



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CAROLINA DA SILVA CABRAL

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS INTERFACES COM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS**

**RIO DE JANEIRO
2014**

ANA CAROLINA DA SILVA CABRAL

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E SUAS INTERFACES COM PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EMANCIPATÓRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner

**Rio de Janeiro
2014**

C177 Cabral, Ana Carolina da Silva.
Gestão democrática e suas interfaces com práticas pedagógicas
emancipatórias / Ana Carolina da Silva Cabral, 2014.
100 f. ; 30 cm

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

1. Escolas - Organização e administração. 2. Avaliação
educacional. 3. Prática de ensino. 4. Democratização da educação
I. Fetzner, Andréa Rosana. II. Universidade Federal do Estado do
Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Mestrado em
Educação. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANA CAROLINA DA SILVA CABRAL

Gestão democrática e suas interfaces com práticas pedagógicas emancipatórias

Aprovado em: 27 / 06 / 2014.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Andréa Rosana Fetzner – Unirio
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Dinair Leal da Hora – UERJ
(Examinadora Externa)

Prof^a. Dr^a. Claudia de Oliveira Fernandes – Unirio
(Examinadora interna)

Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana Souza – Unirio
(Examinadora Interna – Suplente)

À minha mãe, Maria de Fátima, e ao meu marido, Rogério, que sempre acreditaram em mim. Aos meus irmãos: Arcângela, Dilma, Ana Karla, Marcelo e Ana Beatriz. Aos meus sobrinhos: Pablo, Pamela, Vinicius, Victor e Samara, amores da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por estar sempre presente e ao meu lado. Obrigada, Senhor!

Ao meu marido, pela paciência e cumplicidade.

À minha querida mãe.

À minha orientadora, Andréa Fetzner, pela paciência e confiança para efetivação deste trabalho.

À professora Dinair Leal da Hora que, durante o tempo de graduação, foi minha fonte de inspiração e motivação e que hoje participa da concretização de um sonho que foi construído ainda na graduação com seu apoio.

Aos professores da Unirio, especialmente às professoras Claudia Fernandes e Maria Elena, pela presteza e carinho.

À Escola Municipal Barro Branco, que permitiu a realização da pesquisa. Muito obrigada aos seus educadores, alunos e funcionários.

À FEBF, onde encontrei um ambiente acolhedor e professores maravilhosos que me fizeram chegar até aqui. Um agradecimento especial a Henrique Sobreira, Marize Peixoto Figueiredo, Rosenilda Paraíso (Zene), Ivanildo Amaro (Ivan) e Aníbal de Gouvêa Jr.

Aos colegas de mestrado, Elisabete Mansur, Anelize Reynozo, Vera Regina, em especial a Renata Souza, parceira em momentos “críticos” desse caminhar.

Aos amigos que são meus grandes incentivadores desde a graduação: Magno Coutinho, Océlia Mota, Rosemary Feliciano, Nádia Silva, Érica Catanho, Renata Ferreira de Souza, Aryanna Garcia e Andréa Reis.

Aos colegas de trabalho, pelo incentivo e colaboração para finalização deste trabalho: Glaucia Couto, Rafaela Fernandes, Damiana Reis e Hilda.

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire

RESUMO

CABRAL, Ana Carolina da Silva. *Gestão democrática e suas interfaces com práticas pedagógicas emancipatórias*. 2014. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Este trabalho buscou identificar as possíveis relações entre a gestão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental e as práticas avaliativas desenvolvidas na escola. Os objetivos deste trabalho foram identificar as ações da gestão escolar em relação às práticas pedagógicas presentes na escola, compreender de que forma essas ações orientam estas práticas, analisar os processos avaliativos desenvolvidos na escola e a forma como são percebidos pela equipe gestora e pelos professores. O trabalho foi construído considerando os pressupostos da pesquisa qualitativa por meio de revisão da literatura, análise documental e observação participante. O estudo teve como orientação teórica a gestão democrática e foi desenvolvido em uma escola do município de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, que não realiza as avaliações externas propostas pelos governos nacional e local. As observações foram realizadas no horário noturno, na turma etapa III (4º e 5º anos) e também nos grupos de estudos e conselhos de classe que envolveram toda a escola. As observações e leitura dos documentos iniciaram em março de 2012 e foram até dezembro de 2013. A pesquisa revelou que a avaliação instituída na escola é de perspectiva emancipatória e se dá de forma processual, preocupada com a aprendizagem e a formação humana no que diz respeito ao comportamento e aos valores; apontou, também, que o trabalho mediado pela gestão escolar favorece as práticas educacionais desenvolvidas pelo grupo escolar, privilegiando o trabalho coletivo baseado no planejamento, na avaliação coletiva, na autoavaliação e na articulação com a comunidade escolar, o que propicia ao aluno sua formação intelectual e cidadã.

Palavras-chaves: Gestão escolar. Gestão democrática. Participação escolar. Avaliação emancipatória.

ABSTRACT

CABRAL, Ana Carolina da Silva. *Democratic management and interfaces with emancipatory pedagogical practices*. 2014. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This study aimed to identify possible relationships between the school management of the early years of elementary teaching and assessment practices developed at school. The objectives of this study were to identify the actions of school management in relation to teaching practices in the school, to understand how these actions guide these practices, analyze the evaluation processes developed at school and how they are perceived by the management team and teachers. The work was constructed considering the assumptions of qualitative research through literature review, document analysis and participant observation. The study was theoretical orientation and democratic management was developed in a school in the municipality of Duque de Caxias, metropolitan region of Rio de Janeiro, which does not perform external evaluations proposed by national and local governments. The observations were made at night time, in step class III (4th and 5th year) and also in study groups and class councils involving the whole school. The observations and reading of the documents began in March 2012 and up to December 2013 were The survey revealed that the evaluation instituted in school is emancipatory perspective and gives a procedural manner, concerned with human learning and training with regard behavior and values; pointed out, also, that the work mediated by school management fosters educational practices by school group, privileging the collective work based on the planning, collective assessment, self-assessment and in conjunction with the school community, which provides the student with his intellectual formation and citizen.

Keywords: School management. Democratic management. School participation. Critical evaluation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mural da despedida: homenagem a Maria, colega da classe que faleceu, 2013	76
Figura 2 – Assembleia com a comunidade Barro Branco, 2013.....	77
Figura 3 – Montagem com fotos da atividade coletiva em sala de aula, 2013	75
Figura 4 – Montagem com fotos das produções textuais, 2013	76
Figura 5 – Atividade de Matemática, 2013	79
Figura 6 – Montagem de fotos da atividade sobre a realidade e a expectativa local, 2013	84
Figura 7 – Montagem com <i>memes</i> de internet, 2014	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas encontradas no período de 2008-2012 por temática.....	29
Quadro 2 – Seleção de trabalhos por periódicos.....	30
Quadro 3 – Enfoques sobre avaliação encontrados nas teses e dissertações	31
Quadro 4 – Enfoques sobre avaliação e gestão encontrados nos artigos.....	31

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
CE	Conselho Escolar
Faperj	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
GEPACT	Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo e Trabalho Pedagógico
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PP	Projeto Pedagógico
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	22
1.1 Caracterização do campo	24
1.2 Revisão bibliográfica	28
1.3 Contribuições das teses e dissertações	32
1.4 Contribuições dos artigos na discussão da temática	40
2 GESTÃO	50
3 GESTÃO E PERSPECTIVAS AVALIATIVAS: UM OLHAR SINGULAR	58
4 PRÁTICAS DA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA PARA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os estudos realizados durante dois anos no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e tem sua origem na graduação em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), *campus* da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), quando passamos a frequentar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação, Currículo e Trabalho Pedagógico (GEPACT), coordenado pelo Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo. O grupo desenvolvia a pesquisa “A hora e a vez do sucesso escolar: concepções e práticas de avaliação para promover as aprendizagens”, financiada pelo CNPq, da qual participamos como bolsista de iniciação científica, em 2011. A pesquisa questionava:

[...] quais os impactos que os resultados das avaliações externas (Prova Brasil, SAEB, etc.) tinham provocado na organização do trabalho pedagógico, no desenvolvimento do currículo e na avaliação escolar, que ações eram desenvolvidas e que resultados foram provocados nas aprendizagens dos alunos? (ARAÚJO, 2009, p. 6).

Nesse sentido, um dos objetivos da pesquisa era:

[...] identificar e analisar como os resultados de avaliações externas (Prova Brasil/Ideb) têm impactado a organização do trabalho pedagógico da escola, no tocante ao desenvolvimento do currículo e ao desenvolvimento da avaliação de desempenho dos alunos. (ARAÚJO, 2009, p. 8).

Diante desses questionamentos, fomos a campo e observamos quatro escolas do município de Duque de Caxias-RJ que foram escolhidas com base nos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2007, sendo duas que se destacaram nas notas e duas que não. Por meio das observações e entrevistas realizadas, identificamos que, para favorecer os testes estandardizados, eram implementados projetos a fim de favorecer os bons resultados, ao mesmo tempo em que o currículo pautava-se majoritariamente no ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, constatamos que o Programa Mais Educação¹ também poderia ser considerado um “problema” nas instituições escolares, já que seus espaços não tinham estrutura para acolhê-lo. Tal programa envolve cultura e esporte. No que tange ao esporte, as escolas não tinham quadras e nem pátios grandes que pudessem favorecer o trabalho. E, por não haver estrutura adequada, o desenvolvimento das atividades interferia diretamente na sala de aula, uma vez que o professor tinha que aumentar o tom de voz para conseguir lecionar, pois o barulho de fora atrapalhava o andamento da aula.

Além desses problemas estruturais, os professores ainda tinham que lidar com suas angústias, já que muitas vezes se sentiam pressionados a “treinar” seus alunos para realização das provas externas. Lembramos de uma docente expondo a necessidade de ensiná-los utilizando prioritariamente o caderno pedagógico da prefeitura, pois ela seria cobrada pelos resultados. Nesse momento, estava em destaque o Projeto Con-seguir². No geral, os professores não eram contra o projeto, porém gostariam que ele fosse desenvolvido em outro horário para não atrapalhar o andamento da aula.

Naquela situação, observamos que a qualidade da educação pública não parecia estar relacionada ao bem-estar do educando, ou seja, não importava como o espaço da instituição era utilizado, desde que contemplasse as determinações da Secretaria Municipal de Educação (SME). A qualidade, na ocasião, era pautada em números, resultados. Logo, o currículo estava sendo influenciado pelas políticas que consagram as avaliações externas como boas e desejáveis.

As influências dessas avaliações também acontecem no município do Rio de Janeiro, onde, atualmente, esta pesquisadora trabalha como professora alfabetizadora. Hoje, na docência, vivemos algumas práticas observadas no trabalho com a bolsa de iniciação científica, na época da graduação. A SME encaminha bimestralmente aos professores apostilas que orientam o trabalho pedagógico na sala de aula. Parece que, ao professor, cabe apenas aplicar o material proposto e

¹ Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, tem como objetivo “contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando.” (Diário Oficial da União, 2007, p. 5).

² Projeto desenvolvido pela prefeitura de Duque de Caxias, em 2010 por meio de apostilas. No início, era desenvolvido por estagiárias, mas depois ficou a cargo dos professores.

preparar seus alunos para as provas bimestrais que a SME também envia às escolas.

Diante das práticas observadas e vividas, percebemos que o currículo voltado para as avaliações, favorece a preocupação apenas com o resultado final, ou seja, não valoriza o processo da educação em si. Nessa lógica avaliativa, são criados estereótipos que favorecem o individualismo e a competitividade, como por exemplo, o bom e o mau aluno, a melhor e a pior escola.

No decorrer da pesquisa, levantamos informações sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), implantado desde 1990 pelo governo federal, que é composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)³. Além dessa avaliação realizada pelo governo federal, há também a avaliação que é realizada pelos estados e municípios. No caso do estado Rio de Janeiro, temos o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) que vigora desde 2008. O município do Rio de Janeiro, além de participar do SAERJ, realiza a Prova Rio que é aplicada desde 2009 para o 3º e 7º anos do ensino fundamental. Tais avaliações buscam verificar a qualidade de ensino por meio dos resultados e implicam em que o trabalho do professor aconteça, na maior parte do tempo, em função dos testes, já que os trabalhos devem oportunizar um bom resultado as avaliações.

Ainda no desenvolvimento da pesquisa “A hora e a vez do sucesso escolar”, junto ao grupo da FEBF, observamos duas escolas que tinham trabalhos diferenciados. Em uma, a gestão era extremamente impositiva e, na outra, encontramos um ambiente mais acolhedor. Ambas tinham as tensões da avaliação externa e submetiam-se aos testes.

Nessas escolas, analisamos documentos, cadernos dos alunos e observamos o dia a dia das escolas. Em uma das observações, presenciamos uma conversa entre a mãe de uma aluna e a professora do 5º ano sobre a postura dessa docente em sala de aula; a professora afirmou que era rígida sim e que tinha que cobrar dos alunos, porque depois ela seria cobrada pelo desempenho deles na prova.

³ Prova Brasil.

Houve também uma cena em sala de aula em que uma aluna terminou o dever da apostila do Projeto Con-seguir antes da docente explicar e ela pediu que a criança apagasse porque ainda não havia sido explicada aquela parte da atividade, dizendo que a aluna estava muito “apressadinha”.

Ao estagiar em quatro escolas na educação infantil, no 1º segmento do ensino fundamental, na área de gestão e na prática docente no ensino médio (modalidade normal), nossa experiência foi no 3º ano do ensino fundamental. A escola funcionava em um prédio pequeno, não tinha quadra e, por esse motivo, as crianças praticavam as atividades de Educação Física em uma área bastante reduzida, limitando o trabalho da professora que, normalmente, realizava atividades sem muito movimento para não incomodar as professoras em sala de aula. As práticas pedagógicas eram ministradas de forma bastante tradicional, a professora escrevia no quadro para os alunos copiarem. Encontramos muitos alunos com dificuldades na leitura e na escrita, o que dificultava a cópia.

Na faculdade, discutíamos o que observávamos nos estágios e algumas colegas já eram professoras e relatavam o cotidiano do seu trabalho e a dificuldade de colocar em prática as teorias estudadas no curso de Pedagogia. Elas apontavam a dificuldade na aprendizagem das crianças que muitas vezes chegavam ao 5º ano sem “saber nada”. Além disso, as estudantes de Pedagogia observaram algumas falas preconceituosas de professoras das escolas em relação às crianças, dizendo que as crianças não aprendiam porque não queriam, que eram “violentas”, só iam à escola para comer etc.

Cursando a disciplina de gestão, discutíamos sobre o que seria democracia e se esta poderia existir no ambiente escolar. A professora nos convidou a conhecer uma escola que tinha um modelo de educação “diferente”. Agendamos a *Kombi* da FEBF e nos encaminhamos à escola. O primeiro “impacto” foi em relação ao ambiente: limpo, salas de aula com ar-condicionado e mesas organizadas de forma que as crianças pudessem trabalhar em grupo, além de uma quadra coberta.

Um segundo “impacto” foi na sala do 2º ano, onde observamos os materiais expostos pela sala e os cadernos dos alunos. E a grande “surpresa”: as crianças já sabiam ler e escrever e produziam textos. Mas, o que nos surpreendeu nessa cena, não foi o fato de as crianças estarem alfabetizadas, mas o “espanto”, ou melhor dizendo, o “encantamento” das graduandas em relação àquele fato. Naquele momento, foi possível refletir frente aos olhares de contemplação das alunas: mas

esse não é o esperado? Não é isso que esperamos da educação pública, que as crianças aprendam?

É o que esperamos, mas na prática não era o que acontecia. Todas nós, graduandas, estávamos no processo de estágio curricular da faculdade, vivenciando experiências múltiplas nas escolas, porém o que mais se destacava era o fato de que as crianças não aprendiam, chegando até mesmo ao 5º ano sem saber ler e escrever de acordo com o ano de escolaridade. Quando nos deparamos com crianças de escola pública que estavam aprendendo, nos surpreendemos. Após esse momento de contemplação, fomos à sala da orientação conversar sobre o modelo de gestão implantado na escola.

Na conversa que tivemos com a orientadora da escola, ela nos contou a história da instituição, de que forma foi implementada mediante a demanda da comunidade. A orientadora da escola atribuiu a este fato o início da relação de diálogo entre comunidade-escola que permanece até os dias atuais. Um dos pontos em destaque é a eleição para diretor, o que não é comum no município de Duque de Caxias, onde, para exercer esse cargo, a direção costuma precisar de indicação político-partidária. Diante do que foi dito, percebemos que a história da escola fez a diferença na construção da gestão desse espaço, uma gestão fortalecida pela comunidade escolar.

A gestão desenvolvida na escola permitiu ao grupo dizer não às avaliações externas, mesmo com todas as prerrogativas que esse “não” agrega, já que por conta disso a escola tem redução nas verbas e, para se manter, o grupo (equipe diretiva e professores) busca caminhos alternativos para suprir suas necessidades materiais como, por exemplo, a promoção de bazares⁴ e participação em projetos de professores ligados às universidades, que possibilitam a formação continuada, a participação em pesquisas ligadas aos interesses da escola e a aquisição de equipamentos.

Diante das experiências vividas, buscamos na FEBF o curso de extensão “Planejamento e gestão democrática na escola pública”, ministrado pela Prof^a. Dr^a. Dinair Leal da Hora para tentar entender qual o papel do gestor no ambiente escolar. Diante das discussões desenvolvidas no curso, percebemos que a gestão deve

⁴ Vendas de roupas e utensílios domésticos recebidos por doação.

mediar os processos desenvolvidos na escola, a fim de favorecer a participação da comunidade escolar.

Na época, parecia que tudo o que estudamos se encaixava com a dinâmica daquele ambiente escolar. Estávamos no curso de gestão que tratava sobre a participação da comunidade escolar no trabalho da escola e, também, no grupo de estudos que fazia críticas às avaliações externas, por meio dos teóricos e das observações de campo. Enfim, tudo o que estávamos estudando começou a fazer sentido e passamos a entender que seria possível existir uma outra prática educativa. Portanto, nosso interesse pela escola foi imediato.

Diante do exposto, decidimos buscar no programa de mestrado da Unirio, investigar de que maneira a gestão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental tem se posicionado frente às imposições do Estado e qual apoio pedagógico é dado aos educadores. A questão inicial era: “De que maneira a gestão escolar dos anos iniciais do ensino fundamental tem se posicionado frente às políticas de avaliação externa do desempenho escolar?”

No início, pensamos em fazer o estudo em duas escolas que tivessem trabalhos diferentes, no que diz respeito à gestão, porém não queríamos realizar um trabalho comparativo. Por isso, para o desenvolvimento deste trabalho, decidimos estudar uma escola que nos trouxesse outra perspectiva de planejamento coletivo do trabalho escolar e outras práticas avaliativas, representados por processos que se propõem democráticos.

Ao iniciar o mestrado buscamos conhecer melhor aquela escola que havia causado a impressão positiva na época da faculdade. Fizemos o pré-projeto para investigar de que forma a gestão interfere nos processos de ensino-aprendizagem. As opções teórico-metodológicas foram se conformando, portanto, após a decisão de estudar como acontece o trabalho nesta escola.

As reflexões realizadas por meio das leituras, das observações e das interferências da banca de qualificação colaboraram para a reconstrução da questão deste trabalho, a saber: quais aspectos da gestão escolar democrática se fazem presentes nas práticas avaliativas desenvolvidas na escola?

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa passou a ser o de investigar como a Escola Municipal Barro Branco, na percepção da equipe gestora e dos professores, organiza os processos avaliativos e quais aspectos da gestão democrática se fazem

presentes nesta organização. Para isso, este trabalho também objetiva, especificamente:

- Identificar as ações da gestão escolar em relação às práticas pedagógicas presentes na escola;
- Compreender de que forma essas ações orientam estas práticas;
- Analisar os processos avaliativos desenvolvidos na escola e a forma como são percebidos pela equipe gestora e pelos professores.

Esta dissertação se estrutura de forma a contemplar o estudo das práticas realizadas no ambiente escolar, no que concerne à gestão escolar e à avaliação da aprendizagem. Os objetivos estabelecidos apontaram para uma abordagem qualitativa que coloca o pesquisador como observador de uma situação social (MINAYO, 2012) sendo seu objeto de estudo um sujeito que, por meio da sua interação com o mundo, constrói sua própria ação, seus significados e valores.

No primeiro capítulo, apresentamos os conceitos teórico-metodológicos que orientaram nossos estudos, baseados nos pressupostos de Minayo (2012) e Chizzotti (1995) no que diz respeito à pesquisa qualitativa. Fomos ao meio social dos sujeitos para compreender de que forma acontece suas relações diante dos temas aqui abordados. Recorremos também à pesquisa participante que traz em sua proposta investigativa a relação sujeito-sujeito de forma horizontal e antiautoritária (GABARRÓN; LANDA, 2006).

Ainda nesse capítulo, fazemos a caracterização do campo por meio de um breve histórico do município, da realidade do bairro onde a escola está localizada e da sua estrutura funcional, predial e histórica. Para tanto, foi necessário realizar um levantamento por meio do PPP, mapa estrutural e *blog*⁵ da escola. Além disso, foi necessário para o desenvolvimento da pesquisa um criterioso estudo bibliográfico, o qual propiciou o contato com diversas obras e autores, que propiciaram uma visão panorâmica das tendências, das contradições, dos debates e proposições acerca da gestão e da avaliação.

O segundo capítulo apresenta o estudo sobre as possibilidades do trabalho democrático na gestão escolar. Traz os conceitos de democracia e gestão democrática, tendo como principais referenciais teóricos os estudos de Hora (2010) e Paro (2000, 2007). Neste momento, o objetivo foi identificar aspectos de uma

⁵ Disponível em: <<http://embarrobranco.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

proposta de gestão que favoreça não apenas o acesso do aluno à escola, mas sua manutenção e emancipação enquanto sujeito do seu meio social e por meio do seu protagonismo, já que a gestão democrática favorece o diálogo e rompe com o verticalismo na tomada de decisões.

