaço da tutoria auxiliar os professores a implantar e fomentar a auto-avaliação, numa gradual tomada de consciência, por parte dos alunos, de suas capacidades e de suas dificuldades.

Dados os fundamentos aqui apresentados, é pretensão do Projeto oferecer, além de uma adequada formação intelectual e cognitiva, um aprimoramento artístico, físico, estético, enfim voltado às mais diversas formas de manifestação expressiva do ser humano, num clima de valorização do amadurecimento das relações interpessoais sem a banalização dos afetos. O trabalho dos arte-educadores assume, pois, lugar de grande importância, devendo as diversas forças que compõem o coletivo esforçar-se por viabilizar, segundo critérios do Conselho Pedagógico, a sua sustentada e permanente presença na escola _ seja empenhando-se em incluí-los no escopo do quadro funcional estável, seja buscando os recursos que possibilitem a manutenção de um contrato autônomo.

É reconhecida e valorizada, no âmbito deste Projeto, a importância das novas tecnologias no que concerne ao acesso e à construção do conhecimento. A utilização de tais ferramentas tecnológicas _ notadamente a informática _ deve pois sempre mais se integrar ao trabalho diário de pesquisa e produção em sala de aula.

A EMEF Desembargador Amorim Lima possui importante acervo de mais de 18.000 volumes. Reformada, e em processo de completa informatização, a sala de leitura transformou-se em biblioteca circulante, expandindo o acesso a seu acervo à toda a comunidade.

Além do já citado, são bases conceituais do projeto, entre outras:

- 1) As contribuições de Jean Piaget quanto à formação dos conhecimentos e quanto às autonomias moral e intelectual;
- 2) A imensa contribuição do grande educador Paulo Freire _ em primeiro lugar como fonte de referência de toda a pedagogia que se pretenda libertária; em segundo por ter contribuído fortemente na criação dos avançados parâmetros normativos da educação brasileira atual sem os quais seguramente este Projeto teria muitas mais dificuldades em ser implantado;
- 3) Cabe ressaltar a importância, para a existência deste Projeto, daquele outro implantado na pequena Vila das Aves, em Portugal, sob o nome Fazer a Ponte. Além de nos mostrar que “a utopia é possível”, como bem o disse o professor José Pacheco, a Escola da Ponte é uma fonte permanente de inspiração e reflexão, pois que soube, em seus quase 30 anos, ir criando mecanismos e dispositivos pedagógicos coerentes com seus valores e princípios _ e que são os mesmos que nos animam. Sabemos bem que uma coisa é ter princípios, outra bem diversa é aplicá-los. Nesse sentido a Ponte, em sua generosa proposição de fazer públicos sua história, seu trajeto, suas dificuldades e seu estágio atual, é fonte importantíssima de consulta e interlocução.

Aprovado na Reunião Extraordinária do Conselho de Escola de 10 de agosto de 2005, com modificações posteriores.

DISPONÍVEL EM : <http://amorimlima.org.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/>

ANEXO B – ROTEIRO DE PESQUISA DA ESCOLA CICLO II - ESCRITA

ROTEIRO DE PESQUISA: **TECNOLOGIA E OPINIÃO**

ESTUDANTE: _____ GRUPO: _____

Início roteiro: ___/___/___

Término roteiro: ___/___/___

Objetivo geral: Conhecer o desenvolvimento das tecnologias e sua influência sobre a expressão coletiva e individual.

