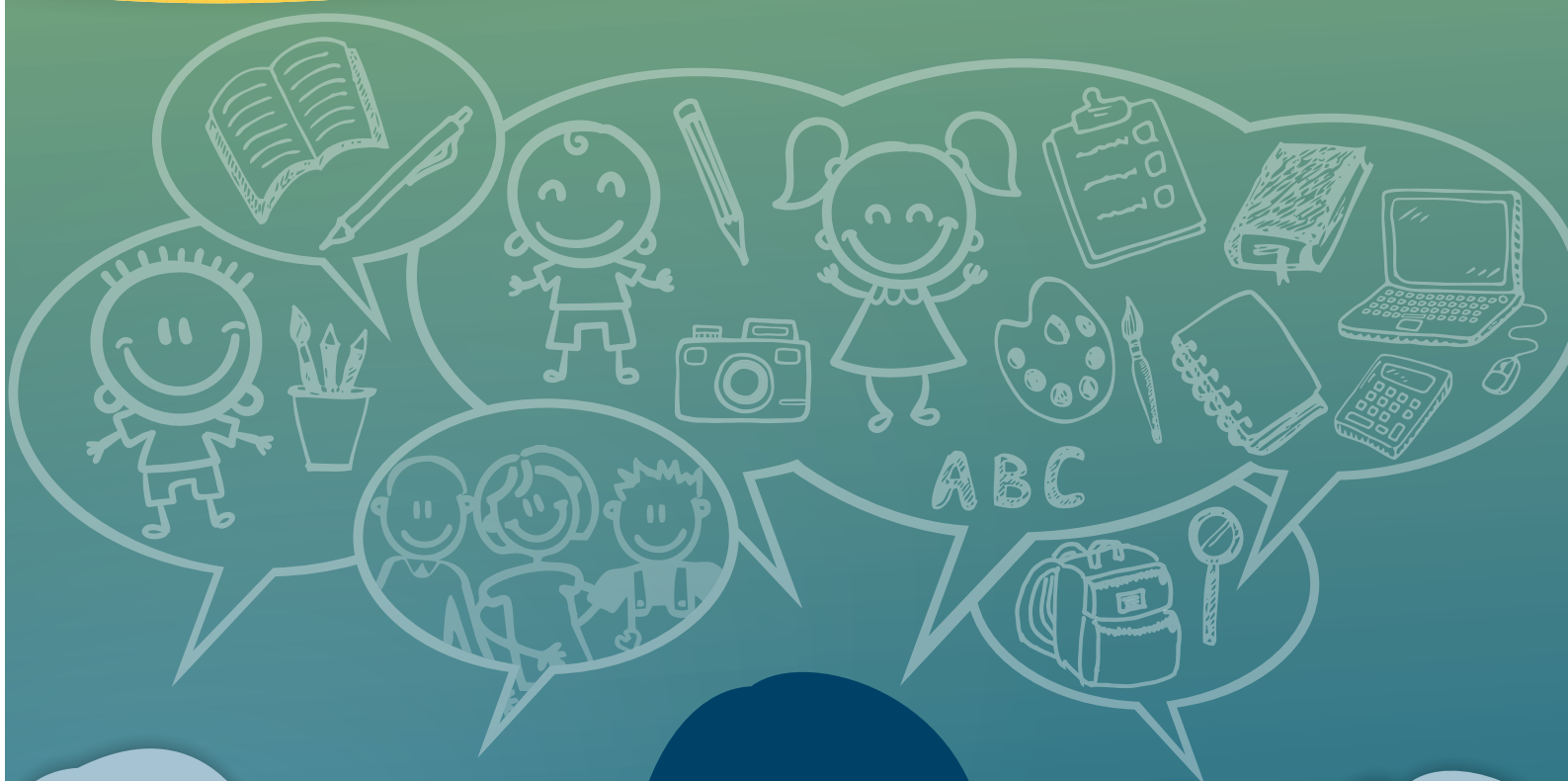
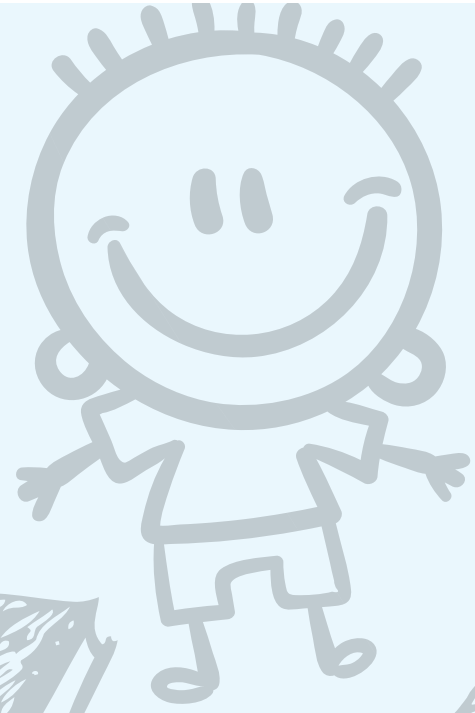
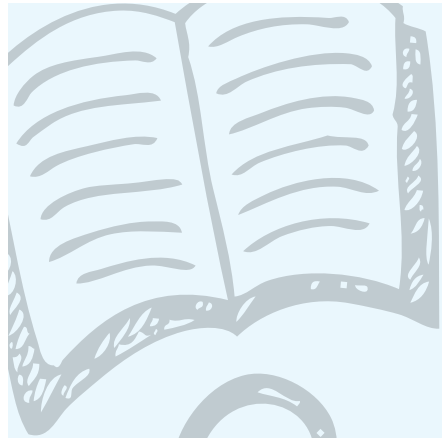