O terceiro capítulo tratará do trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem, por meio da discussão sobre a autonomia avaliativa do professor no processo de ensino-aprendizagem, pautada pelo entendimento da singularidade do aluno. Trazemos o conceito de avaliação na perspectiva de Saul (2010), Fernandes (2009) e Esteban (2013). Este capítulo também trará observações sobre as políticas de responsabilização, ranqueamento e privatização que têm influenciado o trabalho docente em sala de aula, já que o trabalho tem sido minimizado ao “treinamento” e correção de provas, por meio das apostilas encaminhadas pelas secretarias de educação. Com o auxílio de Afonso (2009), Ball (2005) e Freitas (2012), apresentamos uma crítica à avaliação meritocrática e apontamos possibilidades para as práticas educacionais baseadas em avaliações formativas.

O quarto capítulo apresenta os sujeitos da pesquisa, as observações realizadas às práticas desenvolvidas na escola por meio da observação em sala de aula, participação no conselho de classe (COC), assembleias com os alunos e a comunidade, e grupos de estudo. As observações foram analisadas considerando a gestão democrática e os estudos críticos às políticas de avaliação por meio dos textos encontrados na revisão bibliográfica e de autores importantes na área de gestão e avaliação.

Por fim, trazemos as considerações finais que buscaram compreender aspectos da gestão escolar democrática que estão presentes nas práticas desenvolvidas na escola que acompanhamos em relação aos processos avaliativos que desenvolve. A seguir, apresentamos as escolhas teórico-metodológicas que identificam o percurso da investigação para atingirmos os objetivos estabelecidos na concepção deste estudo.

1 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

A proposta deste trabalho assume uma concepção de que a gestão democrática possa servir à escola de forma a incentivar a criticidade, o diálogo entre os que participam da comunidade escolar e, além disso, favorecer o processo ensino-aprendizagem. Acreditamos que os sujeitos sejam capazes de fazer sua autoavaliação, ou seja, participar dos processos avaliativos e, com isso, colaborar com o processo ensino-aprendizagem, formação social e ética dos que estão na unidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 2º, afirma que:

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

Nesta dissertação, queremos refletir sobre a democratização da educação e como essa questão pode se refletir no papel da escola, do educador, dos estudantes, de todos os que participam do processo educativo. Propomos a análise de cunho social, cultural e epistemológico, pessoal e político que envolve o processo de gestão da escola e suas relações com os processos de avaliação. Dessa forma, vamos estudar a singularidade dos sujeitos dentro de uma perspectiva coletiva.

Pretendemos compreender as relações e interações dos sujeitos dentro do ambiente escolar, perceber suas dificuldades e avanços. Refletir sobre suas formas de pensar e agir, por considerarmos que as relações estão permeadas de valores e culturas que constroem os sujeitos no seu dia a dia. Para isso, vamos nos orientar pela abordagem qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2012, p. 21).

Segundo Chizzotti (1995, p. 79), “a abordagem qualitativa está fundamentada na relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, propõe uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” O objeto para essa abordagem não é neutro e inerte, por construir significados e relações que são criadas por meio das suas interações com o mundo.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por trabalhar com a realidade social, com o cotidiano do sujeito, por interpretar as ações humanas na sua forma de pensar. As ações humanas são vividas e compartilhadas pelo seu grupo social por meio da sua forma de agir. Tal pesquisa é a descoberta dos códigos sociais diante das falas, símbolos e observações que dificilmente podem ser traduzidas por números (MINAYO, 2012).

O sujeito, por meio de suas experiências, impõe significados ao objeto de estudo, interfere, portanto, no objeto que pretende estudar com seus saberes e convicções. Por isso, apresentamos, na introdução deste trabalho, a caminhada de formação que ajudou a construir a preocupação com as relações entre gestão e as práticas avaliativas escolares.

Consideramos importante acompanhar os professores e gestores para identificarmos as práticas pedagógicas aplicadas pela Escola Municipal Barro Branco e as concepções que as orientam. Para isso, decidimos construir o nosso trabalho nos pressupostos da pesquisa participante que percebe o sujeito, na relação sujeito-sujeito, de forma horizontal e antiautoritária, além de permitir uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o “pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo” (GABARRÓN; LANDA, 2006, p. 113).

As bases conceituais e operativas da pesquisa participante, conforme Gajardo (1983 apud GABARRÓN; LANDA, 2006, p. 112), são:

- o ponto de partida é a realidade concreta dos grupos com quem se trabalha;
- a luta por estabelecer relações horizontais e antiautoritárias;
- a prioridade dos mecanismos democráticos na divisão do trabalho;
- o impulso dos processos de aprendizagem coletiva através de práticas grupais;
- o reconhecimento das implicações políticas e ideológicas subjacentes a qualquer prática social, seja de pesquisa ou de educação;
- o estímulo à mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social, ou para ações em benefício da própria comunidade, e
- a ênfase à produção e comunicação de conhecimentos.

Este trabalho orienta-se pela pesquisa participante por considerar o cotidiano dos sujeitos, percebendo-os individual e coletivamente nas suas diferentes dimensões e interações. Por meio da unidade entre teoria e prática, buscamos

construir e reconstruir a teoria a partir da reflexão crítica das práticas, logo, “deve ser praticada como um ato político claro e assumido.” (BRANDÃO, 2006, p. 43).

Utilizamos como procedimento metodológico a observação participante que, Minayo (2012, p. 70) define como:

[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Nesse sentido, o processo de coleta de dados aconteceu nos “espaços” ocupados pelos sujeitos da pesquisa, que não se restringem apenas à escola, mas também lugares onde eles possam trocar experiências, como por exemplo, a universidade, compreendendo, assim, a dinâmica do grupo em diferentes espaços pela busca da qualidade da escola.

Com a participação na escola, o trabalho foi se construindo e conhecemos o cotidiano dos participantes da pesquisa nas interações que aconteceram na escola e naquelas realizadas entre o grupo, as universidades e a comunidade do local. Para entendermos os sujeitos, suas falas, suas ações, vamos descrever o ambiente escolar não somente no aspecto físico, mas também o perfil do grupo e sua história, que fazem parte do que a escola é hoje. Diante dessa caracterização do ambiente da pesquisa, trazemos o caminho percorrido na revisão bibliográfica e os enfoques que os trabalhos selecionados trouxeram a respeito dos temas geradores do nosso trabalho: gestão e avaliação.

1.1 Caracterização do campo

O município de Duque de Caxias faz parte da área metropolitana do estado do Rio de Janeiro, tem cerca de 855 mil habitantes. Teve sua emancipação em 31 de dezembro de 1943 por meio do decreto nº 1055. O fato aconteceu durante o Estado Novo, quando o território fazia parte de Nova Iguaçu e era chamado de Estação de Merity. Após passar à categoria de município, a Estação de Merity

passou a ser chamada de Duque de Caxias para homenagear o patrono do exército que nasceu em território que hoje pertence ao município. O território caxiense possui uma área de 467,619 km², dividida em quatro distritos.

Duque de Caxias conta com 178 escolas e creches, sendo que 69 estão no 1º distrito, 53 no 2º, 31 no 3º e 25 no 4º. Possui duas faculdades públicas – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEUF-UERJ) – tem também quatro faculdades particulares: a Universidade do Grande Rio (Unigranrio) que possui dois pólos: um no bairro Santa Cruz da Serra e o outro no bairro 25 de Agosto; a Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC); a Faculdade Estácio de Sá e a Faculdade de Serviço Social Santa Luzia. No campo cultural, a cidade possui o Centro Cultural Oscar Niemeyer, a biblioteca Leonel de Moura Brizola, o teatro Raul Cortez. Existem empresas de vários segmentos instaladas no município, como: INMETRO, REDUC-refinaria da Petrobrás.

A escola escolhida está localizada no 3º distrito, em um bairro periférico. Os moradores utilizam poço para terem água, já que não possuem abastecimento de água potável, a coleta de lixo não é realizada em todas as ruas. Além disso, a comunidade utiliza como principal meio de transporte a bicicleta, pois o ônibus é escasso, passando apenas uma linha – Piabetá-Xerém. Para ir ao centro do Rio de Janeiro, ou até mesmo ao centro de Duque de Caxias, os moradores caminham em média 15 minutos até o ponto e isso varia, dependendo da localidade das moradias. No bairro, existe como espaço de interação social uma igreja católica, uma associação de moradores e várias igrejas evangélicas.

De acordo com o projeto político-pedagógico (PPP) e o *blog* da escola, a E. M. Barro Branco foi fruto da luta da Associação de Moradores, já que no bairro só existia uma instituição escolar particular que foi extinta. Para não perder o prédio que estava ali, a associação lutou para que fosse aberto um espaço público educacional que atendesse a população. Em seus primeiros anos, a escola não conseguia manter os profissionais, já que se tratava de um lugar de difícil acesso, por conta da escassez de ônibus. Somente a partir de 1990, com a entrada de concursados na rede municipal de Duque de Caxias, é que a escola começou a se articular melhor.

Na década de 90, a rede implementava uma política de educação baseada no construtivismo. Diante dessa proposta, os educadores, por não conhecerem

profundamente a nova proposta, sentiram a necessidade do embasamento teórico. Diretora, orientadora, dirigentes e professores começaram a estudar o construtivismo. Isso foi um ponto de partida e os encontros pedagógicos tornaram-se quinzenais. Porém, esse momento de reflexão e estudos trouxe problemas, pois a supervisora da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Duque de Caxias solicitou ao grupo que pedissem autorização para às reuniões à SME.

Esse pedido não foi atendido pela equipe, delineando, nesse momento, o perfil dessa equipe. Perfil de luta, resistência, estudos, entre outros aspectos que fazem com que a escola tenha uma relação forte com o sindicato. Os professores decidem as questões coletivamente e consideram que a forma de gestão faz a diferença, já que os problemas de qualquer ordem são levados ao grupo. Nesse sentido, existe um esforço coletivo pela busca da integração do trabalho educativo, baseado no princípio de efetivar a escola em seu caráter verdadeiramente público.

Segundo o PPP, desde 1995, a instituição busca uma participação mais efetiva da comunidade; os pais participaram da Semana do Planejamento Curricular e tiveram, já em 1995, a oportunidade de reavaliar o projeto político-pedagógico que estava sendo desenvolvido na escola, em 1994. Eles expuseram para o grupo opiniões sobre “que tipo de escola desejavam para seus filhos” e “que tipo de cidadãos a escola deveria formar”. A escola aposta na possibilidade de efetivá-la como escola cidadã, para indivíduo-cidadão: competente de qualidade, que garanta aos alunos condições de acesso a novos saberes e a participação democrática (PPP, 1996b).

A escola possui refeitório, cozinha, quadra coberta, secretaria, sala da equipe diretiva, sala de leitura, sala de informática, 4 banheiros, 6 salas de aula, 2 salas especializadas, onde são atendidas crianças com necessidades especiais e com dificuldades na aprendizagem. Atende cerca de 390 alunos da educação infantil e 1º segmento do ensino fundamental, funciona nos três turnos, sendo que no 3º turno atende a educação de jovens e adultos (EJA).

Para atender esse público, a equipe conta com 20 professores em sala de aula, 2 orientadoras educacionais, 2 orientadoras pedagógicas, 1 diretora e 1 vice-diretora, todas efetivas. A maioria dos profissionais tem nível superior, 8 com pós-graduação, 4 com mestrado, três com nível médio normal. Os profissionais terceirizados de apoio são 2 porteiros, 2 assistentes administrativas e 4 merendeiras.

É importante destacar também que a própria escola elege seus diretores, ou seja, não é indicação político-partidária, prática comum na Baixada Fluminense. É a comunidade mesmo que define quem deve gerir a escola, primando pela articulação coletiva. Os professores, além de trabalharem coletivamente, buscam, por meio da participação em projetos de pesquisa e promoção de bazares, apoio para a manutenção da sua escola. Articulam-se, também, com as universidades, esse trabalho conjunto consiste em:

[...] articular a pesquisa acadêmica às atividades de formação continuada dos professores de nossa UE, tendo como objetivo final a aprendizagem de nossos alunos, tanto em sua dimensão cognitiva, como na construção de novas práticas sociais, como preconizam os princípios que orientam o nosso projeto político pedagógico. (PPP, 2011).

Além disso, a escola, por meio das parcerias com universidades, consegue formular projetos que garantem sua manutenção, já que, devido à não realização das avaliações externas, a instituição não recebe determinadas verbas do poder público para manter sua proposta de ensino e a qualidade que acreditam. Projetos como: “Educação Popular, Currículo e Culturas: uma proposta de pesquisa e formação de professores da E. M. Barro Branco em Duque de Caxias-RJ”, parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2008, “buscou aprofundar, coletivamente, o olhar sobre a prática e sobre o universo cultural múltiplo e diverso que circula dentro e fora do espaço escolar” (PPP, 2011) e “A formação de Comunidades Leitoras na periferia: a articulação da dimensão pedagógica e política no acesso leitura”, em 2010, que, segundo a escola, “investigou em que medida as práticas de leituras desenvolvidas junto às famílias de classes populares podem repercutir no desenvolvimento dos hábitos de leitura e na ampliação do repertório dos alunos das escolas públicas.” (PPP, 2011).

As parcerias junto às universidades acontecem desde 2008 e já foram feitas com a UFF, UERJ/FEBF e FFP. Os projetos são aprovados e financiados pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Os resultados das pesquisas são apresentados em palestras, congressos e seminários. As parcerias com as universidades, a participação em congressos, seminários e palestras incentivam a busca dos educadores pelo aprimoramento da sua formação acadêmica, como resultado, alguns já conseguiram o título de mestrado.

Para realização deste trabalho, apresentamos o projeto à equipe educadora (direção, orientadoras e professoras) no segundo semestre de 2012, por solicitação da própria equipe que decidiu, por meio de votação, que este seria pertinente para a escola. Apresentamos o nosso trabalho, informando de forma breve quem éramos e como tivemos conhecimento da escola, as motivações que nos fizeram escolher aquele ambiente, os objetivos da pesquisa que estão relacionados aos temas gestão e avaliação. Após uma breve discussão sobre a relevância do trabalho, eles decidiram por unanimidade, aprovar a realização da pesquisa na unidade escolar. Em meio a documentos, participação em assembleia com os alunos, e em grupos de estudos realizados na escola com a participação das professoras Dr^a. Andréa Rosana Fetzner e Dr^a. Maria Teresa Esteban, demos início a pesquisa de campo, no primeiro semestre de 2013.

Nesse momento, percebemos, por parte do grupo, o respeito ao diálogo, já que todos que estavam presentes na apresentação do trabalho puderam se colocar. Diante do que lemos no PPP da escola e da forma como fomos recebidos pela equipe, muito solícita, fomos observar não somente a sala de aula, mas também os espaços que esses profissionais ocupam na busca pelo conhecimento e o aprimoramento de suas práticas. Por isso, em certos momentos, para acompanhar esse processo, foi preciso sair do “prédio” da escola e ir a outros ambientes, como Unirio, UFF, SEPE-Caxias – lugares em que a equipe escolar podia falar de sua experiência, seus avanços e dificuldades.

Acreditamos que o fato de termos acompanhado o grupo a esses lugares enriqueceu nossa pesquisa, pois pudemos ver os educadores para além da sala de aula e da “sala da direção”, em espaços onde puderam trocar experiências com seus pares e aprimorar, de certa forma, seu trabalho.

Desde o início do mestrado, em 2012, o trabalho foi desenvolvido por meio da revisão bibliográfica, observação e leitura dos documentos da escola: o PPP, mapa estatístico, entre outros. Consideramos importante conhecer esses documentos para contextualizar e identificar: que grupo social a escola acolhe e qual a proposta de avaliação que a escola utiliza para o aperfeiçoamento do seu trabalho nas questões de ensino-aprendizagem. Flick (2009, p. 234) aponta que “os documentos devem ser vistos como uma forma de contextualização da informação” e Gomes (2005, p. 278) acredita que por “meio da observação das ‘coisas

cotidianas', é que se pode ver o que está oculto, ouvir o que não foi dito e ler aquilo que não está escrito.”

Ao ler os documentos e frequentar a escola, pudemos observar a existência de práticas educativas em consonância com o que estava escrito nos documentos. Com base nas observações realizadas, identificamos que o PPP pode ser considerado um documento utilizado no dia a dia da escola, respeitando a filosofia da instituição que é de primar pela valorização do aluno enquanto ser pensante, capaz de construir sua história e seu conhecimento. Percebemos também a relação de afetividade instituída nesse ambiente o que favorece a construção de amizade – compartilhada por professores, equipe diretiva, alunos, funcionários e pais.

1.2 Revisão bibliográfica

Realizamos a revisão bibliográfica em alguns espaços de circulação das pesquisas educacionais, a saber: Domínio Público, onde buscamos teses e dissertações, e nos periódicos científicos: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE), Revista Brasileira de Educação, Educação e Pesquisa, Educação e Sociedade, e Educação em Revista – nos quais buscamos os artigos que tratavam, de alguma forma, sobre os temas que estamos trabalhando - gestão e avaliação – vinculados ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, priorizamos trabalhos desenvolvidos entre 2008-2012 que valorizam o processo participativo dos sujeitos, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem e à construção de um sujeito crítico. O Quadro 1 apresenta o demonstrativo dos resultados de trabalhos encontrados por meio das palavras-chaves: gestão, avaliação, trabalho pedagógico e ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que não foram encontrados trabalhos com as palavras-chaves em interseção.

Quadro 1 – Pesquisas encontradas no período de 2008-2012 por temática

Palavras-chaves	Gestão	Avaliação	Trabalho pedagógico	Ensino-aprendizagem
Teses	30	38	2	12
Dissertações	119	116	8	34
Artigos	59	193	0	2

Fonte: Dados da pesquisa.

Feito o levantamento dos estudos publicados, lemos o resumo, a introdução e conclusão dos trabalhos para identificar se eles dialogavam com a nossa linha de pesquisa. Descobrimos alguns muito próximos do que estamos discutindo e outros bem distantes – estes tratavam sobre as questões de gestão e ensino-aprendizagem, mas tinham um olhar mais voltado para, por exemplo: as tecnologias digitais, ensino-aprendizagem vinculado a curso a distância, estudo relacionado à geometria plana e à biologia, inclusão de alunos surdos, pesquisas com foco no nível superior, avaliação relacionada à medicina etc. Diante disso, selecionamos trabalhos que dialogavam com o nosso trabalho, no que diz respeito à gestão como um dos componentes para desenvolvimento do ensino-aprendizagem na escola. O Quadro 2 apresenta o quantitativo de artigos selecionados por periódicos na área de educação.

Quadro 2 – Seleção de trabalhos por periódicos

Ano	RBPAE (ANPAE)	Revista Brasileira de Educação	Educação e Pesquisa	Educação e Sociedade	Educação em Revista
2008	1	-	-	1	-
2009	3	-	-	-	-
2010	1	-	-	-	-
2011	1	-	-	-	1
2012	1	-	-	2	-
Total	7	0	0	3	1
Total geral: 11					

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos trabalhos selecionados, identificamos, de certa forma, que alguns dialogavam entre si, tratavam sobre temas como gestão democrática, organização do trabalho pedagógico (HESSEL, 2009; KLEBIS, 2010; LEVINSKI, 2008; SOUZA, 2009; PAULINA DE SOUZA, 2009); avaliação, autonomia (GARCIA, 2010; ARAÚJO, 2009; SODRÉ, 2008; SERVILHA, 2008; MIRANDA, 2008); democracia, participação (VIEIRA, 2010; IUNES, 2009); democracia (CÓSSIO *et al*, 2010; CARVALHO, 2009; MARQUES, 2008, 2012); identidades dos gestores (SILVA, 2011; SCHNECKENENBERG, 2009; QUAGLIO, 2009); participação da família, aprendizagem (INFORSATO *et al*, 2011; PARO, 2008; NASCIMENTO; MARQUES, 2012); aprendizagem (SORDI, 2012).

Tomando-se por base a confluência dos temas, fizemos os quadros 3 e 4 que demonstram a articulação dos trabalhos por meio da predominância dos temas desenvolvidos em cada trabalho.

Quadro 3 – Enfoques sobre avaliação e gestão encontrados nas teses e dissertações

Enfoque das pesquisas	Quantidade de trabalhos	Autores
Gestão democrática, organização do trabalho pedagógico	5	Hessel (2009), Klebis (2010), Levinski (2008), Souza (2009), Paulina de Souza (2009)
Avaliação, autonomia	5	Garcia (2010), Araújo (2009), Sodré (2008), Servilha (2008), Miranda (2008)
Democracia, participação	2	Vieira (2010), Lunes (2009)

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 – Enfoques sobre avaliação e gestão encontrados nos artigos

Enfoque das pesquisas	Quantidade de trabalhos	Autores
Democracia	4	Cóssio <i>et al</i> (2010), Carvalho (2009), Marques (2008, 2012)
Identidade dos gestores	3	Silva (2011), Schneckenenberg (2009), Quaglio (2009)
Participação da família	3	Inforsato <i>et al</i> (2011), Paro (2008), Nascimento e Marques (2012)
Aprendizagem	1	Sordi (2012)

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante do exposto, apresentamos nas próximas seções a contribuição, para esta pesquisa, dos trabalhos desenvolvidos no campo da gestão, aprendizagem e avaliação e de que forma eles se relacionam entre si. Decidimos, primeiramente, trazer as contribuições das teses e dissertações para identificar os enfoques das pesquisas nos cursos de pós-graduação.

1.3 Contribuições das teses e dissertações

As teses encontradas foram de Hessel (2009) e Klebis (2010), ambas de São Paulo, e Levinski (2008), realizada em Getúlio Vargas-RS. As três apontam questões importantes sobre gestão democrática e formação dos gestores e colaboraram para o nosso trabalho de forma significativa. Os autores trazem conceitos de gestão em uma perspectiva histórica e filosófica que possibilitam compreender o motivo de ainda encontrarmos ambientes escolares vivenciando o controle hierárquico, cujo trabalho burocrático prevalece diante do pedagógico. Klebis (2010) destaca a formação dos gestores nas atuais políticas públicas e em várias proposições como elemento central para concretização da reforma da educação. O autor ressalta que embora as propostas governamentais se apresentem como democráticas, de fato expressam o padrão prescritivo e normativo dos discursos. Ou seja, para este autor, o controle hierárquico e o trabalho burocrático se mantêm nas escolas porque os discursos, embora tentem colocar a gestão democrática como conceito, prescrevem e normatizam a gestão de forma hierarquizante e burocrática.