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTE DE PESQUISA	AVLIAÇÃO DO EDUCADOR
1. Ouvir a canção <i>Pela Internet</i> , de Gilberto Gil, e interpretar a letra.	<ul style="list-style-type: none"> Ler a introdução "A língua na era da informação", p. 10 a 17. Pesquisar a origem da internet. 	Port 9 Internet	
2. Conhecer as novas invenções no campo da tecnologia.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "As novas tecnologias" e registrar no caderno quais foram os inventos e que avanços provocaram na indústria, p. 12 a 14. 	Hist 9	
3. Relacionar industrialização, cidades e sociedade de massas.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "O surgimento da sociedade de massas" e registrar no caderno sua opinião sobre o porquê da maioria da população querer morar nas cidades industriais, p. 18 e 19. 	Hist 9	
4. Saber como as inovações tecnológicas e as cidades inspiraram uma nova cultura e uma nova arte.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "Arte moderna: entre a cultura popular e a cultura erudita". Registrar em seu caderno o que você entendeu dos textos e das imagens, p. 20 e 21. Ler o texto "Desenvolvimento Industrial do Japão" e responder as questões, p. 23. 	Hist 9	
5. Refletir sobre a arte brasileira do século XX.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "A semana de 1922". Registrar em seu caderno o que achou mais importante e responder as questões 1 a 4, p. 64 e 65. 	Hist 9	
6. Refletir sobre a importância do rádio para a sociedade brasileira.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "Nas ondas do rádio", p. 162 a 165; Responder as questões 1 a 7, p. 165. 	Hist 9	
7. Analisar o consumo de programas televisivos no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "A televisão e o cotidiano", p. 196 a 199; Responder as questões 1 a 4, p. 199; Ler o texto "Da novela ao reality show", Responder as questões 1 a 4, p. 201. 	Hist 9	
8. Pensar sobre como os cidadãos são vigiados e controlados.	<ul style="list-style-type: none"> Ler os textos da seção "Conexões": 1- "Big Brother não é só um título de programa de TV", 2- "Cartum" e 3- "Letra de música", p. 222 e 223; Responder as questões do topo da p. 222. 	Port 9	
9. Refletir sobre a escrita de artigo de opinião e produzir um texto.	<ul style="list-style-type: none"> Ler a introdução e o texto "Celebidades descelebradas", p. 212 a 214; Responder as questões 1 a 9, p. 215; Ler "Linguagem do texto/Intencionalidade e escolhas de linguagem", p. 215; Fazer todos os ex., p. 216; Ler o texto "Perdidos no espaço", p. 184; Fazer ex. 1 a 6, p. 185; Ler "Elementos estruturadores do texto argumentativo" e fazer os ex. 1 a 5, p. 186 a 188; Ler "Esquema e síntese do texto argumentativo", copiar e completar o esquema no caderno, p.188; Ler "Outros tipos de argumento", p. 188 a 189; Ler "Linguagem do texto", p. 190 a 191; Estudar "Coesão textual e uso de pronomes" e fazer os exercícios, p. 197 a 202 Ler "Estrutura do texto argumentativo" e fazer os ex. 1 a 5, p. 217; Fazer "Atividade: partes do artigo de opinião", p. 218 e 219; Estudar "Concordância", p. 224 a 226; Responder as questões a e b (Concordância verbal), p. 226; Fazer o ex. 1, p. 229. Ler os textos "Coleira é necessária para alguns" e "Trocamos educação por tecnologia?", p. 232 a 234; Produzir um artigo de opinião seguindo as orientações, p. 234. 	Port 9	
10. Conhecer o mundo da biotecnologia e da tecnologia genética.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "A biotecnologia moderna", p. 132 a 137; Fazer a atividade "Análise e resposta", p. 134 e 135; Fazer a atividade "Análise e resposta", p. 135 a 137; Ler o texto "Entendendo a clonagem", p. 137 a 140; Fazer a atividade "Análise e resposta", p. 138; Responder as perguntas 1, 2 e 6, p. 141 a 143. 	Cie 9	
11. Compreender o funcionamento de um motor de combustão.	<ul style="list-style-type: none"> Ler, registrar o que compreendeu da leitura e fazer as atividades p. 228 a 239 	Mat 9	

ANEXO C – ROTEIRO DE PESQUISA DA ESCOLA CICLO II - USO DO SOLO

ROTEIRO DE PESQUISA: O USO DO SOLO

ESTUDANTE: _____ GRUPO: _____

Início roteiro: ___/___/___ Término roteiro: ___/___/___

Objetivo geral: Compreender algumas características da história e das mudanças de comportamento da ocupação da terra pelo homem.