# O Programa A União Faz a Vida na Gestão Escolar

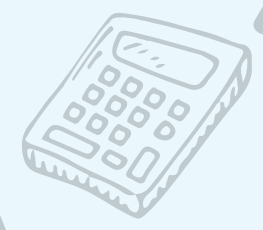
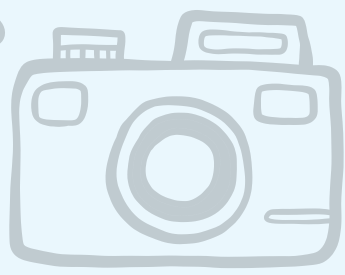


**Contribuições Teóricas  
para a Gestão Escolar**

**a união  
faz a vida**



ABC





# **CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA A GESTÃO ESCOLAR**

**Organizadores e Autores**

Silvana Lehenbauer

Patrícia Brum Pacheco

**Edição**

Fundação de Desenvolvimento Educacional e Cultural do  
Sistema de Crédito Cooperativo – Fundação Sicredi.

Porto Alegre, 2019

© Fundação Sicredi, 2019

O Programa A União Faz a Vida na Gestão Escolar:  
contribuições teóricas para a gestão escolar.

A presente obra foi desenvolvida pela Fundação Sicredi,  
em representação às entidades integradas ao  
Sistema de Crédito Cooperativo - Sicredi  
(Cooperativas Singulares, Centrais, Confederação e  
Banco Cooperativo).

#### **Edição**

Fundação de Desenvolvimento Educacional e Cultural do  
Sistema de Crédito Cooperativo – Fundação Sicredi.

#### **Organizadores e Autores**

Professora Mestre Silvana Lehenbauer  
Professora Mestre Patrícia Brum Pacheco

#### **Projeto Gráfico e Diagramação**

Definir Comunicação  
Marcos Filomena

#### **Ilustrações**

Freepik.com

S565p Sicredi

O Programa A União Faz a Vida na Gestão Escolar: contribuições  
teóricas para a gestão escolar/ Silvana Lehenbauer; Patrícia Brum  
Pacheco (organizadores). - Porto Alegre : Fundação Sicredi, 2019.

104 p.

1. Programa A União Faz a Vida. 2. Gestão Escolar I. Título.  
II. Lehenbauer, Silvana. III. Pacheco, Patrícia Brum.

CDU 37-053.2

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Todos os direitos reservados à Fundação de Desenvolvimento  
Educativo e Cultural do Sistema de Crédito Cooperativo –  
Fundação Sicredi.

## Caro(a) Leitor(a),

Estamos começando uma nova jornada do Programa A União Faz a Vida (PUFV) com os colegas assessores pedagógicos, assessores do desenvolvimento do cooperativismo, educadores e gestores escolares, unidos pelo mesmo objetivo de promover vivências, atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio da aprendizagem baseada em projetos. Acreditamos que juntos podemos contribuir para a educação integral das novas gerações e transformar a realidade.

A presente obra integra os materiais da Formação Inicial para Assessores Pedagógicos – Gestores Escolares do Programa A União Faz a Vida. Essa etapa formativa teve os seus conteúdos revistos e atualizados, buscando-se qualificar e apoiar ainda mais as ações dos assessores pedagógicos junto aos grupos de gestores parceiros do PUFV.