Hessel (2009) faz uma discussão interessante sobre gestão escolar, sob a ótica do pensamento complexo de Capra (2002) e de Morin (2001), que abrange o movimento dialógico entre pensamento linear e sistêmico. O primeiro expresso na matriz burocrática e o segundo caracterizado pela visão do todo. Eles se opõem dialogicamente, porém são opostos que se complementam. Sua pesquisa analisou diários de bordo de três gestores que participavam do curso de formação *on-line*, onde a autora atuou como orientadora. Ela considerou que as estruturas democráticas ressignificam as relações intersubjetivas e são as subjetivas que estão em jogo nos processos de mudança organizacional. A pesquisa apontou, ainda, que existe a reconfiguração dos espaços por meio das convivências que dão lugar a práticas cooperativas e solidárias.

Respeitando a singularidade de cada pesquisa mencionada, podemos perceber em seus escritos a “defesa” pela gestão democrática. Uma gestão que se caracteriza para além de eleições de diretores e da participação dos pais em algumas decisões da escola. Segundo Levinski (2008, p. 13):

A gestão democrática implica assumir um projeto que privilegia o diálogo, que descentraliza o poder, que rompe com a dicotomia entre os que pensam e os que executam, que reconhece os segmentos da escola como atores do processo político-pedagógico, que cria espaço para fala e a escuta, enfim, que humaniza as relações, que qualifica o ensino e que busca uma sociedade menos desigual.

Nesse sentido, a formação dos gestores junto a com uma política de Estado deve favorecer o protagonismo dos sujeitos que estão no ambiente escolar para que suas vozes possam ser ouvidas realmente, por meio de ações e avaliações contínuas do trabalho realizado na escola para melhorar a qualidade que é definida também pelo grupo. Em sua pesquisa, Levinski (2008) identificou, no ensino público municipal de Getúlio Vargas do período de 1993 a 2004, vários impactos político-pedagógicos produzidos pelo processo participativo que formou e transformou as relações entre a escola e a rede municipal, por meio da gestão democrática, ou seja, promoveu a participação e transformação as relações no “estar sendo” – expressão que indica a participação como um processo, algo inconcluso que deve ser constantemente revisto. Segundo a autora “a participação, por ser um processo, é construída e constitutiva ao estar sendo e exige recriação cotidiana diante das contradições da realidade para obter a sua sobrevivência.” (LEVINSKI, 2008, p. 98).

Esse processo participativo, democrático, que é construído diariamente, muitas vezes sofre entraves na parte prática, conforme observamos na dissertação de Souza (2009), que realizou sua pesquisa em uma escola pública no município de Sorocaba-SP. O autor mostra as barreiras que estão no ambiente escolar, como por exemplo: os professores não participam efetivamente da elaboração do PPP, a atuação dos colegiados limita-se a temas sobre eventos festivos e o uso de determinadas verbas, os documentos analisados sugerem que as decisões já são pré-determinadas pelos gestores, levadas a comunidade apenas para referendo. No que se refere ao aspecto pedagógico, os colegiados não participam efetivamente. Souza (2009) constatou que, por muitas vezes, os colegiados cumprem apenas um papel formal, já que as decisões são tomadas por pequenos grupos, resultando em falsa ideia de decisão tomada por todos. A pesquisa teve como foco “a participação do sujeito-professor na gestão escolar” e identificou que, na escola analisada, faz-se necessário um amadurecimento de ambos os lados: professor e gestor, no que diz respeito ao papel político-social que desempenham na sociedade e quanto ao respeito às diferenças de opiniões. De acordo com o autor, na escola estudada,

raramente havia divergência, já que o gestor escolar acreditava que a problematização de alguns temas poderia gerar um clima desconfortável ao grupo e como consequência, discutia-se o mínimo possível sobre temas em que não havia consenso.

Também foram constatados entraves, para uma gestão que se faça democrática por meio da participação dos envolvidos, seja direta ou indiretamente com o processo ensino e aprendizagem, na dissertação de Garcia (2010) – realizada em Cafelândia-SP – a qual, por meio das observações realizadas na escola, identificou que a organização do trabalho pedagógico, muitas vezes, é desarticulado por conta das opiniões divergentes de docentes e gestores, em relação à avaliação. Os professores acreditavam que se realizavam um bom trabalho na sala de aula, não precisavam treinar seus alunos para as avaliações externas, pois o resultado seria consequência; logo, trabalhavam as necessidades da aprendizagem dos alunos, independentemente do conteúdo que seria avaliado.

Nesta mesma escola, para a gestão, a prática realizada pelos professores não era considerada autônoma ou de consciência crítica, era vista, de certa maneira, como falta de profissionalismo, já que a equipe gestora defendia como necessária a preparação para a avaliação externa: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). A equipe gestora planejava seu trabalho para atingir as metas propostas, ou seja, as competências exigidas externamente, enquanto os professores estavam trabalhando com foco nas necessidades dos alunos e, para eles, os índices da avaliação externa não indicavam a qualidade na/da escola. Os docentes compreendiam que a qualidade da escola poderia ser aferida por meio do empenho dos profissionais que nela atuavam.

Podemos identificar no trabalho de Garcia (2010) que a avaliação externa interfere diretamente nas relações no ambiente escolar, causando até mesmo desconforto entre educadores, quando seu trabalho não é valorizado e visto como falta de profissionalismo por não trabalhar com o foco em metas, e sim nas necessidades dos alunos. Sabemos que avaliação é um instrumento que deveria estar além das provas, é a busca contínua para melhorarmos nossas práticas que, muitas vezes, podem ser excludentes.

Araújo (2009) trata justamente da avaliação que vai além da sala de aula, presente em todos os espaços da escola. Consideramos este um trabalho importante, pois nos fez refletir sobre o quanto a avaliação está voltada para apontar

os “erros” e que os alunos que estão dentro do “padrão de qualidade” nem são mencionados nos conselhos de classe. Identificamo-nos com esse trabalho, pois ele traz conceitos sobre a avaliação informal e formal, classificatória e formativa que nos ajudaram na análise dos dados da nossa pesquisa, além de trazer à tona a discussão sobre gestão participativa, envolvendo toda a comunidade escolar nesse processo.

Araújo (2009) afirma que a avaliação acontece em todos os espaços escolares, por isso teve a necessidade de investigar a sua abrangência em uma instituição pública no Distrito Federal. Na escola pesquisada, a autora identificou, por meio da pesquisa qualitativa, que a dinâmica avaliativa estava mais voltada para uma perspectiva classificatória do que formativa, por não haver articulação entre os diferentes setores da escola, de forma a favorecer o desenvolvimento de reflexões coletivas sobre as práticas avaliativas. Além disso, os professores estavam mais preocupados com os objetivos das políticas públicas, no que diz respeito aos resultados das avaliações externas e não se preocupavam em discutir a aprendizagem.

A dissertação de Sodré (2008) também faz críticas ao papel da avaliação externa no ambiente escolar e se contrapõe as práticas avaliativas baseadas apenas em resultados, se sobrepondo às necessidades da comunidade escolar e, principalmente, ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Aprendizagens que poderiam ser conquistadas nos diferentes espaços da escola e construir uma sociedade mais justa, mas que não acontece por conta da falta de articulação dos sujeitos e por acreditarem que só quem avalia é o professor, e só quem é avaliado é o aluno. Vinculado a isso, temos, ainda, o seguinte questionamento: para que serve a avaliação?

Sodré (2008) questiona se a avaliação educacional é um instrumento de formação ou de seleção social. Para além das respostas desses questionamentos, essa pesquisa destaca a conexão da avaliação com a sociedade, apesar do seu foco de trabalho ser a avaliação como instrumento essencial de diagnóstico para auxiliar todos os tipos de levantamentos, desde as dificuldades até problemas com a aprendizagem, ele destaca a avaliação no campo social e familiar.

A apresentação da avaliação é realizada em uma perspectiva histórica recuperando a época em que a função educacional era praticada de forma espontânea, não havendo instrumentos específicos de avaliação da aprendizagem,

com a avaliação do comportamento e do desempenho da criança diariamente, até os dias atuais, onde a cultura da avaliação classificatória é preponderante por meio dos testes que buscam a verificação da aprendizagem e o controle. Sodré (2008) aponta que o conceito de avaliação está diretamente ligado às ideias de mensurar e classificar, que pode determinar a preservação das classes sociais tais quais se encontram hoje.

O autor também destaca que a preservação da divisão da sociedade pode acontecer pelas leis que são criadas pelos legisladores e pelas classes dominantes, e, também, pela educação escolar, quando os professores, de certa forma, perdem sua autonomia ao trabalhar determinados conteúdos que muitas vezes não foram discutidos pelo grupo e sim impostos.

Sabemos que a autonomia do professor não é algo fácil de ser conquistado por conta de vários condicionantes que interferem na sua efetivação. Além disso, tal autonomia pode ser conquistada pela comunidade escolar que deve identificar suas necessidades e buscar suas melhorias por meio do diálogo entre seus pares. Nesse sentido, trazemos nesse momento, duas dissertações que tratam da autonomia da escola. Ambas defendem a gestão democrática na escola pública, tendo o gestor como mediador e incentivador, além de favorecer a coletividade na escola. Algo desafiador quando comparado ao autoritarismo centralizador, que limita a autonomia nas unidades escolares nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

A primeira dissertação, de Servilha (2008), estuda a autonomia das unidades escolares nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros respaldando-se na legislação vigente (Constituição Federal de 1988, Lei 9394/1996, PNE-98, Constituição Estadual de São Paulo-1988 etc.) e nas práticas escolares realizadas em escolas públicas municipais e estaduais no município de Marília-SP. Essa pesquisa menciona o desafio da gestão democrática em superar o autoritarismo centralizador para que possa dar voz à comunidade escolar na elaboração, deliberação e execução dos objetivos educacionais traçados pelo grupo, pois identificou que as escolas têm certas limitações no que se refere aos aspectos administrativos e pedagógicos. Destacou, entre as limitações, a questão financeira – já que os orçamentos estão definidos para determinados objetivos a serem cumpridos – e pedagógica – quando se trata da elaboração e execução da proposta pedagógica. Por fim, concluiu que o problema da autonomia nas escolas está vinculado à legislação vigente que impõe decisões pedagógicas, administrativas e

financeiras à Secretaria Municipal de Educação/Secretaria de Estado de Educação (SME/SEE).

Do nosso ponto de vista, pensar em elaboração, deliberação e execução dos objetivos traçados pela comunidade escolar é pensar também em um documento que possa movimentar as práticas educativas, que seja necessário para escola e não apenas burocrático, que favoreça a autonomia escolar. Nesse sentido, trouxemos a dissertação de Vieira (2010) que se orientou pela hermenêutica freireana, com o objetivo de verificar qual a finalidade e os benefícios do projeto pedagógico (PP) para uma escola e o que se faz necessário para colocá-lo em prática com eficácia.

O trabalho de Vieira (2010) aponta que para que a escola seja um espaço democrático ela precisaria criar espaços que favorecessem a participação e reflexão coletiva sobre seu papel junto à comunidade e propiciar práticas educativas que vivenciem a participação e reflexão coletiva sobre seu papel junto à comunidade.

Por fim, a autora afirma que o PP consiste na busca de uma direção acerca do que se quer para escola, da sua intencionalidade. Ressalta que “não basta ter apenas uma proposta bem elaborada. É preciso ter acompanhamento, organização, direção e parceria para a compreensão e cumprimento sucessivos.” (VIEIRA, 2010, p. 67). Nesse sentido, deve-se ter um documento que envolva planejadamente toda a comunidade escolar, a fim de construir uma sociedade participativa, comprometida em romper com o verticalismo das tomadas de decisões por parte da gestão.

Nessa perspectiva, trazemos pesquisas que vão à escola demonstrar práticas educativas que desenvolvem processos democráticos por meio do PPP, da organização curricular para favorecer o processo de aprendizagem, tendo o aluno como foco.

lunes (2009) investigou de que forma as comunidades escolares de duas escolas de ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino (RPME) de Pelotas-RS estão colocando em prática os ideais de democracia e participação, presentes em seus PPPs, durante e/ou após a gestão municipal 2001-2004, independente das iniciativas implantadas pelo governo. A pesquisa tem caráter qualitativo, utilizando a análise documental, observações e entrevistas com representantes dos segmentos que constituem a comunidade escolar (pais, professores, funcionários, estudantes) e integrantes da equipe gestora de cada escola.

Esse estudo apontou que as iniciativas das escolas pesquisadas revelaram consonância com os ideais de democracia e participação, além de favorecer a qualificação do trabalho. As escolas buscaram transformar seu ideal de gestão por meio dos instrumentos comuns ao ambiente escolar como, por exemplo, PP, fórum de discussão, atividades festivas, reuniões.

Miranda (2008) analisou os impactos e aprendizados da Proposta Pedagógica na Zonal C que foi implantada em Tucano-BA. O estudo de caso apresenta uma discussão acerca da gestão da educação, com foco na gestão escolar democrática, perpassando pelos conceitos de autonomia, participação e democracia e, recorrendo a Libâneo (2004), argumenta que a autonomia escolar tem limites por conta de outras instâncias de gestão e, por isso, o papel do gestor é de problematizar e explicitar essas questões junto à comunidade, principalmente aos professores que de forma “sonhadora” acham que é possível ter uma autonomia total. Ao mesmo tempo, a autora nos faz refletir que tais instâncias precisam repensar as relações que são estabelecidas hierarquicamente. Por fim, Miranda (2008) indica que é necessário construir e investir na mudança da realidade educacional, tendo como principal foco o aprendizado. Conforme ela destaca, como principais resultados de sua pesquisa são: a formação dos sujeitos que formam e são formados, tendo suas histórias reconhecidas em todo processo de formação, e a construção de uma cultura do planejamento pedagógico por meio da coletividade e a definição coletiva de temas a serem trabalhados quinzenalmente.

O resultado da pesquisa de Miranda (2008) nos remete a uma prática educativa dialógica, de troca, em que o professor seja mediador do processo de ensino-aprendizagem e não apenas o detentor do conhecimento. Nesse sentido, os alunos também têm algo a oferecer que pode contribuir para o seu aprendizado.

A pesquisa desenvolvida por Paulina de Souza (2009, p. 14), realizada em Marília-SP, teve como objetivo geral verificar “como se dá o processo de apropriação da leitura e da escrita pelo aluno, por meio de uma organização adequada de ensino e o desenvolvimento da escrita na infância.” A autora discute as atividades pedagógicas, identificando os processos centrais da sua organização, já que a hipótese levantada é a de que as relações ocorridas em situações pedagógicas podem ser, de certa maneira, o primeiro passo para o desenvolvimento de aprendizagens humanizadoras.

A pesquisa buscou referendar a afirmativa de que o conhecimento é construído pelo aluno, porém não de forma isolada, sozinho. A autora acredita que “a consolidação da verdadeira aprendizagem ocorre quando o sujeito está capacitado a participar ativamente do processo e a utilizá-lo a partir do diálogo com o outro e da internalização dos discursos sociais.” (PAULINA DE SOUZA, 2009, p. 119).

Nessa perspectiva, o aprendizado significativo ocorre nas relações sociais em ambientes que possibilitem trocas e interações. Ao educador cabe mediar o processo de aprendizagem, considerando as características pessoais do aluno, reconhecendo seus diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento e a diversidade de contextos sociais e naturais. A autora concluiu que, com os meios disponíveis, por exemplo, os meios técnicos interativos (computador, televisão, vídeos, livros) e tendo educadores e discentes como agentes ativos de transformação e produtores de sua própria história, é possível uma prática educacional que proporcione uma educação plena.

Os trabalhos apresentados mostraram a possibilidade, encontrada em alguns estudos, como os de Servilha (2008), Vieira (2010) e Lunes (2009), da organização do trabalho pedagógico de forma articulada com a comunidade, e a necessidade de que gestores e professores também construam projetos comuns de escola, evitando a não participação dos colegiados no que se refere ao aspecto pedagógico e à elaboração do PPP, como é demonstrado no trabalho de Souza (2009). Além disso, a dissertação de Garcia (2010) aponta como um problema o fato de que, muitas vezes, gestores estão comprometidos com as metas e os professores com as necessidades reais dos alunos. Para isso, faz-se necessário um conselho de classe participativo para romper com o verticalismo na gestão, em que as decisões são tomadas apenas pelo diretor (VIEIRA, 2010). Além disso, os trabalhos destacam que a formação é recíproca.

As pesquisas foram interessantes para a nossa temática porque trouxeram experiências positivas nas práticas de gestão democrática. A pesquisa de Lunes (2009) apresenta duas escolas articulando o trabalho na unidade escolar com práticas democráticas por meio de experiências curriculares mais inclusivas, da construção do PPP e dos encontros semanais que favoreciam a organização do trabalho pedagógico, mediado por reflexões e discussões. Souza (2009) e Vieira (2010) apresentam práticas que tentam trabalhar com o coletivo e apontam o PPP

como parte integrante desse processo. Isso é importante, porque, ainda hoje, em algumas escolas, o PPP pode ser visto como documento que muitas vezes é feito somente pela equipe gestora, sem a participação da comunidade escolar, dificultando a prática do PPP no cotidiano escolar, já que os sujeitos não participaram de sua elaboração.

Entre as dificuldades em termos de escolas autônomas, Servilha (2008) destacou como problemas das unidades escolares, a limitação dos aspectos administrativos e pedagógicos por meio da legislação, e também a questão financeira, já que as escolas não podem dispor do recurso, de acordo com as suas prioridades e necessidades, pois as verbas já são direcionadas para determinado objetivo.

Vale também destacar o trabalho de Garcia (2010) que, ao tratar das questões pedagógicas, dialoga com a nossa temática, pois aponta a forma desarticulada com que é feita a organização do trabalho pedagógico na escola, já que as opiniões de gestores e professores não entram em consonância, principalmente quanto à questão da avaliação. Segundo esse autor, a gestão defende a preparação para a avaliação externa e os professores têm o foco nas necessidades dos alunos.

Dando continuidade à revisão bibliográfica, apresentamos na próxima seção as contribuições dos artigos às questões relacionadas à democratização do ambiente escolar e a influência da gestão no processo de ensino-aprendizagem.

1.4 Contribuições dos artigos na discussão da temática

Durante a revisão das teses e dissertações, também alguns artigos foram selecionados e estudados, considerando sua contribuição para tratar de questões que perpassam a discussão do nosso trabalho: democracia, gestão, avaliação, ensino e qualidade. Como apresentado anteriormente foram pesquisados artigos nas publicações da Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE), Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista, utilizando as palavras-chaves: gestão, avaliação, trabalho pedagógico e ensino-aprendizagem. Encontramos 78 artigos, dentre eles 11 foram interessantes

para a composição deste trabalho, por apresentarem uma relação mais direta com os estudos que estamos desenvolvendo.

Encontramos 4 artigos que tratam da democracia em meio às relações de poder, organização democrática e burocracia: Cossio *et al* (2010), Carvalho (2009) e Marques (2008, 2012). O primeiro trata das relações de poder que permeiam as decisões políticas no campo educacional e suas vinculações com os contextos políticos e sociais vigentes no Brasil, a partir dos anos 1980, no sentido de ampliar a compreensão sobre o conceito e as práticas de gestão da educação em uma perspectiva democrática. Além disso, Cossio *et al* (2010), assim como Marques (2008), discutem a democracia participativa proposta por Boaventura de Sousa Santos e a democracia radical e plural de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Laclau-Mouffe. O trabalho de Carvalho (2009), por sua vez, traz a perspectiva freireana sobre a construção democrática na escola e Marques (2012) discute os conceitos de cultura e a construção de uma cultura democrática na escola, numa pesquisa realizada em três escolas da rede municipal do Cabo de Santo Agostinho, Região metropolitana do Recife.

Para Marques (2008) e Carvalho (2009, p. 442), autoritarismo não é a mesma coisa que a autoridade, visto que:

A ordem deve ser estabelecida através de um processo de administração com autoridade, que seja ela própria uma resistência ao autoritarismo que se afirma pela exclusão da liberdade e pela coisificação. Da construção de uma verdadeira organização democrática, Freire faz depender mutuamente liberdade e autoridade.

Logo, “[...] a democracia seria a transformação de relações de poder em relações de autoridade [...] e poderia ser entendida como forma de resistência, ou seja, de transformação/emancipação.” (MARQUES, 2008, p. 70).

Carvalho (2009) também faz críticas à organização burocrática por conta da rígida hierarquia que faz com o que o subordinado seja um mero espectador, dificultando, de certa forma, a participação mais ativa dos sujeitos; as práticas educativas que, ao supervalorizarem a memória e a repetição mecânica não favorecem a intervenção do educando no mundo, já que limitam a possibilidade de transformação por meio de qualquer proposta criativa que ele possa ter. Como afirma a autora:

[...] uma imagem de escola como indutora de vivências democráticas, pois só a democracia exprime a atividade expansiva e criadora que define a intrínseca condição do ser humano. Só aí a autonomia e as capacidades do sujeito encontram um solo propício onde possam desenvolver-se, o que não pode ser feito à custa do robustecimento da pedagogia da quantidade, contrária ao espírito da verdadeira democracia, e do enfraquecimento da qualidade que outorga aos sujeitos um papel ativo, assumindo-os como atores e não como meros executantes, assumindo-se a educação como uma atividade libertadora de potencialidades. (CARVALHO, 2009, p. 446).

Diante das vivências democráticas, é possível perceber os grupos que fazem parte do contexto escolar, suas expectativas e motivações. Consideramos o artigo de Marques (2012) pertinente por identificar as mudanças que aconteceram em três escolas diante da implementação do conselho escolar que é composto por diferentes sujeitos do grupo escolar. Os conselhos escolares são:

[...] entendidos como espaço de construção social contingente, negociação de conflitos, confrontos e interesses, através de práticas discursivas, onde são construídos significados simbólicos, capazes de gerar mudanças no comportamento da comunidade escolar, em relação à gestão da escola e, portanto, na cultura escolar. (MARQUES, 2012, p. 1181).