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AVLIAÇÃO DO EDUCADOR
1. Pensar sobre a diferença na obtenção dos alimentos e outros produtos pelos nossos antepassados até os dias atuais.	<ul style="list-style-type: none"> Ler p. 230 e 231 Quais as diferenças entre a obtenção de alimentos dos nossos antepassados e a nossa? 	Livro de Ciências 6	
2. Saber a importância da adubação e do arado na agricultura.	<ul style="list-style-type: none"> Procurar no dicionário o significado das seguintes palavras: adubar, arar e fertilização. Ler p. 242, 243 e 244 Como seria um processo de adubação natural? Após a leitura das páginas 244 e 245, responda a seguinte questão: Quais as consequências da utilização dos adubos químicos ou sintéticos? 	Livro de Ciências 6 Dicionário	
3. Saber as vantagens e desvantagens da monocultura	<ul style="list-style-type: none"> Ler p. 250 e 251 Qual o ponto negativo da monocultura? 	Livro de Ciências 6	
4. Saber quais são as desvantagens do uso indiscriminado de agrotóxicos.	<ul style="list-style-type: none"> Procurar no dicionário a palavra agrotóxico. Ler 251 a 253. Como é e como funciona a rotação de culturas no plantio? Fazer questões 8, 9,10 (p.254 e 256) 	Livro de Ciências 6	
5. Conhecer o significado dos termos chão, rocha, solo e terra.	<ul style="list-style-type: none"> Procurar no dicionário os termos chão, rocha, solo e terra e escrevê-los no seu caderno. 	Dicionário	
6. Conhecer o significado do termo solo para a ciência.	<ul style="list-style-type: none"> Criar hipóteses para explicação da formação do solo respondendo as questões 1, 2 e 3 (p. 250). Ler p. 259 e 260 Por que a espessura das várias camadas varia de um solo para outro? 	Livro de Ciências 6	
7. Saber por que o solo necessita de plantas.	<ul style="list-style-type: none"> Observar a imagem da p. 261. Ler p. 254 e 255 (texto Prevenindo a Erosão) Para que servem as curvas de nível em uma plantação? 	Livro de Ciências 6	
8. Pensar sobre as razões que levam as pessoas a morar em casas mal construídas e em locais de risco.	<ul style="list-style-type: none"> Em 2012, a erosão e o desbarrancamento provocaram tragédias no Rio de Janeiro. Há ainda muitas zonas de risco pelo Brasil. O que são as zonas de risco? Que tipo de habitação normalmente estão construídas nesse tipo de lugar? 	Livro de Ciências 6 e internet	
9. Refletir sobre as causas do assoreamento e das queimadas.	<ul style="list-style-type: none"> Ler p. 268 e 269 e fazer as questões 2, 5, 7, 11 p. 270 e 271 	Livro de Ciências 6	
10. Saber que cada tipo de solo tem suas características.	<ul style="list-style-type: none"> Ler p.263 e responder as questões 1, 2 e 3, que estão na lateral da página. Ler p. 265 a 267 e responder as questões que estão na lateral da p. 276 Responder questões 1 e 2 (p.280) 	Livro de Ciências 6	
11. Saber o que é extrativismo.	<ul style="list-style-type: none"> Ler p. 289 a 290. Responda as questões da lateral da p. 289. 	Livro de Ciências 6	
12. Saber o que é hidroponia.	<ul style="list-style-type: none"> Ler p. 296 e 297. O que significa a palavra hidroponia e qual a sua origem? A alface hidropônica é mais ou menos saudável que a alface plantada na terra? Por que? 	Livro de Ciências 6	
13. Conhecer como ocorria a fertilização das terras próximas ao rio Nilo.	<ul style="list-style-type: none"> Ler p. 247 a 248 e fazer as questões de 1 a 4 (p. 249) 	Livro de Ciências 6	
14. Saber a importância das águas do Rio Nilo na formação das primeiras civilizações.	<ul style="list-style-type: none"> Ler p.86 Responder as questões 5 - p. 96 	Livro de História 6	
15. Saber a importância do Rio Amarelo e do Rio Ganges na formação das primeiras civilizações.	<ul style="list-style-type: none"> Ler p. 130, 131 e 132 Responder a questão 1 a 5 p. 133 	Livro de História 6	

ANEXO D - ROTEIRO DE PESQUISA DA ESCOLA CICLO II - HISTÓRIA

ROTEIRO DE PESQUISA: AS ORIGENS DO SER HUMANO

ESTUDANTE: _____ GRUPO: _____

Início roteiro: ___/___/___ Término roteiro: ___/___/___

OBJETIVO GERAL: Comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta.