Em seu trabalho, Marques (2012) apresenta os conceitos de cultura para destacar que em cada espaço escolar as articulações que vão construir um ambiente democrático são diferentes. Diante dos conselhos escolares não é diferente, cada um vai privilegiar questões mais pertinentes para a comunidade educativa, seja na parte financeira, pedagógica ou administrativa e trazem à escola algumas mudanças interessantes, como, por exemplo, a horizontalização das decisões que deixam de ser centralizadas na figura do diretor. Diante da participação, firma-se um compromisso com a instituição, promovendo a melhoria do ensino, já que há uma maior aproximação dos pais com a escola. O diálogo torna-se presente, favorecendo, de certa forma, a democracia participativa.

Cóssio *et al* (2010) sinalizam que não existe uma forma de gestão mais adequada, e sim práticas sociais baseadas na democracia, que devem servir como incentivo para que tenhamos novas experiências. Práticas que possam ser reconhecidas e sejam distanciadas dos constrangimentos da regulação, deixando claro que a construção democrática implica na coexistência de regulação e emancipação. Os autores destacam, também, que as práticas democráticas não devem se restringir a questões financeiras e burocráticas da unidade escolar, mas

devem ir além nas práticas pedagógicas por meio de currículos que possam problematizar as diferenças e as diversidades.

Marques (2008) traz a relação entre cidadania e subjetividade, no contexto dos novos movimentos sociais que representam a afirmação da subjetividade sobre a cidadania, já que as lutas estão no campo da emancipação pessoal, social e cultural e são formadas por diferentes grupos sociais que buscam a democracia participativa. Segundo a autora:

Santos defende três teses para o fortalecimento da democracia participativa. A primeira é o reconhecimento de que não existe um único formato democrático, que é apontado pelo multiculturalismo e pelas experiências de participação no sentido da ampliação da deliberação pública [...]. A segunda é a passagem do contra-hegemônico do plano local para o global [...]. A articulação global/local torna possível a aprendizagem contínua, considerada requisito fundamental do êxito das práticas democráticas animadas pela possibilidade da democracia de alta intensidade. A terceira tese advoga a ampliação do experimentalismo democrático. (MARQUES, 2008, p. 71-72).

A democracia radical se configura em meio aos conflitos, já que a política democrática não pode superá-los, porém estabelece a unidade entre um contexto de conflitos e a diversidade. “Assim, um projeto de democracia radical e plural requer a existência da multiplicidade, da pluralidade e do conflito. Sua especificidade consiste na legitimação do conflito e na rejeição de sua eliminação por meios autoritários.” (p. 65).

Marques (2008) acredita que a democracia radical e democracia participativa podem se complementar em alguns aspectos. Apresenta três preceitos dessas abordagens democráticas que podem auxiliar nas análises de experiências de democratização da educação. São eles:

A vivência democrática nos diferentes espaços nos leva à democratização da sociedade; a democracia se consolida como prática social cotidiana, por meio de processos de formulação e renovação de uma cultura política de diferentes espaços sociais [...]; a democracia participativa é um dos campos sociais e políticos de emancipação social. (p. 73-74).

Destacamos esses preceitos por considerarmos que as práticas desenvolvidas no ambiente escolar podem contribuir, de certa forma, para democratização da sociedade, uma vez que o exercício de práticas democráticas na

escola favorece a formação de pessoas que busquem processos sociais democráticos. Nesse sentido, acreditamos que por meio de atividades que propiciem ao educando a tomada de decisão, de responsabilidade, de solidariedade, estaríamos propiciando a ele a conscientização e a criticidade do seu posicionamento na sociedade e a busca pela sua emancipação.

Nesse sentido, acreditamos ser interessante pensar no trabalho do diretor, na construção da sua identidade, a forma como ele é escolhido para exercer a função. Essas questões influenciam a dinâmica do ambiente que pode ser definido de forma hierárquica ou não. Encontramos 3 artigos que discutem a função do diretor, são eles: Silva (2011), Schneckenberg (2009) e Quaglio (2009). Além de tratar dos assuntos citados anteriormente, eles também tratam de questões que perpassam a autonomia, a participação e a relação de poder.

Silva (2011) trata da identidade de diretores escolares na visão dos documentos oficiais, ou seja, pelos documentos que caracterizam seu papel na prática cotidiana da escola, definindo seu modo de agir no exercício das suas funções. Faz análise do discurso oficial, em nível macro, e por meio da cultura organizacional da escola, em nível micro. Traz, também, algumas pesquisas desenvolvidas sobre a identidade dos gestores e apresenta estudos que trabalham a identidade do professor, enfocando sua situação docente, no que concerne à sua autonomia profissional, proletarização e as características de profissionalismo daqueles que vão favorecer a identidade construída dos diretores como “autoridade hierárquica na escola, gerando comportamentos autoritários e centralizadores que dificultam uma prática de gestão que considere todos como parceiros no processo decisório.” (SILVA, 2011, p. 216).

No que diz respeito à gestão democrática, Silva (2011) aponta as dificuldades para implementação do sistema de eleição para o cargo de diretor, destaque para a visão racional/burocrática que contribui para a construção de uma identidade do diretor como mandatário do Estado que interfere na autonomia e na participação dos sujeitos no cotidiano da escola. Os exemplos trazidos são de pesquisas realizadas no Rio Grande do Sul e em Belo Horizonte que reforçam a ideia do diretor como representante do Estado, numa perspectiva burocrática.

Diante das observações, a autora concluiu que as atribuições do diretor pouco se articulam com processos que favoreçam o envolvimento de professores, pais e alunos no processo pedagógico. O papel do diretor está articulado à

Secretaria Municipal de Educação, já que ele tem que pôr em prática as políticas e as diretrizes fornecidas por ela, o que dificulta propostas pedagógicas vindas da comunidade escolar.

Destacamos também o artigo de Schneckenberg (2009) que busca entender de que modo a indicação política interfere na atuação do diretor, bem como sua relação com a tendência democrática de gestão escolar. A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais de Irati-PR, onde foram realizadas entrevistas com a secretária municipal de educação e com a equipe que compõe a coordenação de gestão escolar.

O artigo apresenta as formas mais usuais de escolha de um diretor da escola pública, são elas: indicação pelos poderes públicos, o diretor de carreira, o diretor aprovado em concurso público, o diretor indicado por listas tríplices e a eleição direta para diretor pela comunidade escolar. Mas independente da forma de escolha, o trabalho destacou mais a competência, responsabilidade e adequação aos princípios democráticos, observando se os dirigentes estão comprometidos com a implementação de seu projeto pedagógico. A pesquisa ressalta a necessidade de superar as formas clientelistas de escolha do diretor para que interesses político-partidários não se sobreponham às necessidades das escolas públicas de Irati.

Quaglio (2009) discute a configuração estrutural dos sistemas educacionais e defende a redução dos níveis hierárquicos por meio da descentralização nos quadros administrativos e pedagógicos, para que as práticas de organização e gestão das instituições escolares sejam mais dialógicas. Nesse sentido, os supervisores, diretores e professores coordenadores devem ser construtores da política educacional e, também, ocuparem-se com a situação geral do ensino, com o contexto em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre.

Para que essa construção política aconteça, o autor aponta que se faz necessário rever as definições existentes para administração, supervisão e coordenação das unidades educativas no Estado de São Paulo. Além de buscar o diálogo com professores que, às vezes, devido ao tempo, não o fazem, propõe aos profissionais que desempenhem o papel de mediadores entre os diferentes níveis dos sistemas educativos para que, dessa forma, os gestores dos sistemas possam conhecer a realidade da escola e trabalhar com base em informações concretas.

Não podemos falar em diálogo, democracia escolar sem citarmos as famílias. Qual o papel delas no ambiente escolar? Encontramos em nossa pesquisa

3 artigos que abordam a participação da família na escola, a saber: Inforsato *et al* (2011), Paro (2008) e Nascimento e Marques (2012).

A pesquisa de Inforsato *et al* (2011) teve como objetivo verificar a importância da participação da família na gestão democrática das escolas, confrontando os discursos intelectuais, a visão das equipes escolares e a legislação. Por meio de uma abordagem qualitativa, os autores buscaram informações pela aplicação de instrumentos estipulados pelo PDE-Escola, que tinha como objetivo verificar o nível da qualidade escolar.

Os autores verificaram que as equipes das escolas consideram importante a interação entre a escola e a família, apesar do pouco envolvimento na gestão da escola. Eles destacam que, no discurso das equipes, era esperado das famílias apenas a presença em reuniões festivas e o auxílio dos filhos em casa, nas tarefas escolares. Nesse sentido, cabe um olhar mais apurado sobre a gestão da escola no que diz respeito à participação efetiva dos pais na gestão das escolas, ou seja, que estes sejam ativos na busca da qualidade de educação dos seus filhos por meio da motivação de solução de problemas e a busca dos direitos coletivos da escola.

Percebemos que, de alguma forma, o papel da família é distorcido no discurso democrático implementado pelas escolas, já que as unidades escolares não oferecem meios para os responsáveis participarem, politicamente, na busca pelos direitos da própria instituição. Logo, o que é dito pelos documentos oficiais é difícil de ser colocado em prática, e, isso se dá, muitas vezes, por questões culturais que edificam o papel do diretor e acabam por hierarquizar os papéis sociais dentro do espaço escolar.

Paro (2008), em uma pesquisa de cunho etnográfico, investiga a visão dos atores escolares sobre as determinações da estrutura organizacional e didática da escola pública fundamental e a qualidade do ensino, discutindo as dimensões de uma (re)definição do efetivo papel sociopolítico da educação escolar.

Nesse artigo, Paro (2008) traz algumas possibilidades sobre uma educação democrática de qualidade. São três: a primeira trata da organização do ensino em ciclos⁶, ou seja, faz-se necessário instituir um ensino que não se sustente por meio de prêmios e castigos, mas que favoreça condições para a motivação do

⁶ “A justificativa de ciclos não se reduz à superação da reprovação, mas não deixa de incluí-la ao propor a organização curricular e didática da escola de modo a adequá-la aos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente” (PARO, 2003, p.50)

aprendizado; a segunda refere-se à composição do currículo e a terceira se refere à própria forma de ensinar, logo, é preciso mudar a forma tradicional de ensinar e buscar formas que façam com que o educando se torne sujeito ativo desse processo. O autor destaca também mudanças na estrutura administrativa: o fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva por meio dos conselhos de escola, grêmios estudantis e associações de pais.

Sobre o fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva, identificamos artigos que tratam da participação das famílias na escola. Nascimento e Marques (2012) investigam a participação das famílias de estudantes na gestão da escola, por meio dos estudos nos/dos/com cotidianos escolares e de observações. O estudo foi realizado em duas escolas da rede municipal de Recife-PE e, no decorrer do trabalho, é apresentada uma reflexão sobre conceito de família que deve ser vista como uma rede, pois “a constituição familiar ultrapassa os vínculos sanguíneos” (p. 75). O estudo concluiu que existe a participação da família, apesar das configurações diversas que constituem a escola. O artigo aponta que “o foco central da relação família-escola é a garantia do acesso, permanência e sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes.” (p. 76).

Aprendizagem? Eis a questão: que aprendizagem queremos? Atualmente a qualidade da escola está vinculada aos resultados das avaliações externas, nos testes padronizados que priorizam, normalmente, os conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. Estes menosprezam outros conhecimentos, por meio da padronização de práticas pedagógicas que visam normalmente o treinamento para as provas.

Diante dessas práticas, Sordi (2012, p. 488) destaca que: “Motivadores externos tendem a enviesar as razões pelas quais se luta por uma escola pública de qualidade. O compromisso ético-político dos profissionais da educação com a qualidade do projeto pedagógico da escola acaba secundarizado.”

A autora discute a importância de modelos alternativos de qualidade da escola pública, que não se volte somente para os resultados dos estudantes nos testes padronizados. Buscou identificar as concepções de qualidade e avaliação que sejam pautadas em processo de negociação.

Os artigos tratam de alguns conceitos que contribuíram para a análise do nosso trabalho. Dentre eles, destacamos: Marques (2008), que traz os conceitos de democracia radical e democracia participativa, os quais que se complementam em

alguns pontos; Nascimento e Marques (2012) trazem o conceito de família que não é constituída apenas de pai, mãe e filho e, sim por múltiplas configurações que vão além do laço sanguíneo; especialmente no que se refere à gestão, encontramos artigos que tratam da construção da identidade de diretores por meio do discurso oficial e da prática e apresentam as formas que os gestores chegam ao cargo. Ressaltamos o trabalho de Schneckenberg (2009), que aponta a necessidade de superar as formas clientelistas de escolha dos diretores na unidade escolar. Uma prática comum na baixada fluminense, não sendo a realidade da escola que escolhemos para pesquisa. Tal forma clientelista pode interferir no processo de democratização da escola.

Para que possa existir a democratização no ambiente escolar, faz-se necessário que os gestores sejam mediadores desse processo, permitindo que professores, alunos e pais tenham voz. Cada um cumprindo seu papel social e buscando melhorias para a escola. Nesse sentido, vale refletir sobre o papel do gestor que deve ir além das práticas burocráticas. Cossio *et al* (2010) apontam que a construção da democracia implica na coexistência de regulação e emancipação, a qual pode ser conquistada pelos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Para isso, faz-se necessário o fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva por meio do conselho de escola, grêmios estudantis e associação de pais.

Diante dos trabalhos estudados, verificamos o quanto a gestão pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, já que por meio de suas articulações na escola, o gestor pode contribuir para um processo de formação política dos sujeitos, mantendo uma relação horizontal com a comunidade escolar e favorecendo modelos de avaliação que não primem somente pelos resultados. Tais pontos estão presentes em nosso pensamento sobre a avaliação. Acreditamos que avaliação deveria ser feita de forma processual e pensando na individualidade do educando. Para tanto, o professor precisaria de autonomia e liberdade para dialogar com seus alunos e realizar trabalhos que privilegiassem currículos problematizadores.

Os trabalhos ratificaram a relevância da pesquisa, em busca de uma escola que nos permita vivenciar práticas educativas, baseadas na democracia. Privilegiando as vozes de todos da unidade escolar e até mesmo dos pais, ou melhor, dos responsáveis para contribuir pela busca dos direitos coletivos da escola. Dessa forma, o próximo capítulo se propõe a identificar práticas e princípios de gestão que favoreçam um trabalho democrático que não se restrinja apenas ao

acesso do estudante à escola, mas ocorra com sua participação no processo educativo, como um sujeito ativo, favorecendo, dessa forma, sua transformação e da sociedade em que vive.

2 GESTÃO

Atualmente, ao falar em gestão escolar, normalmente, pensamos no modelo instituído, ou seja, o gestor como organizador das tarefas burocráticas da escola e o responsável principal por tudo o que acontece. Qual a identidade que se constrói do diretor diante da comunidade escolar? Numa perspectiva democrática, de que forma pode coexistir a emancipação e a regulação dos sujeitos? Diante de “novos” modelos de família, como a escola pode se posicionar de modo a favorecer a inclusão e a manutenção dos alunos na escola?

Refletir as questões que perpassam o âmbito escolar é trabalho complexo. Não estamos aqui para propor soluções, mas pensarmos juntos no que seria possível, pensando obviamente na singularidade de cada escola. Nesse sentido, consideramos importante nos aproximarmos dos conceitos de gestão democrática e aprendizagem. Primeiramente, vamos nos deter aos conceitos de gestão e democracia. Decidimos ir ao dicionário Academia Brasileira de Letras (2008) e verificar esses significados. Gestão significa: “ato de gerir, gerência, administração, direção.” (p. 635). Democracia: “forma de governo na qual o povo exerce a soberania, através dos seus representantes eleitos por votação.” (p. 399).

Hora (2010, p. 49) nos esclarece que:

Aprendemos que a democracia é uma forma de governo que envolve a totalidade dos governados e a igualdade de oportunidades, na qual os cidadãos participam direta e plenamente das decisões sociais, por meio de mecanismos como a eleição de representantes para os cargos federais, estaduais e municipais, para conselhos e colegiados que determinam as políticas locais.

A gestão democrática, portanto, é um modo de representação que se dá por meio da expressão da escolha, no caso da representação, por meio do voto. Ou seja, o povo elege seus representantes e eles irão decidir o que é melhor para a sociedade. Mas, será que os representantes escolhidos conseguem contemplar os anseios da sociedade, dos que são marginalizados pela sociedade e que muitas vezes têm suas vozes silenciadas?

Vivemos no primeiro semestre de 2013 manifestações populares⁷ que podem, de certa forma, indicar que o tipo de gestão hoje implantada não favorece a população, já que as decisões parecem ser tomadas para atender a certo grupo. Uma das questões que podemos observar em nosso país é a distribuição de renda, ou seja, ainda “sofremos” pela concentração de renda que favorece as desigualdades sociais. Tais desigualdades são percebidas no ambiente escolar que ainda reproduz, de certa maneira, a forma de pensar dominante na sociedade, aceitando a desigualdade social, conforme explica Paro (2000, p. 10):

Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e mera chanceladora da injustiça social na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

Nesse sentido, vale a pena refletir sobre uma gestão que favoreça um trabalho efetivamente democrático e permita a emancipação dos seus cidadãos. Tal postura compreenderia que o coletivo de pessoas da escola fosse chamado a pensar a transformação da sociedade desde a escola, para que esta pudesse incorporar caminhos alternativos propostos pelo seu coletivo e favorecer a transformação social dos que nela estão. Além disso, como afirma Oliveira (2005, p. 31), a escola contaria com:

[...] revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação, o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades, além da atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social requer sobretudo, ações concretas em termos de metodologia de ensino. (OLIVEIRA, 2005, p. 31).

Mudar, resistir, transformar o que está posto na educação por muitos anos não é fácil. Requer muito trabalho e consciência política por todos da comunidade escolar. Paro (2000) acredita que para uma sociedade democrática é importante que esta preveja em sua estrutura, a instalação de mecanismos institucionais que estimulem a participação em sua gestão não só de educadores e funcionários, mas também das famílias e dos estudantes, a quem ela deve servir. O autor apresenta em seus escritos duas dimensões da escola, voltadas para a democracia, o

⁷ Tiveram início em São Paulo por conta do aumento da passagem de ônibus e se expandiram para o Brasil com outras reivindicações em pauta, como, por exemplo, saúde, educação etc.

individual e o social, sendo eles interligados, já que o primeiro se refere ao “viver bem” o bem-estar social e o segundo, à contribuição do indivíduo para a sociedade numa realização da liberdade.

Mas diante das escolas que temos hoje, essas dimensões são um desafio, já que a escola, por vezes, parece negar um currículo que dimensione o ato de educar para democracia, não priorizando trabalhos que valorizem o ser humano, sua identidade, seus valores. A escola espera da família, e a família da escola, essa formação para os educandos. Quando criança, ouvíamos dos professores que a educação vinha de casa e o papel deles era o de ensinar. Nesse sentido, o trabalho da escola torna-se contraditório, já que por ser uma instituição educacional ignora essa necessidade de capacitar seus alunos para exercerem sua cidadania de forma democrática.

Paro (2007) acredita que a formação democrática deva fazer parte da vida do indivíduo numa construção histórico-cultural, ou seja, ela não se dá pela simples transmissão de informações. O autor ressalta que um indivíduo completo de informações e dos conhecimentos de disciplinas tradicionais da escola corresponde apenas aos interesses neoliberais, já que muitas vezes os alunos estão sujeitos a realizarem exames e provas concedidas pelo sistema educacional que em nada reflete uma visão democrática de uma educação como um ato de amor e construída no dia a dia.

Segundo Klebis (2010, p. 97):

É evidente que a gestão democrática proclamada pelo estado é aparente, pois na realidade busca manter o controle da ação pedagógica da escola, através de todo um aparato que se configura numa nova edição dos guias curriculares da década de 1970. Além do mais, o sistema de avaliação é utilizado como mecanismo de pressão ao responsabilizar, unicamente, a escola e os professores pelos resultados do desempenho apresentado pelos alunos. Ao gestor escolar caberá, portanto, a difícil tarefa de encontrar coerência entre o que o sistema exige e o que a escola necessita.

A escola não pode ser comparada a uma fábrica, pois os alunos não são robôs. Mas, o que normalmente verificamos no ambiente escolar, é uma escola onde o aluno não tem direito ao exercício de sua autonomia. Além disso, estão sujeitos a uma gestão gerencial que busca a produtividade por meio dos resultados das avaliações, que de certa forma, torna a escola competitiva e seus sujeitos individualistas. Apesar disso, Klebis (2010, p. 8) indica que a:

[...] concepção produtivista e mercadológica de educação, na qual a competitividade e o individualismo são marcantes, é possível encontrar elementos que possibilitam a construção de uma escola mais humana e democrática, comprometida com valores universais tais como a felicidade, a justiça e a solidariedade.

De acordo com Beane e Apple (2001, p. 22):

[...] a democracia não é apenas uma teoria de interesse pessoal que dá às pessoas permissão para tentar realizar suas próprias metas a expensas dos outros; o bem comum é uma característica central da democracia. Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na colaboração, e não na competição.

Paro (2007) acredita que a escola democrática não é a única forma de transformação social, a ideia é de que esse tipo de discurso seja apropriado a todos os âmbitos culturais, políticos e educacionais da sociedade. Nesse sentido, a escola deveria se tornar um lugar prazeroso, para que o aluno tivesse maior interesse em estar nesse ambiente. Não basta o acesso à escola para afirmar que ela é democrática.

Na escola em que trabalhamos, era possível observar, por exemplo, que numa briga entre alunos, aqueles rotulados como “travessos”, levavam a culpa, independentemente de quem a tivesse começado. O que se percebia era um tratamento das brigas sem diálogo e, algumas vezes, com injustiça, além de um controle sobre o comportamento dos alunos. No recreio, por exemplo, eles deveriam consumir seus lanches sentados. Não existia tempo para brincadeiras. Correr pelo pátio? Nem pensar! Sem falar que esse intervalo era de apenas 15 minutos, um tempo ínfimo⁸.

Quando alguém da equipe diretiva entrava em sala de aula e verificava que os alunos estavam em pé ou conversando com o colega, brigavam com os alunos sem ao menos perguntar ao professor se ele havia permitido aquilo.

Trabalhamos em uma escola de turno único, que funciona das 7h30 às 14h30, com as turmas dos anos iniciais, e das 7h30 às 16h30, com as turmas de educação infantil. Durante esse período, excetuando as aulas de Educação Física, que são três tempos de 50 minutos, essas crianças deveriam ficar sentadas durante

⁸ As informações dadas sobre a escola referem-se aos anos 2012 e 2013. Atualmente, por conta de novos integrantes na equipe gestora, os alunos possuem recreio de 30 minutos, onde eles podem brincar.

quase as sete horas que estavam na escola. Isso é impossível! É preciso que o sistema de educação perceba que as escolas não são fábricas ou depósitos de crianças. É preciso motivá-las a estar nesse ambiente, que ele seja acolhedor no que concerne ao trabalho pedagógico, com atividades lúdicas e criativas. Que as apostilas⁹ não sejam o roteiro que dirige o trabalho do professor.

No primeiro bimestre de 2013, junto com uma colega de trabalho, sofremos muito com as imposições da nossa coordenadora pedagógica. Ela acreditava que devíamos pautar nosso trabalho no uso das apostilas, mas apontávamos alternativas, justificávamos o nosso trabalho, argumentávamos com as contribuições de Paulo Freire, mas não éramos ouvidas. A pergunta que ela nos fazia era se nós íamos conseguir alfabetizar usando outra forma de trabalho se não o imposto pela prefeitura. O que não sabíamos responder, porque iniciamos na rede no segundo semestre de 2012, e não tínhamos a experiência de sala de aula, apenas os conceitos que orientaram nossa formação, nos quais acreditávamos. Além disso, sua fala, muitas vezes, apontava para as avaliações bimestrais que, provavelmente, sairia do trabalho desenvolvido com as apostilas. Resumindo, os diálogos entre nós e a coordenação parecia não existir.

Acreditamos que a escola não deveria estar apenas condicionada a corresponder às estatísticas do sistema educacional. A escola deveria qualificar os educandos na sua formação moral, ética e intelectual. Os resultados das provas não deveriam ser a prioridade, apenas a consequência de um trabalho bem desenvolvido, tendo como base um ensino de qualidade e democrático.

A qualidade não pode estar relacionada somente a instrumentos de medição, como provas e testes, mas aos sujeitos que participam do processo educacional. Com a participação da comunidade escolar nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá, supõem-se, melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. Paro (2000, p. 10) acredita que por meio da conscientização da classe trabalhadora¹⁰ é possível pressionar os grupos dominantes:

[...] ao falar do ponto de vista dos trabalhadores, assumo como premissa o fato de que os grupos dominantes não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas

⁹ Caderno pedagógico fornecido bimestralmente pela SME-RJ.

¹⁰ Nesse contexto, trabalhadores são todos aqueles que, para sobreviver, vendem sua força de trabalho física ou mental a um empregador.

dominadas (e, no nosso caso, no que se refere à escola) sem pressão por parte dos interessados.

Acreditamos que para superação da condição de dominação, seja importante reconhecer onde estamos e para onde queremos ir. A escola democrática nos ajuda nesse protagonismo, já que nossas vozes seriam ouvidas. As vozes de todos da comunidade escolar seriam ouvidas. A escola ganharia autonomia.

Beane e Apple (2001, p. 20) apontam que:

As escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso. Resultam de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida a democracia [...]. Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens.

Para que as escolas sejam democráticas Beane e Apple (2001, p. 17) citam as condições necessárias das quais a democracia depende:

O livre fluxo das ideias, independente de sua popularidade [...]; fé na capacidade individual e coletiva de as pessoas criarem condições de resolver problemas; o uso da reflexão e da análise crítica para avaliar ideias, problemas e políticas; preocupação com o bem-estar dos outros e com “o bem comum”, com a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias; a compreensão de que a democracia não é tanto um “ideal” a ser buscado, como um conjunto de valores “idealizados” que devemos viver e que devem regular nossa vida enquanto povo; a organização de instituições sociais para promover e ampliar o modo de vida democrático.

Apresentamos esses condicionantes, com intuito de mostrar que as escolas democráticas não são concretizadas de uma hora para outra, ou utilizando apenas o discurso de que são formas de participação. Elas vão se construindo ao longo de um processo que promove a discussão de diferentes ideias, ouvindo as falas dos sujeitos. Compreendendo que se deve pensar no coletivo, ou seja, os desejos individuais não devem prevalecer aos coletivos, priorizando-se o grupo e o seu bem-estar.

Para isso, a gestão deve estar a serviço de todos, conforme explicita Gandin (2012, p. 40):

É preciso construir uma administração (gestão) que esteja a serviço dos participantes da instituição, exercendo seu poder para que ele seja de todos, sempre em função do projeto político-pedagógico que deve ser o fundamento de qualquer prática.

O projeto político pedagógico deveria ser um documento vivo na escola e construído por todos, não um documento de gaveta. Pelas experiências observadas na pesquisa realizada na graduação, normalmente, tal documento é desconhecido até mesmo pelos educadores. Quando perguntamos à equipe diretiva sobre o PPP, recebíamos a informação de que ele estava em construção ou, quando o documento era mostrado, percebíamos que o que estava escrito não refletia a realidade da escola.

Na época de bolsista, ainda na graduação, visitamos uma escola que só tinha o 1º segmento, mas no seu PPP dizia que tinha o ensino fundamental completo. Percebemos no decorrer da leitura, que aquele documento não havia sido feito pela comunidade escolar, portanto, não trazia nele os objetivos e desafios reais da unidade escolar. Consideramos que o PPP é o orientador das ações escolares e, por isso, deveria contemplar as vozes dos que participam desse processo. Nesse sentido, o gestor tem o papel fundamental de mediar, criar meios para que a participação dos sujeitos da escola aconteça realmente.

Segundo Hora (2012), a participação e a democracia são conceitos que estão associados, já que a participação é um direito e um dever de todos que vivem numa sociedade democrática. Sendo assim, a escola pública deve ser propulsora desse processo, por meio da administração participativa que tem como principal instrumento o planejamento participativo que pressupõe uma construção do futuro, cujos diferentes segmentos da instituição participam e são conscientes do permanente debate, reflexão, problematização, estudo, avaliação e reformulação, em função das mudanças sociais e institucionais.

De acordo com Paro (2000, p.17-18): “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.”

Entendemos que a democratização se faz na prática, na relação dos sujeitos no ambiente escolar que vão favorecer ou não a participação da comunidade escolar no processo educativo. Isso não é fácil ser implementado, já que ultimamente a

escola pública tem sido alvo de projetos que buscam cada vez mais minimizar o trabalho autônomo do educador em sala de aula. Projetos que tentam, de certa forma, homogeneizar os educandos por meio de trabalhos pedagógicos que transformam o professor em um mero executor de tarefas.

O próximo capítulo discute as relações entre gestão e avaliação e faz uma crítica às políticas educacionais que investem em apostilas, empresas privadas e não em seus educadores, o que dificulta a autonomia do professor e da escola, pois prejudica um processo de formação que favoreça a democratização da escola por meio da inclusão, da organização do trabalho pedagógico e da valorização dos saberes dos estudantes.

3 GESTÃO E PERSPECTIVAS AVALIATIVAS: UM OLHAR SINGULAR

O grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social. O processo de avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética. (ESTEBAN, 2008, p. 8).

Começamos este capítulo apresentando, de maneira breve, um fato ocorrido na escola onde trabalhamos, especificamente em nossa sala de aula. A turma era composta por 20 alunos na faixa etária de 6-7 anos. Um deles era considerado especial, e estava conosco desde nossa entrada na escola – final de agosto de 2012. Esse aluno era considerado pelos educadores da unidade escolar como terrível, pois não parava em sala, batia nas professoras, não comia, não falava, não assistia às aulas, ninguém conseguia “controlá-lo”. Até então, a mãe ainda não havia levado à escola o diagnóstico dele. Enfim, era muito “mal falado”. Lembramos do dia em que nos apresentamos à escola e ele estava na sala dos professores, batendo no sofá e os educadores que ali estavam pediam para ele parar, em vão. Por coincidência, um colega de faculdade estava trabalhando na escola e perguntamos a ele se aquele menino não devia estar em sala de aula, e, como resposta, escutamos que ninguém o aguentava e, por isso, o aluno ficava andando pelos espaços da unidade.

Até então, não imaginávamos que aquele menino seria nosso aluno. O início da nossa relação professor-aluno foi bastante complicado. Não tivemos respaldo pedagógico da gestão escolar, indo buscar informações sobre a doença e o que poderia fazer para ajudá-lo. A resposta que recebemos foi que achavam que ele tinha síndrome de Williams¹¹ e disseram para eu gritar que ele iria atender minhas solicitações. Resposta nada motivadora para uma iniciante. Começamos a pesquisar

¹¹ “Também conhecida como Williams-Beuren é uma desordem genética, caracterizada por ‘face de gnomo ou fadinha’, nariz pequeno e empinado, lábios cheios e dentes pequenos. É normal crianças com esta síndrome serem amigas de adultos e terem dificuldades em fazer amizade com outras crianças de sua idade.” Saber mais, consulte: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/sindrome-willians.htm>> Acesso em: 28 ago. 2014.

na internet algo que pudesse nos ajudar em relação àquela criança. Estávamos perdidas e sozinhas. Resolvemos ligar para uma colega de faculdade que já lecionava há algum tempo e pedimos orientações. Ela nos orientou, no primeiro momento, a trabalhar com a integração desse aluno com a turma, pois essa deveria ser a prioridade.

Passei a observá-lo para identificar seus gostos e tentar desenvolver um trabalho de integração com a turma. Percebemos que ele gostava de computador, de bola e de uma aluna da classe. Conversamos com essa aluna e perguntamos se ela poderia nos ajudar com ele. Muito solícita, ela aceitou. Por meio dessa amizade, ele começou a interagir com a turma, a comer, a participar das aulas extras e das atividades propostas. Os educadores deixaram de falar seu nome na sala dos professores. Era um aluno assíduo. Analisando o caso dele, tivemos um grande avanço, embora isso não tenha sido valorizado por parte da equipe gestora que convenceu a mãe dele que o melhor seria que ele continuasse no 1º ano e não com a sua turma, sob a alegação de que ele já estava adaptado à professora.

Acreditamos que o trabalho foi coletivo, realizado por nós, juntamente com os alunos. Eles nos ajudaram muito e se não fosse por eles, talvez não tivéssemos conseguido. Porém, isso não foi considerado. Em 2013, continuamos com o 1º ano e lá estava o garoto outra vez em nossa turma. Um novo trabalho deveria ser construído, no início pedimos à professora do 2º ano que deixasse a amiga dele almoçar com ele até sua adaptação a nova turma. No 1º bimestre, tivemos avanços significativos, ele participava da roda de leitura, era prestativo, sempre disposto a ajudar; íamos mudar o conceito de Insuficiente (I) para Regular (R), por entender que aquele aluno teve avanços significativos, apesar de ainda não dominar os conteúdos, mas isso não foi permitido.

A coordenadora alegou que apesar de ele ter um bom relacionamento com a professora e a turma, isso não era suficiente para mudar o conceito, pois a mãe dele poderia acreditar que ele estava indo bem e não “correr” atrás dos tratamentos necessários que o aluno precisava e, além disso, ele não se comportava adequadamente com o restante da escola. Nesse momento, o aluno estava sendo atendido, às sextas-feiras, pela professora da sala de recurso e havíamos conversado com ela sobre a mudança de conceito, o que ela apoiou, diante do que acompanhou em nossa sala de aula. Ponderamos, mas nossas posições não foram consideradas.

Enfim, trouxeamos essa história para ilustrar que a avaliação, muitas vezes, não respeita a singularidade do estudante e está pautada em conteúdos e nos comportamentos aceitáveis pela instituição de ensino. De modo geral, o professor parece ter perdido sua autonomia, principalmente, no que diz respeito à avaliação. Pensar em avaliação da aprendizagem, em tempos que são valorizados os resultados por meio de testes estandardizados, torna-se complexo, já que o processo de aprender – e aqui pensamos em algo que não se minimize nos conteúdos, mas em todo processo de formação do sujeito, respeitando a singularidades dos educandos –, não parece ser prioridade das políticas educacionais, cujo foco parece estar apenas nos resultados dos testes.

Tais resultados primam responsabilizar, ranquear as escolas e, de certa forma, mostrar que a escola pública atual, para atingir os bons resultados, precisa de instrumentos que vão favorecer o resultado. Para isso, as políticas educacionais, ao invés de investir no educador, investem em empresas que vão formular apostilas e projetos a serem inseridos no cotidiano escolar. Essa prática parece querer nos mostrar que o professor não tem a capacidade de formular seu próprio trabalho e a ele cabe apenas executar o que é determinado. Segundo Ball (2005, p. 548), “o professor é ‘re-construído’ para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas.” Trata-se de uma política que limita o trabalho do professor.

De acordo com Freitas (2012, p. 394), “o apostilamento das redes contribui para que o professor fique dependente de materiais didáticos estruturados, retirando dele a qualificação necessária para fazer a adequação metodológica, segundo requer cada aluno.” Mas, como fazer um trabalho pensando na singularidade de cada aluno diante de políticas que tentam homogeneizar os educandos? Além disso, favorecem a competição e o individualismo. Os professores, muitas vezes, priorizam os alunos com melhores rendimentos para atingir metas que não correspondem à realidade escolar, com objetivo de receber seu bônus¹². Nessa dinâmica da educação pública, as categorias responsabilização, meritocracia e privatização estão relacionadas. Segundo Freitas (2012, p. 386), “pode-se dizer que as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação.”

¹² Trata-se de uma premiação dada aos profissionais de educação que atingem as metas, comumente estipuladas, tendo como critério as notas das provas externas.

Para isso, utilizam-se das mídias para difundir a ideia de que o “privado” é melhor do que o “público”, minimizando o currículo e o trabalho docente. Além de não levar em consideração a avaliação processual, formativa. Segundo Afonso (2009, p. 40):

Se, por um lado, a avaliação formativa, enquanto modalidade de avaliação depende da pedagógica e da relação professor-aluno, parece congruente com o sentido de uma relativa autonomia profissional dos professores e dos estabelecimentos de ensino, por outro lado, as modalidades de avaliação externas (ou mais administrativas) tendem a transformar-se em factores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais.

Nesse sentido, procura-se um novo tipo de professor: “um professor que consiga maximizar o desempenho, que consiga deixar de lado princípios irrelevantes, ou compromissos sociais fora de moda, para quem a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz da sua prática.” (BALL, 2005, p. 554).

Parece que devemos esquecer aqueles que realmente precisam de nós, educadores, já que o importante não são as relações sociais e o que ela pode promover de bom nos sujeitos, mas a produtividade que é aferida pelos testes. Levando em consideração a performatividade de Ball (2005) e a história citada acima, deveríamos deixar de lado o nosso aluno especial por um preconceito em “acreditar” que ele é incapaz de trazer resultados significativos à escola. Ball (2005, p. 556) nos aponta que:

[...] os administradores da escola em que esse professor trabalha quisessem obter melhorias no desempenho, medido segundo os critérios externos ou médias competitivas, eles provavelmente não investiriam no trabalho para crianças com necessidades especiais, cujas margens para apresentar um desempenho melhor são limitadas.

Analisando esse contexto de culpabilização e competitividade, buscamos identificar de que forma a avaliação, a gestão e a qualidade estão inseridas no processo educativo da escola pesquisada, E.M. Barro Branco. Estes são conceitos polissêmicos, que acreditamos estarem intrínsecos no processo de aprendizagem, pois para definirmos onde queremos chegar, precisamos identificar o que queremos; como queremos e entender efetivamente o espaço escolar como espaço de formação. Logo, precisamos saber qual sujeito queremos formar: um sujeito que

reproduza o que está posto na sociedade ou um sujeito crítico e transformador de si e do seu meio?

Estudos apontam que a avaliação precisaria estar mais atenta à singularidade do aluno e menos vinculada à busca de resultados padronizados. Seriam práticas orientadas pela avaliação formativa, que conforme Fernandes (2009, p.59),

[...] é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo.

Nesse sentido é imprescindível que o professor assuma determinadas responsabilidades, como:

Organizar o processo de ensino; propor tarefas apropriadas aos alunos; definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; diferenciar estratégias; utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades e criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores. (FERNANDES,2009, p.59)

Percebemos que, na E.M. Barro Branco, na turma etapa III (4^o e 5^o anos), os trabalhos desenvolvidos possibilitam uma interação entre os alunos e a professora, já que o trabalho educativo parte de fatos que fazem parte do cotidiano deles, como podemos observar na imagem a seguir:

Figura 1 – Mural da despedida: homenagem a Maria, colega da classe que faleceu



Fonte: Registro fotográfico da pesquisa, 2013

A imagem nos apresenta o resultado de uma atividade que teve como proposta desenvolver o uso social da escrita por meio de um gênero textual. A ideia surgiu quando uma aluna da classe faleceu e como todos estavam tristes, a professora solicitou que seus alunos fizessem um bilhete para expressar o que estavam sentindo. Eles escreveram, principalmente, sobre a saudade que sentiam da colega. Esse trabalho permitiu que, em outro momento, a professora pudesse trabalhar sobre os sentimentos por meio dos slides do poeta Nelson Prata que traziam imagens sobre vergonha, angústia, saudade, lembrança etc.

Por meio dessa atividade e outras pudemos identificar a preocupação da professora em trazer tarefas apropriadas ao seu grupo estudantil. Por exemplo, a reflexão sobre o que estava acontecendo no Brasil durante as manifestações populares de julho de 2013 e o cálculo matemático no uso cotidiano como a apresentação de imagens de produtos, com seus respectivos preços, para a compra de ingredientes da receita pudim de aipim¹³ com coco, atividade articulada à culinária nordestina, já que segundo o PPP (2011), apesar de boa parte da turma ser natural do Rio de Janeiro, as suas famílias têm origem nordestina, principalmente da Paraíba. As atividades pedagógicas eram relacionadas ao que eles viviam no seu cotidiano ou acompanhavam pelos meios de comunicação. Em meio a estas atividades, pudemos observar o compromisso da professora com o processo de aprendizagem de cada aluno, respeitando a individualidade de cada um.

Outra avaliação que pode compor um trabalho vinculado ao respeito das individualidades e comprometido pelos processos escolares é a avaliação emancipatória que

[...] caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2010, p.65)

A escola pesquisada, para discutir questões que envolvem a realidade dos seus alunos, realiza assembleias para que eles possam colocar-se diante as

¹³ Também conhecido como macaxeira ou mandioca.

dificuldades que o bairro enfrenta como a falta da água, a escassez do transporte público, o aumento da violência entre outros. Os educadores favorecem esses diálogos para que eles percebam o espaço em que vivem e pensem em maneiras para melhorar seu bairro. Além de favorecer a criticidade deles. As assembleias são desenvolvidas também com a comunidade. Tal trabalho colabora para o processo de transformação dos sujeitos da escola.

Figura 2 – Assembleia com a comunidade Barro Branco



Fonte: Registro fotográfico da pesquisa, 2013.

A imagem nos mostra a assembleia realizada em dezembro, onde alunos, moradores e professores discutiam sobre qual seria a prioridade do bairro e como fariam para solucionar o problema. O debate problematizava as questões do bairro, a comunidade presente queria que os professores dissessem a eles o que deveriam fazer, mas os educadores mediavam a discussão para que eles buscassem o caminho a percorrer, trabalhando, dessa forma, a autonomia dos sujeitos por meio do seu senso crítico, e do autoconhecimento e da necessidade de união de todos por meio do conhecimento que cada um tem. Surgiram propostas para o abastecimento de água potável no bairro, dentre elas sugeriram o encaminhamento de um abaixo-assinado a CEDAE e também tentar reativar a associação de moradores para que, como outrora, seja um meio de luta população local.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação

educacional escrevam sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2010, pp. 65)

Escrever sua “própria história”, conforme sugere Saul (2010) como compromisso principal da avaliação emancipatória, sendo um espaço onde os sujeitos possam criar alternativas de ação para suas problemáticas, foi o que vimos e ouvimos nas assembleias realizadas na escola pesquisada, percebendo a vontade dos educadores em fazer com que seus alunos sejam sujeitos pensantes e que busquem a transformação da sua realidade. Destacamos abaixo o discurso de uma educadora da escola:

A proposta da nossa escola não é dar o peixe pescado, a gente quer ajudar a aprender a pescar. É isso que a gente está fazendo. Eles (os alunos) pediram o suporte e nós estamos aqui mediando. Agora quem vai determinar o modelo, o projeto é a comunidade. [...] Com a ajuda da gente, vocês vão desenhar o que vai ser pedido, os caminhos que serão seguidos daqui a pouco organizar o abaixo assinado, proposta que saiu na última assembleia. (Educadora I)

Nessa fala, encontramos indícios de uma proposta educativa emancipatória, de uma avaliação que busca, por meio do diálogo e da decisão democrática, um caminho para transformar a realidade por meio da reflexão crítica sobre ela. Tal performance entra em consonância, de certa forma, com os três momentos que caracterizam a avaliação emancipatória, apresentados por Saul (2010), são eles: descrever a realidade, criticá-la e a criação coletiva – momentos que se entrelaçam, compondo etapas de um mesmo e articulado movimento. Para a autora (2010) essa avaliação possui dois objetivos básicos, são eles:

[...] iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que essa avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para revisão desse real. O segundo objetivo “aposta” no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional. Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com valores que eleger e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade. (SAUL, 2010, pp. 65-66)

Quando pensamos na realidade dos nossos alunos, sabemos que os conhecimentos trazidos por eles diferem, muitas vezes, dos conhecimentos que a

escola quer passar. O que dificulta, de certa forma, a aprendizagem de alguns. Já as avaliações predominantes em nossas realidades escolares parecem ser baseadas em resultados, onde os conteúdos devem ser aprendidos/reproduzidos para que o aluno possa realizar sua prova e atingir as notas aceitáveis.

Quando consideramos os conhecimentos trazidos por eles e avaliamos, com eles, o processo de aprendizagem, estamos oportunizando ao aluno o ato dele conhecer a si próprio, tendo como parâmetro ele mesmo e perceber que seus “erros” nos ajudam a promover seus “acertos”, já que os “erros” nos dão uma pista do que eles sabem e nos ajudam a consolidar seus conhecimentos e acrescentar outros. Esteban (2013, p.138) nos mostra que

A perspectiva que define o erro no processo de ensino-aprendizagem como um resultado negativo é dominante na escola. Mesmo assim, trabalhamos desde um prisma que interpreta as respostas consideradas erradas com as aproximações possíveis para as crianças, num determinado momento de seu processo de construção de conhecimentos, como um indício de que a lógica infantil tem perspectivas particulares que precisam ser consideradas. As respostas somente são consideradas “erradas” quando comparadas a um padrão predefinido como acerto, abandonando os modelos a serem alcançados; o erro, como elemento negativo, deixa de existir. Cada resposta dada pode ser aprofundada, discutida, ampliada, o que não a caracteriza como errada.