OBJETIVOS	ATIVIDADES	FONTES DE PESQUISA	AVALIAÇÃO DO EDUCADOR
1- Refletir sobre como surgiram e como viviam nossos antepassados.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "O Início da Aventura Humana", p. 25 e responder as questões de 1 a 4 	Hist 6	
2-Saber por que podemos relacionar a história do nosso planeta com os últimos dias do mês de dezembro	<ul style="list-style-type: none"> Fazer uma linha do tempo com as datas desde o surgimento dos 1^{os} seres vivos, conforme está na ilustração das p. 24 e 25 	Hist 6	
3-Conhecer as teorias que explicam a origem de tudo que existe no Universo	<ul style="list-style-type: none"> Ler o modelo Criacionismo, p. 26. Responder as questões do anexo 1. Ler a teoria "O Evolucionismo", p 27. Responder as questões do anexo 2. 	Hist 6 Anexo 1 Anexo 2	
4-Saber a origem dos primeiros homídeos e onde viviam.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "O gênero Homo" e escrever as espécies que fazem parte desse gênero, p. 29. Fazer os exercícios 2 4 e 5, p. 32. 	Hist 6	
5- Conhecer a vida humana no Período Paleolítico.	<ul style="list-style-type: none"> Ler a linha do tempo p. 28 e 29 e responder em seu caderno: <ol style="list-style-type: none"> Que nome receberam os seres humanos de 3,5 milhões de anos até 150 mil anos atrás? Que artefatos foram produzidos pelos humanos no período neolítico e suas datas? Fazer os ex. 1e 3, p.32 	Hist 6	
6- Saber a importância da criação de ferramentas para a evolução dos seres humanos.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "As Ferramentas do Paleolítico", p. 30 Fazer o exercício 3 p. 32 	Hist 6	
7- Saber quando o ser humano começou a praticar a agricultura e as mudanças que ocorreram em sua vida a partir de então.	<ul style="list-style-type: none"> Ler o texto "O Neolítico e a Revolução Agrícola", p. 34. Qual a relação entre o início da atividade agrícola e o crescimento populacional? 	Hist 6	
8- Saber por que a prática da agricultura provocou uma verdadeira revolução na vida dos povos do período Neolítico.	<ul style="list-style-type: none"> Fazer os ex. 1 a 4, p. 42 e 43 	Hist 6	

OBJ. 3 – ANEXO 1

- Qual a ideia principal defendida por este modelo?
- O criacionismo tem atualmente outras correntes? Quais são elas?

OBJ. 3 – ANEXO 2

- Como surgiu a enorme diversidade de seres vivos que habitam a Terra?
- Quem foram os naturalistas Charles Darwin e Alfred Wallace? Qual a importância do trabalho destes naturalistas?
- O que é Seleção Natural?
- Qual o nome do livro publicado por Charles Darwin e qual a ideia defendida no livro?

APÊNDICE A – Carta de Apresentação



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DESEMBARGADOR AMORIM LIMA – SÃO PAULO /SP

Título da Pesquisa: UM ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA INOVADORA

Pesquisadora Responsável: LUCIENE MALDONADO

Professor Orientador: Dr. ALAM CASARTELLI

A pesquisa “Um Estudo sobre as Práticas de Ensino e Gestão de Uma Escola Pública Inovadora: O caso da EMEF Desembargador Amorim Lima” realizada pela mestranda e bolsista CAPES, Luciene Maldonado, por meio do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tem por objetivo compreender os impactos causados nos sujeitos participantes dessa escola referente às mudanças na gestão e dos métodos de ensino-aprendizagem ocorridos.

Os interlocutores da pesquisa são alunos e egressos, funcionários, gestores, professores e pais. Portanto, solicita-se que a instituição ceda o espaço para que ocorram as observações na escola e posteriormente que sejam aplicadas as entrevistas, visto que, são instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

A instituição possui implicação direta com a pesquisa, dessa forma, solicitamos a cedência de uma sala, onde a pesquisadora possa estar com os participantes para fins de coleta de dados. A Pesquisadora passará uma semana na primeira vista para dar início ao projeto. O número previsto de interlocutores da pesquisa é de 2 a 3 participantes por grupo; serão feitos encontros individuais com a pesquisadora, previstos para os meses de Abril a Agosto de 2015, conforme acordado com a instituição e com a possibilidade da pesquisadora e dos interlocutores.

Esclarecemos que a adesão da instituição à pesquisa será de extrema importância à produção de conhecimento nas áreas educacional e social.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Luciene Maldonado, por meio dos telefones (51) 8222-6508 e do e-mail: Luciene.maldonado@acad.pucrs.br, ou pelo orientador da pesquisa Dr. Alam Casartelli, por meio do telefone (51)3320-3670 e do e-mail: alam.casartelli@pucrs.br.

Consentimento:

Nome completo, assinatura do responsável e carimbo da instituição

Atenciosamente

Luciene Maldonado – Pesquisadora Bolsista CAPES/PUCRS

Local e data

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL – PUCRS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: *Um Estudo sobre a Organização de Ensino e Gestão de uma Escola Pública Inovadora*

Pesquisadora responsável: Luciene Maldonado

Professor Orientador: Dr. Alam Casartelli

Você está sendo convidado a participar deste estudo que tem como objetivo **analisar de que forma as mudanças inovadoras que envolvem gestão escolar impactam no desenvolvimento da escola EMEF Desemb. Amorim Lima.**

A participação se dará por meio de entrevista, que será concedida pelos membros da escola; determinados pela pesquisadora.