Entendemos que o “erro” pode ser considerado positivamente, desde que o olhar do professor seja o de investigar como o aluno pensou sua resposta, nesse sentido a avaliação supera a ideia de classificação. Em um dos trabalhos encontrados no portfólio, temos uma produção textual, onde se percebem alguns erros ortográficos que, normalmente, um professor marcaria em vermelho para sinalizar a “falha” do aluno: “A natureza temos que *concevar* a natureza os peixe e tudo que mover sobre o mar/ isso é *avida* para todos *nos*”. Porém, no trabalho encontrado não há nenhuma marcação, o que sugere uma aprendizagem mais “livre”, ou seja, o erro do aluno não parece ser visto de forma negativa, mas sim como processo do seu desenvolvimento.

Percebemos que a preocupação da professora não está em apontar o erro do aluno, mas identificar o que ele sabe. E a partir disso, buscar formas para que ele desenvolva o que já sabe e consolide seus conhecimentos, respeitando sua singularidade na aprendizagem. Segundo Esteban (2013, p.163),

A avaliação como prática de investigação não se limita à distinção entre *saber e não saber*, que reduz a dimensão processual da construção de conhecimentos, investe na busca do ainda não saber, que trabalha com a ampliação do conhecimento, movimento permanente em que há sempre conhecimentos e desconhecimentos. O *ainda não saber* abre espaço para a multiplicidade sem colocar rótulos no sujeito que conhece e estimula a reflexão e a produção do novo.

A reflexão e a produção do novo permitem aos educadores um olhar diferenciado, ou seja, uma aproximação do seu aluno por meio do diálogo. Já que para identificar perceber como o aluno aprende, faz-se necessário acompanhar e questionar como ele chegou a uma determinada resposta. Também é importante pensarmos sobre quem queremos formar? Para sabermos qual a qualidade da educação apropriada para tal formação. Atualmente, os meios de comunicação massificam a ideia de que a melhor escola é aquela que atingiu o melhor resultado nos testes. Isso pode até ser verdade, quando priorizamos apenas o resultado da prova, mas precisamos perceber outras questões que são determinantes no processo avaliativo: será que tal ideia é válida? O que está por trás desse discurso?

O papel da retórica da qualidade na imposição de orientações para a educação pública, que se referenciam na lógica do mercado e buscam a criação de um 'novo ambiente moral' (BALL, 2006) no setor público, ambiente em que valores como competitividade, empreendedorismo e flexibilidade se impõem no lugar de estabilidade, cooperação e justiça social. (FERNANDES; NAZARETH, 2011, p. 64).

Acreditamos que a função da escola deve estar alicerçada para além das avaliações externas. Uma escola de qualidade deve formar cidadãos críticos, autônomos, ou seja, ser capaz de julgar os seus interesses e os da sociedade, defendê-los em um espaço democrático. Logo, valores como competitividade, empreendedorismo não devem ser prioridades para a busca de uma boa educação.

Um olhar para escola como um todo é de responsabilidade de todos, é necessário identificar o que está bom e o que precisa ser melhorado e criar, coletivamente, caminhos para melhorar. A aprendizagem do aluno não deve ser apenas de responsabilidade do professor, mas também do Estado que deve subsidiar programas de valorização profissional, estrutura material etc.; dos pais que devem participar das decisões feitas pela escola e ajudar seus filhos no processo educativo; da gestão que, além de olhar os documentos burocráticos, deve ajudar

pedagogicamente seus professores e alunos. Enfim, todos devem ter responsabilidades na aprendizagem do aluno e até mesmo ele, o principal interessado, pode, por meio de suas observações e críticas, mostrar o que pode ser melhorado.

[...] a qualidade da educação envolve dimensões extra e intraescolares e, nessa ótica, devem se considerar os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Dessa forma, identificamos que o processo educativo vai além dos muros da escola. Ela está imersa na sociedade e deve manter relações com esta, a fim de formar alunos conscientes do que está acontecendo no seu bairro, na sua cidade, no seu estado, no seu país e no mundo. De acordo com Fetzner (2009, p. 51):

Os fazeres docentes assim como práticas familiares e as demais relações sociais estabelecidas, não estão descolados de uma realidade social e cultural que os conforma. Ao mesmo tempo, a família, a escola e as relações de trabalho não apenas reproduzem a sociedade e a cultura onde são geradas, mas, ao reproduzirem-na (a sociedade e a cultura a que pertencem), transformam-nas.

Nesse sentido, refletimos sobre os fazeres docentes pautados em currículos apenas conteudistas que não dialogam com a realidade dos seus discentes e tampouco com a realidade da sociedade. No caso da escola pública, apenas permitem desenvolver cidadãos acríticos, submissos, onde todos são tratados iguais, sem respeitar as diferenças de cada um. E, com isso, aqueles que têm dificuldades em se adaptar ficam à margem do sistema. Será que isso é justo?

Sabemos que a escola enfrenta muitos problemas em sua estrutura, na formação dos seus profissionais, mas como educadores, precisamos refletir sobre nossas práticas em sala de aula, estudar, buscar alternativas para o sucesso da aprendizagem do aluno. E isso não precisa acontecer de forma isolada, pode ser em conjunto, com seus pares, na própria unidade escolar junto com os orientadores pedagógicos, por exemplo. Construir práticas para além de treinamento de provas. A cultura escolar não pode ser concebida como mecanismo de conformação à lógica de mercado

Diante do exposto, é necessário refletirmos sobre: qual escola queremos? Com que qualidade? Que tipo de alunos queremos formar? O professor tem vez? Pais e alunos também têm vez? Parece que a função atual do professor é treinar seus alunos, sem questionar; aos alunos cabe receber as informações e realizar os testes; aos pais, apenas participar dos momentos festivos etc. Será que o ambiente escolar vivenciado hoje, representa a democracia? As avaliações realizadas podem ser consideradas uma prática democrática?

De acordo com Azevedo e Garcia (2010, p. 16):

A democratização da escola implica um processo de democratizar a gestão e o acesso ao conhecimento. A universalização do ensino fundamental exige relações democráticas das escolas com suas adjacências, como forma de construir identidades entre escola e comunidade. Demanda educadores formados para a competência de interagir com os diferentes contextos culturais e sociais, dispostos e capazes de transformar a escola em um espaço de inclusão pela aprendizagem.

Pensar a democracia em espaços educacionais é pensar em práticas que possam promover a fala daqueles que são silenciados na escola, principalmente os alunos que são estereotipados por suas dificuldades de aprendizagem que podem ter diferentes causas. Os educadores devem ter um olhar cuidadoso com esse aluno, saber reconhecer a dificuldade de cada um em sua sala de aula e não compará-los entre si, mas em si mesmos. Tal tarefa não é fácil quando se tem mais de 40 alunos em sala, mas é preciso, na medida do possível, tornar o ambiente escolar menos excludente.

Fernandes (2009, p. 41) aponta que:

Quaisquer mudanças e melhorias que se queiram introduzir nos sistemas educacionais, tendo em vista sua real democratização, têm necessariamente de ser acompanhadas de esforços que nos permitam repensar a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens. Só dessa forma poderemos esperar que as escolas respondam aos legítimos interesses e direitos das crianças, aos interesses e às aspirações das comunidades em que vivem e, [...] aos interesses de sociedades democráticas mais informadas e mais deliberativas.

Nesse sentido, a democratização deve ser realizada também na prática, não apenas nos discursos e documentos oficiais das secretarias educacionais e da escola. Por isso, a atuação comprometida de todos torna-se fundamental para a

construção de uma sociedade mais justa, já que por meio do diálogo se pode entender o outro e respeitá-lo. No caso da escola, é importante que os diálogos estejam abertos aos alunos para que possamos entender suas dificuldades e mediar o seu processo educativo, permitindo que os próprios alunos também façam essa mediação entre os colegas.

Em uma turma onde encontramos diferentes níveis de conhecimento, seria interessante e estimulador aos alunos que participassem dessa troca de conhecimento com seus pares. Segundo Duran (2008, p. 15-16):

[...] uma das fontes de recursos mais comuns e naturais a explorar é a capacidade mediadora do alunado. Os alunos agindo como mediadores, isto é, que tenham oportunidades de ensinar a seus colegas, é um recurso comum, natural e inesgotável (como as boas energias), que todo professor tem a seu alcance, em qualquer aula. Compartilhar este papel com os alunos – papel que, como dizíamos, tem sido tradicionalmente reservado ao professorado – permiti-lhe entender a aula como uma comunidade de aprendizes, onde o importante não é somente a ajuda direta que o docente oferece aos seus vinte e tantos alunos mas também a ajuda que estes se prestem sob o seu planejamento e supervisão.

Nesse tipo de trabalho, além da aprendizagem dos conceitos, os alunos aprendem também valores como solidariedade, cumplicidade e responsabilidade que favorecem o trabalho coletivo e permitem que suas falas sejam ouvidas e suas dificuldades, muitas vezes, sanadas. O professor tem o papel fundamental em mediar esse processo educativo, já que ele vai estar ali para fornecer subsídios aos alunos, não apontar somente seus erros – algo bastante comum nas salas de aula, além de classificar etc. –, interferindo, muitas vezes, na autoestima do discente que pode ser rotulado como “incapaz”.

Sampaio (2008, p. 78) aponta que:

A democratização da escola clama por princípios teórico-metodológicos que valorizem os saberes e as lógicas das crianças e dos jovens, contribuindo para a ampliação de seus conhecimentos, afastando-se de uma qualidade excludente e redutora. Clama por ações coletivas e solidárias que não neguem os conflitos e os confrontos próprios do cotidiano escolar (e da vida).

Nesse sentido, é necessário pensar em uma prática que não trabalhe apenas com o que as crianças ou jovens não sabem, mas também com os conhecimentos trazidos por eles à escola. Realizar trabalhos que possam dialogar

com esses conhecimentos e, a partir daí, construir a aprendizagem dos conceitos formais, com base em ações que promovam o trabalho coletivo e primem por uma sociedade mais justa, menos desigual.

Diante do exposto, o próximo capítulo apresenta uma reflexão acerca de uma avaliação que possa favorecer os alunos no seu processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva democrática. Como já mencionado anteriormente, buscamos uma escola que não realiza as avaliações externas propostas pelos governos nacional e municipal e que, em seu trabalho educativo, prioriza o diálogo entre os integrantes da instituição (professores, pais, alunos e funcionários).

4 PRÁTICAS DA ESCOLA MUNICIPAL PESQUISADA PARA COMPREENSÃO DAS RELAÇÕES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E AVALIAÇÃO

Nossa pesquisa com a escola objetivou observar como – na percepção da equipe gestora e dos professores – são organizados os processos avaliativos e quais aspectos da gestão democrática se fazem presentes nessa organização. Para isso, buscamos uma escola que traz em sua proposta pedagógica um trabalho diferenciado do que comumente presenciamos nas escolas públicas, principalmente no que diz respeito à avaliação, já que ela não realiza as avaliações externas.

Em agosto de 2012, entramos em contato com a escola, falamos com a orientadora que nos recebeu muito bem, solicitou que nós encaminhássemos o trabalho por e-mail para que ela pudesse divulgar aos professores e, dessa forma, quando fôssemos nos apresentar, eles já teriam noção do que seria discutido. Encaminhamos a proposta de investigação conforme solicitado e na mesma semana fomos à escola apresentá-lo ao grupo. Estavam presentes a equipe diretiva e os professores, grande parte do horário vespertino, pois a apresentação aconteceu à tarde. Apresentamos as motivações da pesquisa, a nossa história com a escola o motivo da escolha da instituição para fazer a pesquisa, o tema e os objetivos. Diante do que foi exposto, houve uma breve discussão entre os presentes sobre a relevância do trabalho para a escola e todos concordaram com a realização da pesquisa.

As visitas à escola tiveram início em março de 2013 e, devido à aprovação em concurso público, o tempo da pesquisa ficou reduzido. Por esse motivo, as idas à escola aconteceram no horário da noite (18h às 22h) para leitura dos documentos. No período de 5 de março a 26 de abril, foram 7 visitas à instituição. Nesse período, além da leitura dos documentos que acontecia normalmente na sala da orientação, houve a participação na assembleia dos alunos e do grupo de estudos sobre complexo temático¹⁴, que teve como convidada especial a Prof^a. Dr^a. Andréa Fetzner. Simultaneamente à leitura dos documentos, realizamos a pesquisa bibliográfica.

Em julho, retornamos à escola para dois encontros especiais. Em um deles, demos continuidade à discussão do complexo temático, na própria escola, com o

¹⁴ “Complexo temático” é uma forma de organização do ensino por meio de trabalhos coletivos que favorece a organização da escola em ciclos

objetivo de refletir sobre as bases teóricas que sustentam esse tipo de organização do ensino, além de analisar, com o grupo, o material produzido a partir das questões suscitadas pelos alunos do noturno na assembleia e definir as possibilidades e limites do trabalho. Nessa reunião, contamos com a participação da Prof^a. Dr^a. Andréa Fetzner. O outro encontro foi para discutir a proposta de pesquisa da Prof^a. Dr^a. Teresa Esteban, no período de recesso escolar, em que professores e equipe diretiva discutiram uma proposta de pesquisa a ser realizada em 2014.

Em outubro, as orientadoras pedagógica e educacional da escola foram à Unirio participar da reunião realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (GEPAC), apresentar a escola e sua política educacional. As educadoras apresentaram a escola como sendo a única referência de espaço público do local, já que, de acordo com elas, o local sofre pela falta de políticas públicas no geral, como por exemplo, a falta de saneamento básico. É muito comum os moradores irem à escola pedir ajuda para comprar remédio, por ser a única referência que eles têm de espaço público e a imagem que a comunidade tem da instituição, como sendo um espaço mais coletivo.

Para ter conhecimento sobre a realidade dos seus alunos, os educadores (professores, orientadores, direção) fazem um passeio pelo bairro e elegem algumas casas para visitar, comumente a casa de alunos faltosos. Antes de realizar a visita, a comunidade é avisada, por meio de panfletos que são colocados pelos estabelecimentos do bairro. As visitas colaboram para a caracterização da comunidade atendida e o favorecimento do trabalho escolar.

As orientadoras acreditam que o diferencial da escola está no processo de construção realizado de maneira coletiva e entendem o PPP como resultado desse processo. Elas informaram que o documento está em constante construção, sendo o respaldo da escola para dizer não às avaliações externas, já que nele constam os argumentos políticos para não realizá-las e indica a avaliação da escola, preocupada com a aprendizagem e a formação humana, em seu conjunto de comportamentos e valores. A escola valoriza a formação profissional e, para isso, articula-se para favorecer aos seus educadores a participação em eventos educacionais, sem que seus alunos sejam prejudicados, já que existe uma alternância na participação dos eventos e os alunos não são dispensados. As orientadoras deixaram claro que a escola não possui professores substitutos e que a reorganização é realizada pelo próprio grupo escolar.

Na apresentação das educadoras, algumas questões foram suscitadas pelos participantes do GEPAC como, por exemplo: os alunos do EJA têm relação com as crianças da escola, ou vieram em função das visitas à comunidade? Existe avaliação na escola? Como os alunos egressos são recebidos em outras instituições escolares? Como está a implementação da lei nº 10.639 na escola? As educadoras por meio dos questionamentos realizados puderam expor também suas fragilidades. No caso da implementação da lei nº 10.639, disseram que na avaliação realizada pelo grupo escolar já havia sido mencionada essa questão, quando, em 2013, uma professora trouxe um projeto sobre africanidade, mas que ainda estão discutindo sobre como trabalhar de maneira mais efetiva. Elas indicaram também outros focos de discussão, como a homossexualidade que é um tabu por conta da escola estar inserida numa comunidade evangélica.

Em relação ao questionamento sobre os estudantes da EJA, responderam que esta foi criada em 2003 e teve ligação direta com as crianças que estudam no vespertino. No início, as inscrições eram abertas somente para os responsáveis dos alunos porque os educadores queriam verificar como o processo de leitura dos pais influenciava ou não a leitura dos seus filhos, em um estudo vinculado à Faperj. Atualmente, as matrículas não são mais restritas. No que concerne à avaliação interna, os educadores realizam de forma a contemplar a aprendizagem e formação do sujeito.

Participar desses encontros “fora” da instituição escolar foi muito produtivo, pois pudemos perceber a cada momento o comprometimento do grupo com a qualidade da educação pública, principalmente dos seus alunos. Quando questionadas sobre como os alunos são vistos em outra escola e se conseguiam acompanhar o currículo, as educadoras responderam que para essas respostas precisariam fazer uma pesquisa, mas que ouviam a respeito por meio dos pais que eles davam “dor de cabeça” às outras instituições por sempre questionarem os problemas da instituição como, por exemplo, a limpeza, o abastecimento de água, entre outros. Aqui, observamos que para além do aprendizado, elas se sentiam realizadas em participar da formação de jovens questionadores e que buscavam a melhoria do seu espaço.

Acompanhamos também o trabalho em sala de aula, como só tínhamos o horário noturno para ir à escola, escolhemos uma turma desse turno. A observação foi realizada para percebermos de que forma acontecia o trabalho pedagógico e o

processo de avaliação. Durante os meses de novembro e dezembro, acompanhamos a turma da etapa III (4º e 5º ano) com faixa etária entre 18 e 70 anos, totalizando 9 visitas que nos mostraram a afetividade da turma com a professora e vice-versa. Além disso, foi possível observar a dinâmica da sala de aula.

As carteiras utilizadas nessa sala de aula eram individuais, diferente das outras salas que eram mesas com 4 cadeiras. Questionamos esse aspecto e nos responderam que essa organização é pelo fato de os alunos estarem no último ano da escola, pois assim eles podem se adaptar mais fácil à configuração que é comumente usada em outras escolas. Porém, as atividades em grupo não eram excluídas da prática de sala de aula, até mesmo quando o trabalho era individual, os alunos arrumavam uma forma de compartilhar os seus conhecimentos e ajudavam uns aos outros, tendo a professora como mediadora.

As práticas pedagógicas definidas na escola visam à formação do sujeito para uma ação coletiva em que os alunos busquem uma sociedade menos desigual, por meio dos questionamentos provenientes do reconhecimento crítico do espaço em que ele ocupa. Os educadores ainda têm a preocupação sobre o futuro dos alunos em outro estabelecimento para se adaptar aos moldes de outras escolas. Isso pode ser contraditório diante das práticas que eles aprenderam durante todo o tempo que estudaram na E. M. Barro Branco e pode fazer a diferença nas outras instituições, conforme a própria orientadora relatou na reunião do GEPAC, ao dizer que ouvia dizer que eles davam “dor de cabeça” às outras instituições, pois sempre questionavam os problemas das escolas.

Acreditamos que os ensinamentos coletivos adquiridos por eles podem fazer a diferença em outros espaços, trazendo uma perspectiva diferente aos seus novos professores. Na Figura 1, apresentamos uma atividade realizada pelos alunos da turma etapa III, em grupo, por meio de uma brincadeira, a professora fez com que eles rememorassem os conteúdos abordados durante o ano, usando como recurso imagens, música, poema.

Figura 3 – Montagem com fotos da atividade coletiva em sala de aula, 2013



Fonte: Registro fotográfico da pesquisa – dezembro, 2013.

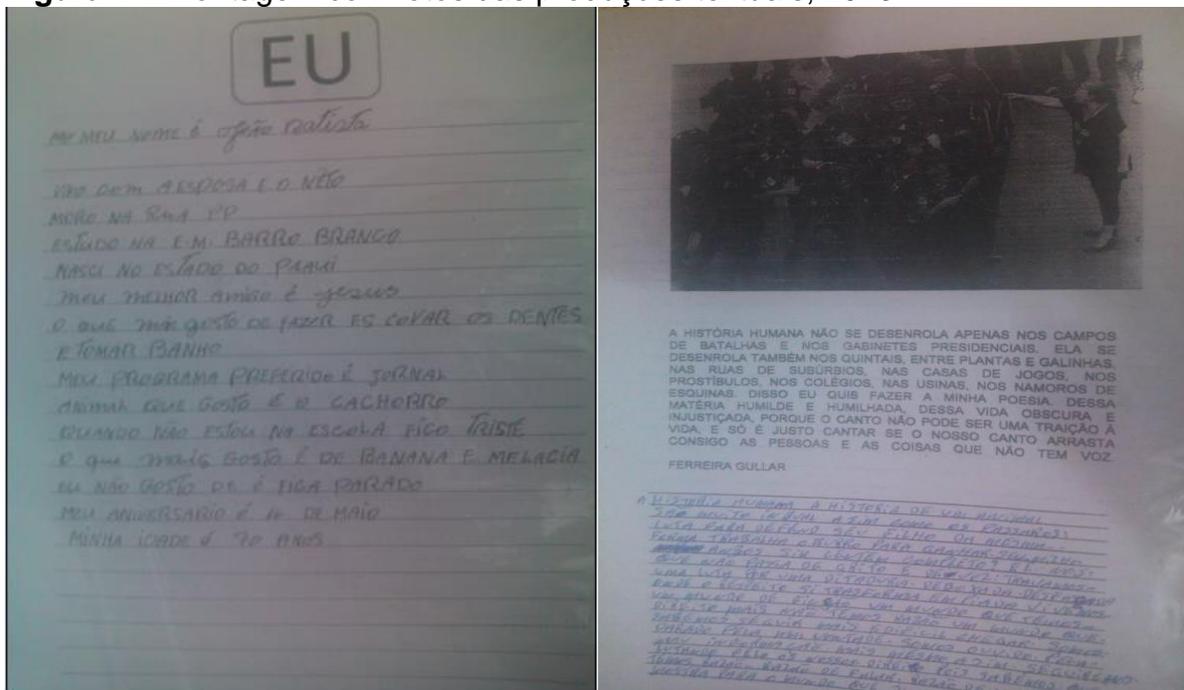
Nesse dia, a atividade foi realizada em outra sala que não era do 5º ano, e observamos o mobiliário: mesas e cadeiras que favorecem o trabalho em grupo e coletivo, dialogando bem com a proposta da escola. De acordo com Santos (2010, p. 149):

A sala de aula é um espaço de inter-relação entre os vários sujeitos da educação. Motivar o aluno para ser sujeito da educação e da avaliação faz da aula uma iniciativa coletiva, de todos os alunos, incluindo o professor, modificando aquele ritual expositivo docente e a passividade docente e a passividade discente, buscando um espaço e um momento de trabalho conjunto, onde todos são atores, colaborando para objetivos compartilhados.

A atividade apresentada na Figura 1 foi realizada em grupo, a professora dividiu a turma em 2 equipes, onde cada uma deveria desvendar o desafio dado pela educadora que foram: após ouvir a música “Eu sei que vou te amar”, deveriam colocar seus versos em ordem; vincular os poetas as suas poesias apresentadas; por meio das imagens informar o local onde aconteceu o fato mostrado e informar nome de líderes negros. Destaca-se que por meio desta atividade a professora pode perceber o que eles aprenderam sobre o conteúdo dado em sala de aula, sem precisar realizar uma prova para auferir os conhecimentos dos alunos. Por meio de conversas informais com os alunos, pudemos identificar que a educadora não realizava provas e sim trabalhos que ela guardava em uma pasta. Confirmamos essa informação quando a professora nos apresentou o portfólio como forma de avaliar seus alunos. Encontramos nele atividades diversas, como bilhetes, recontos de histórias, cálculos trazendo a realidade do aluno, como por exemplo, a ida ao mercado, a atividade tinha a imagem real do produto. Dentre os trabalhos

encontrados no portfólio, destacamos os seguintes, por tratarem de questões relevantes e atuais:

Figura 4 – Montagem com fotos das produções textuais, 2013



Fonte: Registro fotográfico da pesquisa – novembro, 2013.¹⁵

A imagem da esquerda expõe uma atividade sobre o “Eu” do aluno, a proposta da redação era trazer o relato dos alunos sobre seu nascimento, moradia, com quem vivem e seus gostos. A redação apresentada na imagem é de um aluno de 70 anos, ele apresentou Jesus sendo seu melhor amigo e disse ficar triste quando não está na escola. Por meio dessa redação e das observações em sala de aula, percebemos que a escola é um lugar onde o aluno tem prazer em ficar, onde as suas relações sociais acontecem pela afetividade construída na turma.

A imagem da direita traz uma atividade que trabalhou a articulação de um texto de Ferreira Gullar e com uma imagem bastante vinculada nas mídias, em

¹⁵ O texto da imagem à esquerda: “ Meu nome é João Batista / Vivo com a esposa e o neto / Moro na Rua PP / Estudo na E. M. Barro Branco / Nasci no estado do Piauí / Meu melhor amigo é Jesus / O que mais gosto de fazer escovar os dentes e tomar banho / Meu programa preferido é jornal / Animal que gosto é o cachorro / Quando não estou na escola fico triste / O que mais gosto é de banana e melancia (melancia) / Eu não gosto de ficar (ficar) parado / Meu aniversário é 16 de maio / Minha idade é 70 anos.”

Trecho do texto imagem da direita: “[...] Travamos uma luta debochada onde o respeito se transforma em piada. Vivemos em um mundo de ficção que temos direito, mas não temos razão. Um mundo que sabemos seguir, mas é difícil chegar. Somos parados pela má vontade [...] Mas mesmo assim seguiremos lutando pelos nossos direitos, pois sabemos que temos razão em falar.”

2013, da greve dos professores do município do Rio de Janeiro: uma professora falando com os policiais, a qual foi utilizada para trazer à sala de aula a discussão sobre as lutas sociais, já que o ano de 2013 foi marcado por protestos contra o aumento das tarifas do transporte público e contra o governo estadual e municipal do Rio de Janeiro.

O tema tratado nessa atividade, lutas sociais, foi retomado em novembro do mesmo ano, já que dia 20 é comemorado o Dia da Consciência Negra¹⁶. Para desenvolver a temática a professora apresentou um vídeo sobre a luta do pastor Martin Luther King, líder das marchas para o fim da segregação racial por meio de um vídeo que traz seu discurso “*I have a dream*”¹⁷ e imagens onde aparecem as formas de segregação social instituídas nos Estados Unidos no século XIX. Como exemplo disso, havia lugares definidos de ir e vir do negro, seja no ônibus ou para beber água, como demonstrou a fotografia que traz dois bebedouros e num deles estava escrito *white* (branco) e no outro *colored* (de cor). No que estava escrito *colored* havia um homem negro tomando água. Diante ao discurso de Luther King e dessas imagens, os alunos iniciaram uma discussão sobre o tema. As imagens mostradas causaram “estranhamento” e, ao mesmo tempo, reconhecimento, já que muitos deles podem ser considerados negros.

Uma breve discussão foi interrompida pelo questionário sobre o vídeo, trazido pela professora. O questionário trazia as seguintes questões: “Qual o nome do pastor negro que lutou pela igualdade social? Quais os direitos que você lembra que ele lutava? Fazendo o resumo, qual era o sonho do pastor?” Nessa atividade, verificamos a fragilidade da escola em discutir as questões étnico-raciais e até mesmo articular essas questões ao tema supracitado, as lutas sociais – conteúdo relevante tratado de forma semelhante aos outros estabelecimentos educacionais. A necessidade de um aprofundamento do tema foi citada na palestra da escola no GEPAC.

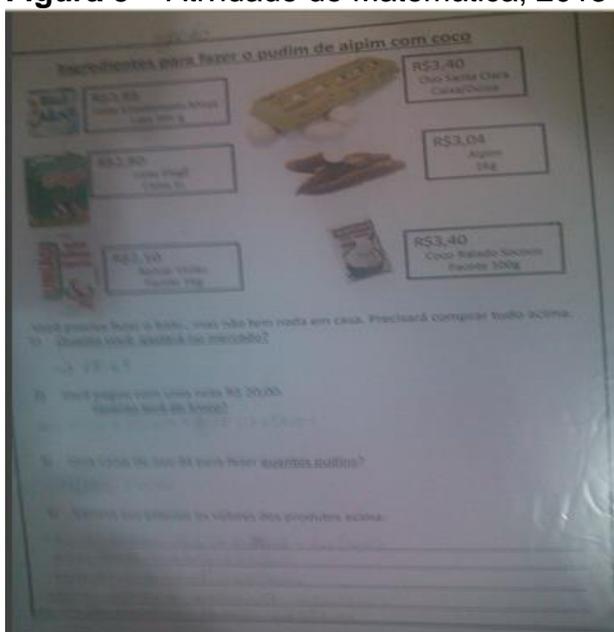
Foi possível, ainda, identificar atividades, como por exemplo, arte e efêtu (425 x 37). Os profissionais da escola, como já mencionamos, estavam estudando o complexo temático e diziam ter ainda dificuldades em trabalhar apenas com práticas educativas contextualizadas em problemas identificados pelos estudantes. No

¹⁶ Uma data para lembrar a resistência do negro à escravidão por meio da reflexão sobre a inserção do negro na sociedade brasileira.

¹⁷ Tradução livre: “Eu tenho um sonho”.

entanto, não podemos deixar de considerar que esta proposta de trabalhar com alunos do EJA partindo de problemas/questões geradoras ainda é um desafio, pois parece haver uma expectativa de atividades escolares que reproduzam modelos de atividades mais tradicionais, como cópia, arme e efetue, entre outros. Mas, apesar dessa expectativa dos alunos, a professora conseguiu realizar atividades articuladas ao uso social da escrita e da Matemática. Conforme a imagem a seguir demonstra:

Figura 5 – Atividade de Matemática, 2013



Fonte: Registro fotográfico da pesquisa – dezembro, 2013.¹⁸

Nessa atividade, foi possível identificar os conteúdos matemáticos relacionados ao cotidiano do aluno, como a ida ao mercado para compra de produtos para realização de uma receita. Identificamos, em outro momento, o uso social da escrita por meio do incentivo da troca de cartas entre os alunos. Havia fixado na parede da sala de aula um quadro onde havia um envelope para cada aluno com sua fotografia, no envelope podiam deixar as cartas, os bilhetes aos colegas.

Em um momento especial para a turma, foi realizada a produção de bilhetes para os alunos demonstrarem seus sentimentos referentes ao falecimento de uma colega de classe. A professora percebeu a tristeza deles e pediu que cada um

¹⁸ A atividade de matemática por meio da receita do bolo de aipim com coco propõe trabalhar a relação de quantidade, valor e a escrita por extenso dos valores. As perguntas do exercício foram: Quanto você gastará no mercado? Quanto será seu troco? Uma de ovos dá pra fazer quantos pudins? Escreva por extenso os valores dos produtos acima.

escrevesse algo que estavam sentindo naquele momento e expôs os bilhetes no mural com a fotografia da aluna que havia morrido. Em outra aula, ainda trabalhando com sentimentos, ela trouxe *slides* do poeta Nelson Prata sobre sentimentos como vergonha, angústia, saudade, lembrança, entre outros. Essa foi uma aula dedicada ao diálogo, em que os alunos puderam expor seus pensamentos sobre cada sentimento apresentado nos *slides*.

No mês de dezembro, fomos ao sindicato dos professores em Duque de Caxias para participarmos de mais um encontro da Prof^a. Dr^a. Fetzner e o grupo de professores da escola. Além de participar dos dois últimos conselhos de classe e de uma assembleia com a comunidade local para dar encaminhamento às propostas dos alunos sobre as deficiências do bairro.

As idas e vindas à escola não foram fáceis, apesar de morarmos próximo à escola. Como já foi dito, há uma insuficiência no transporte público, o que limita o acesso ao bairro. Para chegar, era necessário descer na rua principal e caminhar cerca de 20 minutos. Na hora de ir embora, os professores ou funcionários da escola ofereciam “carona”. Teve uma noite que voltamos para casa na “garupa” de uma bicicleta. Esses foram momentos interessantes na pesquisa, que nos permitiram maior integração com o contexto onde a escola está inserida.

Vale ressaltar que a união dos funcionários, professores e equipe diretiva mantém a qualidade da educação, não somente na aprendizagem, mas também na limpeza e no bem-estar das pessoas. Quando chegamos à escola, em 2012, os funcionários estavam realizando coleta para comprar materiais básicos de limpeza, em falta na escola. Além disso, uma obra estava sendo realizada ali, e foi possível observar que os funcionários da obra eram bem tratados, inclusive houve um dia que foi feita uma surpresa no aniversário de um dos pedreiros, com direito a bolo e adereços. Eles comentavam entre si sobre a boa receptividade que tinham nessa escola, diferente de muitas das quais passaram, onde eram, de certa forma, “invisíveis”.

Diante das vivências na escola com alunos, funcionários, pais e professores tivemos um bom material no que diz respeito à observação do processo de aprendizagem e da avaliação e que nos permitiu não realizar entrevistas, já que na observação participante tivemos oportunidade de ouvir os sujeitos, participar do seu cotidiano e perceber alguns aspectos relevantes do processo educativo instituído ali.

Diante das contribuições dos trabalhos estudados que criticam a não participação efetiva do professor e a falta de respeito às diferenças de opiniões, e que apontam a finalidade e os benefícios do PPP, decidimos buscar por meio do projeto pedagógico da escola a dinâmica do trabalho realizado na instituição. O PPP teve sua origem no Plano Geral da escola implementados em 1996 e 1997. O plano era composto pela justificativa, análise da realidade da escola, metas e prioridades da ação educativa, anexos que continham o calendário escolar, proposta pedagógica do pré-escolar e projetos. No item das metas, o documento apresenta aquelas que foram desenvolvidas a partir da avaliação coletiva, em 1995. O plano trazia a reflexão sobre a necessidade de garantir aos alunos condições de acesso aos novos saberes e a participação democrática. Ao ler o documento, notamos que a proposta da escola, desde o início, está fundada nos conceitos democráticos e que o PPP foi resultado de uma discussão coletiva.

Tal discussão acontecia na Semana do Planejamento com pais e alunos, integrantes do Conselho Escolar para avaliar e ajudar a decidir o enfoque curricular mais adequado à proposta da escola e sobre qual parceria deveria existir entre a escola e a comunidade conforme encontramos no Plano Geral da escola, “Demonstramos nosso desejo de que a participação não seja apenas da comunidade na escola, mas da escola na comunidade, participando de suas lutas específicas” (Plano Geral da escola, 1996) por meio de discussões sobre cidadania, “apontando as contradições percebidas e assumindo o compromisso de, coletivamente, refletirmos de forma permanente sobre essas questões” (Plano Geral da escola, 1996).

Diante do exposto e do que vivenciamos na escola por meio das reuniões com a comunidade, foi possível perceber que este é um documento vivo na escola estudada, utilizado de forma a contemplar os sujeitos do ambiente escolar, rompendo com o verticalismo na tomada de decisões, Vieira (2010) nos mostra a importância da presença da comunidade escolar na busca de construir uma sociedade participativa, comprometida em romper com o verticalismo na tomada de decisões.

Em 2000, a escola concluiu o PPP composto por justificativa, histórico da construção do documento, análise da realidade local e filosofia da escola, organização e funcionamento da dinâmica escolar. Um documento que, de certa forma, favorece o processo participativo dos sujeitos, identificamos que desde 1996

já estava prevista, nas “Metas e prioridades da ação educativa” do PPP, a implementação e fortalecimento do Conselho Escolar para que não somente a comunidade interferisse na escola, mas que a escola também pudesse participar das lutas específicas da comunidade. O fortalecimento dos mecanismos de participação, segundo Nascimento e Marques (2012), garantem o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem dos estudantes.

No tempo de observação, assistimos às reuniões realizadas com a comunidade e a preocupação da equipe escolar em tentar, junto à comunidade, buscar soluções para os problemas suscitados nas reuniões. No primeiro semestre de 2013, houve uma assembleia com os alunos para identificar quais os problemas locais. Eles apontaram como problemas o transporte, a coleta de lixo precária. Alguns diziam que água retirada do poço era boa e outros não, e destacaram de forma receosa o aumento da violência no bairro.

As falas dos discentes permitiram que a equipe, em um grupo de estudos (GE) da escola, com a participação dos pesquisadores, pudesse discutir tais problemáticas. A discussão no GE teve início com o vídeo da assembleia dos alunos onde eles colocavam as problemáticas do bairro, como: a insuficiência de transporte público, pois apenas uma linha de ônibus atende o bairro; a violência; a precariedade no posto de saúde que incluía o problema de levar 8 meses para marcar uma consulta; a iluminação ruim da rua; o acúmulo de lixo, pois o caminhão de coleta passava apenas na rua principal.

Com os dados levantados na assembleia pelos alunos, teve início a reunião com a Prof^a. Dr^a. Fetzner, que discutiu a forma de utilizar o material coletado e como a escola poderia ajudar aos seus alunos de forma a ampliar a compreensão destes sobre a realidade. O complexo temático foi discutido como uma metodologia de planejamento que, considerando as necessidades e problemáticas trazidas pelos alunos, permitiria aos professores aproximar os estudos escolares de questões que se apresentam como importantes para os educandos. Os professores ficaram no misto de entusiasmo e preocupação de como iam voltar à sala de aula e desenvolver esse trabalho. Percebemos uma preocupação dos professores com os alunos, sobre como os conteúdos formais apareceriam neste diálogo com as suas necessidades. O argumento dos professores seria de que o fato de trabalhar partindo de questões da realidade dos estudantes poderia vir a negar conhecimentos propostos pela escola, e que esta negação seria injusta, pois os

alunos participam de uma cultura que valoriza esses saberes. Nos encontros, com a Prof^a. Dr^a. Fetzner e a equipe, os professores colocavam suas ansiedades em relação ao trabalho proposto e a necessidade da teoria para dialogar com a sua prática.

Fato bastante interessante que percebemos em outro momento, foi a reunião do grupo (equipe diretiva e professores) para discutir sobre a produção de um texto que a Prof^a. Cecília Goulart incentivou a elas fazerem para pensarem sua prática na alfabetização. Um texto que seria formulado por cada uma delas e depois elas poderiam se agrupar em duas ou três para finalização. A base da produção textual estava na alfabetização, nas dificuldades de alfabetizar, na ansiedade do professor, na falta de material para o EJA e as questões de alunos inclusos. Esse trabalho trouxe uma reflexão sobre a prática educativa desenvolvida pelos educadores e apresentou suas fragilidades para uma autoavaliação, com foco na aprendizagem do aluno.

No conselho de classe, também identificamos a equipe avaliando seu trabalho, no que diz respeito à avaliação do aluno. Nesse momento, os professores expuseram a situação de alguns alunos que estão sendo retidos por vários anos. O grupo questionava-se sobre o que fazer nessa situação, discutindo a melhor forma de ajudar esses alunos por meio, talvez, da aprovação e pelo acompanhamento da aprendizagem deles, de forma a propiciar seu desenvolvimento educacional.

[...] que a gente enquanto escola pense porque no 3º ano boa parte dos alunos retidos são alunos incluídos, entendeu? A gente pensar, a escola pensar, se a secretaria não tem uma contrapartida, que a gente pense mecanismos de qual vai ser o nosso olhar em relação a esses alunos, porque eles vão tendo um olhar diferenciado, um olhar diferenciado, mas quando chega nos pontos que têm que ter retenção eles vão ficando. A P. lembrou que eles vão ficando anos e anos na EJA até que um dia eles cansam da gente ou a gente cansa deles, vai pro ano seguinte até sair daqui da escola meio que... Sabe, não tô dizendo que não tenha trabalho com esses alunos, tem trabalho, tem investimento, mas uma coisa mais sistemática, mais clara do que que a gente quer, qual objetivo com cada aluno na verdade, né? (Educadora II).

As palavras da educadora mostram a “fragilidade” da avaliação que, de modo geral, não pensa no próprio aluno, tomando o seu processo como parâmetro. Nesse momento, podemos perceber a busca da equipe escolar por uma avaliação que perceba os avanços dos alunos, baseada no seu autocrescimento, sem as

comparações com outros alunos. O conselho de classe da escola favorece a reflexão do grupo para uma avaliação que perceba o processo de aprendizagem e não somente os resultados. Santos (2010, p. 156-157) indica que:

Aproveitar o conselho de classe como espaço para reflexão é direcionar um projeto democrático, de atuação pedagógica, onde a avaliação tem importância fundamental, não tanto para análise de resultados, mas enquanto retomada das dificuldades encontradas. Essa forma de organização do conselho de classe possibilita repensar mecanismos pedagógicos para avançar no ensino-aprendizagem e na conscientização de que ação coletiva é uma referência para o exercício da cidadania.

Diante as discussões no conselho de classe, identificamos esse comprometimento dos profissionais não só com os resultados, mas com a formação integral dos alunos, pois apontam as dificuldades encontradas e analisam o caminho pedagógico a percorrer para avançar de forma a favorecer o crescimento do aluno. Segundo Sampaio (2008, p. 72):

[...] o desafio foi assumido e poder refletir, duvidar, estudar, indagar sobre a própria prática com outras professoras (da escola e da universidade) impulsiona e fortalece esse processo. Disso não podemos esquecer e muito menos abrir mão do direito de ampliar e complexificar nossas compreensões na experiência de ser professora.

Segundo a autora, nas vivências adquiridas no ato de educar é que podemos perceber nossos equívocos, questionar e buscar a melhoria das nossas práticas. Isso é possível por meio de uma avaliação em grupo que pode ajudar a rever pontos importantes no processo educativo.

A participação na escola oportunizou acompanhar professores e equipe diretiva comprometidos no que diz respeito à busca pela melhoria da escola e da comunidade. Identificamos que os grupos de estudo realizados na escola auxiliam o trabalho dos professores no processo de avaliação das suas práticas, não permitindo que eles fiquem em uma zona de conforto, mas numa área de inquietações. Além disso, o trabalho realizado entre as universidades e a escola não envolve somente os professores, mas também os alunos por meio de projetos como o que estava sendo desenvolvido no noturno, um curso sobre a América Latina, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Gilcilene Barão da FEBF/UERJ que trazia práticas educacionais desenvolvidas nos países latinos, os encontros acontecia,

normalmente, as quartas-feiras e contava com a participação voluntária dos alunos. Esse tipo de ação contempla os objetivos formulados no PPP (2011), como:

Buscar a integração do trabalho educativo baseado na cooperação, na democracia e na solidariedade das relações profissionais e interpessoais; registrar o percurso da ação educativa baseada numa filosofia de trabalho que valorize o aluno enquanto ser pensante, capaz de construir sua história e seu conhecimento; viabilizar a construção de uma escola de qualidade que atenda aos interesses das classes populares.

Diante dos trabalhos desenvolvidos, a qualidade proposta pela escola parece estar vinculada ao favorecimento de os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar que são das classes populares. Prioriza uma escola que favoreça a cidadania e que garanta aos alunos o acesso aos novos saberes e a participação democrática. Identificamos um trabalho contínuo da equipe, trazendo a realidade do aluno para o eixo da discussão da escola. Nos corredores, encontramos desenhos, textos e cartazes em que as crianças mostram o bairro que elas têm e o bairro que gostariam de ter.

Figura 6 – Montagem de fotos da atividade sobre a realidade e a expectativa local, 2013



Fonte: Registro fotográfico da pesquisa – novembro, 2014

O trabalho realizado permite ao educando pensar sobre o espaço que ele habita e propor o que poderia ser diferente. Além das assembleias e desse trabalho em sala de aula, houve também um encontro com a comunidade, no qual estiveram

presentes não apenas os alunos e a equipe da escola, mas também os moradores do bairro Barro Branco – até mesmo o pastor estava presente, apesar de não morar no bairro.

A discussão nesse encontro foi sobre as problemáticas do bairro e de como fazer para melhorar a vida cotidiana. O grupo elegeu um problema para tentar solucionar de imediato e queriam que as professoras trouxessem a solução. Algo que elas apontaram que não poderiam fazer, que tal procedimento deveria ser feito pela própria comunidade por meio da Associação dos Moradores e que elas estavam ali dando apenas um suporte a eles. Por fim, a comunidade escolar decidiu fazer uma ata para encaminhar ao órgão competente e propuseram tentar reativar a Associação dos Moradores. Eles pareceram muito motivados, durante o mês de janeiro iam recolher assinaturas em seu abaixo-assinado pela busca da melhoria do bairro.