Os dados da entrevista serão analisados e discutidos na construção da dissertação realizada pela pesquisadora, no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós- Graduação em Educação da Pontifícia da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação do Professor Doutor Alam Casartelli.

As entrevistas serão por questionários e todos os seus dados serão mantidos em sigilo.

Sua participação tem um caráter voluntário e você tem total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, Luciene Maldonado, por meio dos telefones (51) 8222-6508 ou (51) 3307-9094 e do e-mail: Luciene.maldonado@acad.pucrs.br, ou pelo orientador da pesquisa, Professor Dr. Alam Casartelli, por meio do telefone (51) 3320-3670 e do e-mail: alam.casartelli@pucrs.br

Aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.

Ciente: _____

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Atenciosamente

Luciene Maldonado– Pesquisadora Bolsista CAPES/PUCRS

Local e data

APÊNDICE C - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTORES

- 1) Que característica e modelo possui a EMEF. Desem. Amorim Lima?
- 2) Quais os diferenciais, frente ao modelo de gestão proposto?
- 3) Qual analogia se faz entre esse modelo de gestão escolar, que rompeu com os paradigmas tradicionais dos modelos brasileiros, frente às outras escolas da rede?
- 4) Quais razões específicas que levaram a gestão (ou gestores) à essa iniciativa de modelo, inspirada em modelos externos que possui contexto educacional, político, econômico e social diferentes à realidade nacional?
- 5) Qual o papel da Gestão no modelo inovador responsável pela mudança? Quais os desafios enfrentados?
- 7) Qual o papel da(s) liderança (s) com relação à essa prática de inovação? Quais as características/perfil dessa (s) liderança (s)? Houve um processo de qualificação profissional?
- 8) Para atuar na direção dessa escola, que teve como referência a Escola da Ponte, como se foi construindo a qualificação profissional na área de gestão? Formação continuada, curso específico?
- 9) Quais desafios políticos enfrentados na gestão escolar e como é a relação hoje?
- 10) Quais os desafios pedagógicos e os resultados?
- 11) A gestão está voltada à construção humana dos indivíduos e, ao mesmo tempo, para uma construção também tecnicista? Como é tratada esta relação de construção do conhecimento e mercado de trabalho?
- 12) Qual o posicionamento estratégico da escola para que saibam (comunidade, etc) que tipo de escola quer ser percebida?
- 13) Qual estratégia, metodologia político-pedagógico se utiliza para a manutenção de uma proposta inovadora, que se mantém construindo por tantos anos?
- 14) Como se dá a relação de sustentabilidade econômica com relação à escola? A realização de projetos, a manutenção predial, alimentação, materiais pedagógicos, etc; são feitas com recursos do Município e parcerias? Como funciona?
- 15) A participação (inicial e atual) bem como as diretrizes educacionais da Prefeitura (SEC-SP) orientam nesse processo de inovação da escola? Como ocorreu esse alinhamento?
- 16) Como a escola alcança a realização e sucesso desse projeto sem se distanciar, sem desconectar da condição formal de pertencimento à rede municipal de ensino?
- 17) Quais os principais impactos dos resultados que a escola obteve nos índices de pesquisa? IDEB, INEP... Outros. Como esses resultados são vistos pela comunidade?
- 18) Como se deu e como é hoje, o relacionamento com a comunidade escolar – professores, alunos, funcionários, pais, público externo, etc; com o modelo dessa escola?
- 19) Esse modelo de Gestão pode ser considerado um sucesso, na prática de gestão escolar? Quais são as (principais) ações para auxiliar nesse sucesso?

APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FUNCIONÁRIOS

- 1) Como se deu sua vinda a Escola Amorim Lima?
- 2) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 3) Quando conheceu a Amorim Lima, nesse modelo “diferente” de escola, qual foi sua reação inicial? (Se houve?)
- 4) Na sua opinião, o que diferencia a Amorim Lima de outras escolas? Caso tenham tido outras experiências.
- 5) Como é a relação estabelecida entre Gestão e seu departamento?
- 6) Você percebe que nesta relação existe um diferencial? Qual?
- 7) Como é estabelecida a relação com a comunidade escolar? (alunos, pais, professores)
- 8) Qual(is) o(s) ponto(s) que se destacam positivamente na metodologia de gestão aplicada na escola? Quais resultados positivos podem apontar?
- 9) E quais os negativos?