Nesse encontro, uma professora expôs como ela vê o papel da escola:

A gente representa uma escola, uma escola transformadora que a escola não está aqui só para formar mão de obra barata pra atender a sociedade, a escola tá aqui pra fazer essa comunidade enxergar, né? Que muitas vezes tem força e que por não conhecer, por não acreditar, por não juntar essa força a comunidade acaba ficando assim ao léu. (Educadora III).

Acreditamos que isso favorece o aluno em seu processo de aprendizagem, não somente nos conceitos formais, mas também como cidadão crítico, capaz de transformar sua realidade. Por meio das assembleias e do encontro com a comunidade Barro Branco, é possível perceber a formação do cidadão crítico. Quando os alunos apontam as problemáticas do bairro e buscam soluções, eles conseguem perceber mais sobre a realidade vivida e podem tentar, de alguma forma, mudá-la por meio da luta pelas melhorias do bairro, como por exemplo, a ação coletiva da comunidade pelo abastecimento de água potável.

A vivência do espaço escolar permitiu perceber que a escola, além de ser um espaço de ensino de conceitos formais, também pode ser um espaço de cidadania. O trabalho desenvolvido na instituição é rico, pois dá voz aos sujeitos. Os educadores pensam no aluno não como mero aprendiz, mas também como produtor das suas próprias ações.

Acompanhamos o conselho de classe da EJA, pudemos identificar a postura democrática desses profissionais. A direção nessa instituição, assim como o

professor em sala de aula, é uma mediadora. Nesse sentido, não há uma hierarquização de funções, nem atribuições dadas a cada membro. Há, sim, um comprometimento com a educação pública e de qualidade.

Comprometimento e qualidade encontrados na interação dos sujeitos e na forma como a ela se apresenta, por exemplo, salas refrigeradas, limpas e com mobiliário, conforme já vimos na figura 3 que favorece cooperação entre os alunos privilegiando a aprendizagem dos conteúdos formais e não-formais. Há também, o incentivo dos gestores a produção de conhecimento dos seus professores por meio de projetos vinculados as universidades, isso favorece as inquietações dos educadores que buscam pesquisar formas para melhorar sua prática educativa.

Diante do exposto, foi possível identificar na escola práticas que privilegiaram o diálogo e que favoreceram o processo democrático, mesmo que em certos momentos houvesse o conflito de opiniões, o que confirma a afirmação de Levinski (2008, p. 59) “o ato de pensar, discutir, elaborar coletivamente os princípios, objetivos e metas contribuiu para intensificar o compromisso com um ensino público de qualidade e emancipador.”

Identificamos que a escola superou, de certa forma, o autoritarismo centralizador apontado por Servilha (2008), pois conseguiu, nos momentos observados nesta pesquisa, junto à comunidade escolar, “dar vez e voz à comunidade escolar para que elabore, delibere e execute os objetivos educacionais por ela traçados” (p. 13). Foi possível observar que a escola conseguiu se soltar das “amarras” da avaliação externa, tendo construído sua forma de avaliar baseada no sujeito, ou seja, a avaliação na escola, além de identificar as necessidades de aprendizagem do aluno, serve também para a sua autoavaliação, conforme demonstram algumas atividades de acompanhamento das aprendizagens aqui relatadas. Também no conselho de classe as educadoras verificaram suas fragilidades e refletiram sobre como poderiam melhorar, a fim de contribuir para que os alunos se desenvolvam cada vez mais.

Além de superar indicação partidária como forma de escolha do diretor, contrariando as práticas da rede educacional de Duque de Caxias, na escola pesquisada, o diretor é eleito pela comunidade, seu papel é representativo, visto que as decisões são tomadas coletivamente, referentes a qualquer assunto, seja uma simples pintura até a aceitação de trabalho de pesquisa a ser realizado na escola,

colaborando para práticas democráticas, definindo, dessa forma, suas marcas democráticas, ao favorecer a participação e a reflexão coletivas (VIEIRA, 2010).

Por meio da participação nas assembleias e no conselho escolar, o grupo ganhou força e se fortaleceu. Com o fortalecimento adquirido, foi possível colocar em pauta os objetivos da escola que estão além das notas nas avaliações, está na formação do sujeito por meio diálogo e de práticas democráticas que não extinguem a autoridade do diretor, apenas combatem o autoritarismo. Na E. M. Barro Branco, a democracia se dá, conforme indica Marques (2008, p. 70), transformando “[...] relações de poder em relações de autoridade [...] e poderia ser entendida como forma de resistência, ou seja, de transformação/emancipação.”

A transformação da sociedade e a emancipação dos sujeitos parecem ser foco na escola estudada que, por meio das assembleias realizadas com alunos e comunidade local, consegue ouvir o que eles têm a dizer. Além também de favorecer a autonomia pedagógica do professor que se torna sujeito das suas ações, quando busca o conhecimento para melhorar seu trabalho em sala de aula, e quando é ouvido pela equipe diretiva. A equipe diretiva, ao ouvir esses sujeitos e mediar os trabalhos que acontecem na escola sem perder sua autoridade, contempla uma democracia participativa, o que consolida o processo democrático da escola.

A gestão democrática implica assumir um projeto que privilegia o diálogo, que descentraliza o poder, que rompe com a dicotomia entre os que pensam e os que executam, que reconhece os segmentos da escola como atores do processo político-pedagógico, que cria espaço para fala e escuta, enfim que humaniza as relações, que qualifica o ensino e que busca uma sociedade menos desigual. (LEVINSKI, 2008, p. 13).

Na escola estudada, identificamos que o processo democrático desenvolvido foi fruto do incentivo da Associação de Moradores para implementação da unidade, conforme explicitou a orientadora, mas está relacionado também ao ingresso dos professores concursados na década de 1990, que diminui a rotatividade de educadores e permitiu que comunidades e educadores se articulassem em práticas dialógicas. Essa articulação possibilitou a fortificação do grupo que pode promover a autonomia pedagógica do professor, a negação as avaliações externas, a escolha da direção por meio da escolha da comunidade e a criação de espaços para discussão.

A integração escola-comunidade fez a diferença no trabalho educativo da escola que tem como principal foco o aprendizado do aluno, as avaliações realizadas pela instituição são de caráter participativo e contínuo e buscam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem por meio de portfólios e relatórios, além de visar à formação integral do aluno, mediante sua consciência política e emancipatória, conforme visto nas assembleias realizadas com os alunos e a comunidade local. A assembleia visava soluções para os problemas do bairro apontados pelos alunos, como a falta de abastecimento de água encanada, precariedade na saúde e no transporte. As soluções apontadas partiram do grupo e não das professoras que lá estavam presentes apenas para mediar o trabalho.

Diante do exposto, é possível perceber na E. M. Barro Branco que o contato com a comunidade do bairro fortaleceu as práticas educativas favorecendo a qualidade da gestão escolar, com o apoio desse grupo a equipe diretiva pode ter mais autonomia diante da Secretaria de Educação do município e encaminhar o trabalho de forma a favorecer aprendizagem do aluno integralmente, possibilitando, aos estudantes, tornarem-se críticos por meio da percepção do espaço onde vivem. Além disso, as professoras privilegiam o diálogo entre os sujeitos da escola, rompendo a dicotomia entre os que pensam e os que executam, favorecendo a formação, o planejamento docente e as práticas avaliativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, o Brasil vive intensas manifestações de grupos reivindicando seus direitos e indo às ruas lutar por eles. Durante o carnaval de 2014, a cidade do Rio de Janeiro foi cenário da luta dos garis, por exemplo, que mesmo sem o apoio do sindicato da classe, se uniram e lutaram por melhores condições de trabalho e salário e conseguiram cerca de 40% aumento. A greve foi relativamente rápida, em comparação às que acontecem na educação, e teve um reajuste bem maior. Por esse motivo, nas redes sociais aparecem *memes*¹⁹ que fazem críticas ao governo sobre as questões educacionais, como os seguintes:

Figura 7 – Montagem com *memes* de internet, 2014



Fonte: Facebook – março, 2014.

Nas imagens podemos perceber a desvalorização da educação. As reivindicações dos garis são justas. Todo trabalhador deveria ter uma remuneração digna em relação ao trabalho que faz. Mas a questão aqui é por que as greves realizadas pelos professores duram tanto tempo e conseguem tão pouco em suas reivindicações? As manifestações dos professores perpassam não somente os salários, mas as condições para se fazer uma educação realmente de qualidade, que favoreça a criticidade dos seus alunos e sua emancipação. Porém, o que as

¹⁹ “Meme de internet” é um termo usado para descrever um conceito que se espalha por meio da rede mundial de computadores.

greves recentes do magistério da rede municipal do Rio de Janeiro mostraram foi a maneira desrespeitosa como os professores foram expulsos da câmara municipal com o uso da força policial pelo Estado. O que foi possível perceber, como parte desta questão, é que professores e alunos da escola pública não fazem parte do grupo dominante da sociedade, pelo contrário, são aqueles que sustentam essa minoria. Do ponto de vista do poder instituído em nossa sociedade, fazer com que professores, alunos e comunidade atendida pela escola possam pensar suas realidades, talvez não seja interessante.

Os estudos realizados nesta pesquisa destacam as possibilidades da comunidade escolar (pais, professores, gestores, funcionários) para construir uma escola alicerçada com a prática da democracia. Para isso, faz-se necessário trazer para a educação uma lógica diferente da qual estamos habituados no nosso cotidiano, ou seja, a educação não pode ser vista apenas como transmissora de conhecimento unilateral, dada pelo professor, com vistas à disciplinarização e o silêncio dos sujeitos. Um processo de educação democrático precisaria dar voz aos alunos, aos professores, a todos que participam do processo educativo.

Com esse entendimento e compromisso, optamos por essa temática que discute as relações entre gestão democrática e avaliação para ir a um espaço escolar que tenta, por meio das suas práticas, ser uma escola democrática. Escolhemos pesquisar a Escola Municipal Barro Branco por ser um espaço de luta por uma educação de qualidade para seus alunos, a qual não aceita participar de medições por provas externas, mas por avaliações que buscam perceber o aluno em seu processo educativo integral.

Metodologicamente, este trabalho optou pela observação participante que, conforme apresentamos anteriormente, trabalha com a realidade social, com o cotidiano dos sujeitos e busca percebê-los individual e coletivamente nas suas diferentes interações, apresentando a relação desses sujeitos de forma horizontal e antiautoritária. As imagens apresentadas no trabalho foram autorizadas pela equipe diretiva. Desse modo, este estudo foi definido como sendo uma pesquisa qualitativa, inserida no campo da educação que se caracteriza, conforme já foi citado, como parte da realidade social, onde nós podemos interpretar as ações humanas por meio da sua forma de pensar e de agir partilhadas com seus pares, o que possibilita a descoberta dos códigos sociais diante das falas, símbolos e observações que dificilmente pode ser traduzida por números (MINAYO, 2012).

Por meio das interações vivenciadas na escola, encontramos relações baseadas no respeito, comprometimento e diálogo que favorecem a descoberta de códigos sociais e identificamos, nesse caminhar, uma forte relação de amizade entre professores, alunos, equipe diretiva e funcionários.

Tivemos como objetivos identificar as ações da gestão escolar em relação às práticas pedagógicas presentes na escola, compreender de que forma essas ações orientam estas práticas, analisar os processos avaliativos desenvolvidos na escola e a forma como são percebidos pela equipe gestora e pelos professores.

A realização desta pesquisa nos permitiu perceber que apesar de vivermos em políticas avaliativas que priorizam, de certa forma, o ranqueamento, por meio do qual busca o “melhor”, através de avaliações externas do desempenho escolar, estas não demonstraram a singularidade e o trabalho dos profissionais de cada instituição, pois é possível pensarmos em uma lógica de qualidade, focando efetivamente no processo de aprendizagem do aluno.

Os educadores da E. M. Barro Branco demonstram essa possibilidade de obtenção de uma qualidade educacional fundada na promoção da aprendizagem com seus estudantes, sem a necessidade de participação nas avaliações externas. Essa resistência às avaliações externas é sustentada pelos professores por meio da participação em eventos e palestras que fortalecem o grupo em sua capacitação profissional e que lhes dão bases argumentativas para dizer não às políticas avaliativas que implementam/propõem os exames externos do desempenho escolar.

Outra característica forte da escola é que o trabalho docente não fica limitado à sala de aula. Aqui identificamos o quanto a gestão tem papel fundamental para que o trabalho docente seja feito de forma a privilegiar o planejamento, a avaliação e o contato com a comunidade externa. Tais escolhas favorecem a aprendizagem dos alunos, não somente de conceitos formais, mas também para cidadania, tornando-os sujeitos das suas ações.

Na reunião realizada na Unirio, com o grupo GEPAC, conforme explicitado anteriormente, as orientadoras relataram que a escola nunca realizou as avaliações externas devido às propostas educacionais orientadas pelo seu PPP, que busca a avaliação para o favorecimento da aprendizagem do aluno e sua formação humana. Elas foram questionadas sobre os conteúdos dados, se esses conteúdos contemplariam a formação do aluno, de que forma são recebidos em outras instituições escolares e se os alunos egressos da escola conseguiriam acompanhar

as outras escolas ou se estariam mais adiantados. As professoras da escola responderam que nos encontros com a SME são questionadas sobre isso, pois a secretaria alega que a escola está negando à criança o direito de ratificar seu conhecimento por meio das provas externas. As orientadoras disseram que os conteúdos adquiridos pelos alunos também fazem parte da preocupação dos educadores da escola e sugeriram a realização de uma pesquisa para identificar de que forma os alunos estão se desenvolvendo em outras escolas.

Acreditamos que seria interessante uma pesquisa nesse sentido para talvez desmistificar que as avaliações externas podem garantir o conhecimento e validar as práticas educativas desenvolvidas na escola estudada. Esse questionamento realizado no encontro faz parte também das “inquietações” do grupo em sua autoavaliação. Diante disso, uma pesquisa com alunos egressos seria muito interessante.

A realização da pesquisa foi fundamental na construção de nossa prática educativa e nossa identidade, que permanece em processo de constante construção. Frequentar um ambiente diferente do qual vivenciamos no primeiro ano de magistério foi importante para ratificar a importância de estar naquele espaço que vivencia práticas pedagógicas pautadas na singularidade do desenvolvimento intelectual e social de cada aluno, trazendo para sua prática uma avaliação que prima pelo acompanhamento do processo do indivíduo, diferentemente das avaliações externas que valorizam a homogeneidade dos estudantes.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, tendo como foco a avaliação externa, parecem não se preocupar com o bem-estar do aluno, saber o que ele aprendeu e pode aprender. Esse tipo de avaliação, de certa forma, tira autonomia pedagógica do professor, que incentiva o individualismo e dificulta a integração do grupo de professores, já que os horários de planejamento não coincidem. Nesse processo, o professor parece ser um mero executor de tarefas, visto que os materiais pedagógicos e as provas já vêm prontos da Secretaria de educação, cabendo o professor apenas repassá-las. Vale ressaltar que o material proposto pela SME-RJ não dialoga com a realidade dos alunos.

Vivenciar as práticas educativas na E. M. Barro Branco, as leituras e as experiências no GEPAC fizeram com que hoje, apesar das influências da SME-RJ em sala de aula, pudéssemos trazer outra lógica para nosso trabalho na escola com apoio da nova composição diretiva que também critica o fato de essas avaliações

não perceberem o contexto de cada aluno, pois a mesma avaliação é aplicada a todos, independente do seu grau de conhecimento. Somente o professor regente pode identificar esse conhecimento, pois está cotidianamente com a turma e sabe dos avanços e dificuldades de cada um.

Participar das aulas e dos grupos de estudos na escola pesquisada nos fizeram criar uma identidade com a escola, vislumbrando uma possibilidade em nossa própria prática docente. Apesar de todo o esforço da equipe da E. M. Barro Branco, ainda aparecem algumas fragilidades que não interferem em nada no trabalho que é desenvolvimento na unidade escolar, com forte comprometimento.

Diante das inquietações dos profissionais da escola pesquisada e de nossa prática, hoje, provavelmente, pesquisáramos a relação da avaliação com os alunos incluídos, que é uma demanda da escola sobre o que fazer, apesar de realizarem um trabalho visando a aprendizagem deles por meio da sala de solicitação de aprendizagem²⁰, mas que parece ainda não ser suficiente para os educadores. Então, como proporcionar uma avaliação aos alunos incluídos que favoreça seu processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva autônoma e emancipatória?

²⁰ Espaço destinado ao desenvolvimento de aprendizagem dos alunos com dificuldades.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro de. **A hora e a vez do sucesso escolar**: concepções e práticas de avaliação para promover as aprendizagens. Projeto de pesquisa apresentado à UERJ-FEBF. Duque de Caxias-RJ, 2009.

ARAÚJO, Letícia de Almeida. **A avaliação na escola**: um olhar além da sala de aula. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB, Brasília, 2009.

AZEVEDO, José Clóvis de; GARCIA, Ana Paula Scaroni. Democratização da escola: gestão, mercantilização e qualidade social. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista**: gestão escolar e ciclos – políticas e práticas. v. 5. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BEANE, James A.; APLE, Michael W. O argumento por escolas democráticas. In: APLE, Michael; BEANE, James (Orgs.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: _____; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 2. ed. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Cultura. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 80, 24 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 13 nov. 2013.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas**: ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix, 2002.

CARVALHO, Maria de. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 25, n. 3, set./dez. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CÓSSIO, Maria de Fátima *et al.* Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 16, n. 2, p. 325-341, mai./ago. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DURAN, David. Utilizar pedagogicamente as diferenças entre alunos: uma prática de tutoria entre iguais. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista**: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. v. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ESCOLA MUNICIPAL BARRO BRANCO. **Plano geral da escola**: 1996-1998. Duque de Caxias, 1996a. Mimeo.

_____. **Projeto político-pedagógico**: 1996-2013. rev. ampl. Duque de Caxias, 1996b. Mimeo.

_____. **Projeto político-pedagógico**: 1999-2013. rev. ampl. Duque de Caxias, 2011. Mimeo.

_____. *Blog oficial*. Disponível em: <<http://embarrobranco.blogspot.com.br>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 2 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2013.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. **Impulso**, Piracicaba, jan./jun. 2011.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto alegre: para além de uma discussão do espaço e tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

FLICK, Owe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abri./jun. 2012.

Fundação Oswaldo Cruz. **Síndrome de Williams**. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/sindrome-willians.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2014

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. 2. ed. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2006.

GANDIN, Danilo. Participação, poder e escola democrática. In: FETZNER, Andréa Rosana; MENEZES, Janaina Specht da Silva (Orgs.). **A quem interessa a democratização da escola?**: reflexões sobre a formação de gestores. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.

GARCIA, Ana Lúcia. **Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: desafios na e da escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília-SP, 2010.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

HESSEL, Ana Maria Di Grado. **Formação on-line de gestores escolares: atitude interdisciplinar nas narrativas de diário de bordos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

_____. **Gestão democrática na escola**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

INFORSATO, Edson do Carmo *et al.* A gestão democrática da educação: expectativas da escola sobre a participação da família. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de Duque de Caxias-RJ**: 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=330170&search=rio-de-janeiro|duque-de-caxias>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

IUNES, Nailê Pinto. **Gestão democrática da educação na Rede Pública Municipal de Pelotas**: experiências de democracia participativa. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.

KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. **Concepção de gestão escolar**: a perspectiva dos documentos oficiais e dos programas de formação continuada de diretores de escola no Estado de São Paulo – 1990/2009. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, 2010.

LEVINSKI, Eliara Z. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas-RS**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MARQUES, Luciana Rosa. Democracia radical e democracia participativa: contribuições teóricas à análise da democracia na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 55-78, jan./abr. 2008.

_____. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, out./dez. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, Josimara Santos. **Nos coletivos, o reencontro com a pedagogia da esperança**: possibilidades, limites e aprendizados de uma experiência na zonal C, em Tucano-BA. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2008.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NASCIMENTO, Priscila Ximenes Souza do; MARQUES, Luciana Rosa. As interfaces da participação da família na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Recife, v. 28, n. 1, p. 68-85, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre a democracia. In: _____ (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. 3. ed. Rio de Janeiro: DR&A, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 2. ed. São Paulo: Xamã: 2003.

_____. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Ática: 2007.

_____. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Recife, v. 24, n. 1, p. 127-133, jan./abr. 2008.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

_____. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

PAULINA DE SOUZA, Silvana. **A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e de escrita**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

QUAGLIO, Paschoal. Gestão da educação e dialogicidade problematizadora. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, Recife, v. 25, p. 1, p. 139-153, jan./abr. 2009.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Educação. **Educação: SAERJ/SAERJINHO**. Site oficial. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Resultados da Prova Rio**. Site oficial, 20 set. 2010. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=1142548>>. Acesso em: 25 ago. 2013.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Diálogo das diferenças no cotidiano da sala de aula: interrogações para o processo de ensinar e aprender? In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em revista**: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. v. 3. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, Almir Paulo dos. Relação entre, avaliação e conselho de classe participativo, instância de reflexão. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

SERPA, Dagmar; KALENA, Fernanda. 8 mitos sobre as avaliações externas. **Revista Nova Escola** [on-line]. Especial Avaliações Externas, out. 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/políticas-publicas/8-mitos-testes-aprendizagem-larga-escala-643599.shtml>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SCHNECKENENBERG, Marisa. Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Recife, v. 25, n. 1, p. 115-137, jan./abr. 2009.

SERVILHA, M. S. **Autonomia, gestão democrática nas unidades escolares na educação básica em Marília**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação e Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, set./dez. 2011.

SODRÉ, Marcos Antonio Randazzo. **Avaliação educacional**: instrumento de formação ou seleção social? 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2008.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 485-510, abri./jun. 2012.

SOUZA, Cezar Luiz de. **A participação democrática na escola pública**: caminhos e descaminhos. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, São Paulo, 2009.

VIEIRA, Elisangela Gama Mamedio. **O projeto pedagógico e a autonomia da escola**. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2010.