APÊNDICE E - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES

- 1) Como se deu sua vinda a Escola Amorim Lima? Concurso, nomeação, temporário...
- 2) Há quanto tempo trabalha na escola?
- 3) Quando conheceu a Amorim Lima, nesse modelo “diferente” de escola, qual foi sua reação inicial? (Se houve?)
- 4) Como ocorreu sua “adaptação” a esse modelo? Houve um curso específico?
- 5) Na sua opinião, o que diferencia a Amorim Lima de outras escolas? Caso tenham tido outras experiências.
- 6) Como é a relação estabelecida entre Gestão e seu departamento?
- 7) Você percebe que nesta relação existe um diferencial? Qual?
- 8) Como é estabelecida a relação com a comunidade escolar? (alunos, pais, gestão, funcionário, público externo, voluntários...)
- 9) Qual(is) o(s) ponto(s) que se destacam positivamente na metodologia de gestão aplicada na escola? Quais resultados positivos podem apontar?
- 10) E quais os negativos?
- 11) Como você professor(a), percebe a escola Amorim Lima?
- 12) Como você professor(a), SE percebe na escola Amorim Lima?
- 13) Ao longo de sua atividade na A. Lima, qual sua percepção referente a formação dos alunos(as)?
- 14) No Plano Político Pedagógico da escola, qual o diferencial mais marcante que se pode destacar?

APÊNDICE F - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS

- 1) Como se deu sua vinda a Escola Amorim Lima? Com que idade e série (ciclo) iniciou na escola?
- 2) Há quanto tempo conhece a escola?
- 3) Quando conheceu a Amorim Lima, nesse modelo “diferente” de escola, qual foi sua reação inicial? (Se houve?)
- 4) Como ocorreu sua “adaptação” a esse modelo? Houve uma aula ou encontro específico de preparação?
- 5) Você sentiu resistência ou aceitou tranquilamente o modelo apresentado?
- 6) Na sua opinião, o que diferencia a Amorim Lima de outras escolas? Caso tenham tido outras experiências.
- 7) Como é a relação estabelecida entre a Gestão (Direção) e os alunos?
- 8) Você percebe que nesta relação existe um diferencial? Qual?
- 9) Como é estabelecida a relação com a comunidade escolar? (alunos, pais, gestão, funcionário, público externo, voluntários...)
- 10) Qual(is) o(s) ponto(s) que você destaca positivamente na forma de gestão aplicada na escola? Quais resultados positivos podem apontar?
- 11) E quais os negativos?
- 12) Como você aluno(a), percebe a escola Amorim Lima?
- 13) Como você aluno(a), SE percebe na escola Amorim Lima?
- 14) Ao longo de sua permanência na A. Lima, qual sua percepção referente a sua formação?
- 15) O que você pode destacar como sendo um diferencial importante que a escola construiu para sua formação como pessoa e futuro profissional?

APÊNDICE G - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FAMILIARES

- 1) Como se deu a vinda de seu filho(a) à Escola Amorim Lima?
- 2) Há quanto tempo conhece a escola? Já tinha ouvido ou conhecido, antes da A. Lima, uma escola neste modelo? Se sim, qual?
- 3) Quando conheceu a Amorim Lima, nesse modelo “diferente” de escola, qual foi sua reação inicial? (Se houve?)
- 3) Como ocorreu A SUA “adaptação” e de seu filho(a) à esse modelo? Houve uma aula, uma preparação específica?
- 5) Na sua opinião, o que diferencia a Amorim Lima de outras escolas?
- 6) Como é a relação estabelecida entre a Gestão e os pais?
- 7) Você percebe que nesta relação existe um diferencial? Qual?
- 8) Como é estabelecida a relação com a comunidade escolar? (alunos, pais, gestão, funcionário, público externo, voluntários...)
- 9) Qual(is) o(s) ponto(s) que você destaca positivamente na forma de gestão aplicada na escola? Quais resultados positivos podem apontar?
- 10) E quais os negativos?
- 11) Como você família (pais, mães, responsáveis), percebe a escola Amorim Lima?
- 12) Como você família, SE percebe na escola Amorim Lima?
- 13) O que você pode destacar como sendo um diferencial importante que a escola auxiliou ou construiu para a formação, como pessoa e futuro profissional, de seu filho(a)?
- 14) Para você, esse modelo de escola atende a necessidade das crianças e adolescentes? Por quê?