Os gestores escolares são agentes fundamentais para o sucesso das atividades do Programa no universo particular de cada comunidade escolar, porque eles estabelecem e promovem o diálogo entre muitos outros agentes e suas vozes. São responsáveis, por exemplo, pelo fluxo de informações, pela tomada de decisões, pela mobilização de educadores, alunos, famílias e comunidade, pelo acompanhamento das iniciativas e pela avaliação dos processos realizados em suas escolas.

Os temas desta edição subsidiam as práticas dos assessores pedagógicos e gestores escolares no PUFV. Abordamos conhecimentos essenciais como os valores e a cultura cooperativa que compartilhamos, a cultura organizacional das escolas e a importância da gestão participativa, a Metodologia de Projetos e perspectivas sobre avaliação a partir da abordagem baseada em projetos, além de um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas junto aos gestores escolares.

O princípio da cooperação que rege todas as nossas práticas marca também esta edição desenvolvida pelos formadores do Programa a partir de contribuições de um grupo de assessores pedagógicos, representando a realidade de diversas comunidades e Centrais Sicredi (Central Sul Sudeste, Central Sicredi PR/SP/RJ, Central Sicredi Centro Norte e Central Sicredi Brasil Central).

*Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar* é um livro que nos convida a investigar mais a fundo e refletir sobre a *cooperação e a cidadania*, valores compartilhados entre escola e PUFV, *gestão participativa e mobilização social* e Metodologia de Projetos, rompendo paradigmas curriculares e de avaliação presentes nas rotinas de gestão escolar e desempenhadas pelos gestores parceiros do Programa.

Boa leitura a todos e ótimas práticas no Programa A União Faz a Vida!





# SUMÁRIO

COOPERAÇÃO E CIDADANIA – VALORES COMPARTILHADOS .....	07
ESCOLA, LABORATÓRIO DA CIDADANIA .....	19
CULTURA COOPERATIVA .....	25
3.1 CULTURA ORGANIZACIONAL NAS ESCOLAS .....	27
3.2 A MUDANÇA ORGANIZACIONAL COMEÇA PELA GESTÃO PARTICIPATIVA .....	30
3.3 MOBILIZAÇÃO SOCIAL, UM CAMINHO PARA A MUDANÇA CULTURAL .....	36
3.4 COMUNICAÇÃO .....	40
3.5 IDEIAS PARA UMA MUDANÇA ORGANIZACIONAL COM FOCO NA GESTÃO PARTICIPATIVA .....	42
O CURRÍCULO É O NÚCLEO MAIS IMPORTANTE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA .....	45
METODOLOGIA DE PROJETOS E O PROJETO A UNIÃO FAZ A VIDA .....	57
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLARE E O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA .....	65
5.1 AVALIAÇÃO E METODOLOGIA DE PROJETOS .....	68
5.2 UMA BREVE LEITURA SOBRE OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O PUFV .....	74
5.3 SUGESTÕES DE ROTEIROS AVALIATIVOS DO PROGRAMA .....	77
ESCOPO OFICINA PARA GESTORES ESCOLARES .....	89
6.1 MAPA DA EMPATIA – PLANEJAMENTO DA OFICINA .....	90
6.2 SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO POR MÓDULOS DE INTERVENÇÃO .....	92
6.3 SUGESTÃO DE RECURSOS .....	94
6.4 SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA ORGANIZAÇÃO DA OFICINA .....	95



## COOPERAÇÃO E CIDADANIA – VALORES COMPARTILHADOS

[...] não basta acumular saberes, é preciso ser capaz de transferir, de utilizar, de reinvestir e, por conseguinte, de integrar esses saberes a competências”

(PERRENOUD, 2005, p. 69)

Escola e Cidadania

O cooperativismo, ou o “olhar para o outro”, nasceu no momento em que as pessoas perceberam a vulnerabilidade, a fraqueza individual, e descobriram que apoiar-se no outro, viver em grupo e manter ações coletivas fortalecia-as ou mantinha-as vivas e seguras por bem mais tempo, “[E]is o motivo pelo qual a história do cooperativismo no mundo é moldada pela história da cooperação” (KLAES, 2005, *apud* CAMPOS, 2016, p. 33). O Programa a União Faz a Vida (PUFV) nasceu pela iniciativa de uma Cooperativa de Crédito como forma de sustentação dos ideais cooperativistas e de seus valores sociais e humanos.

Conheça o histórico  
do PUFV no site  
[www.auniaofazavida.com.br](http://www.auniaofazavida.com.br)

Podemos definir cooperativismo como

[...] uma sociedade ou empresa constituída por membros de determinado grupo econômico ou social, democraticamente gerido e que objetiva desempenhar, em benefício comum, determinada atividade econômica ou não, desde que satisfaça plenamente ou parte das necessidades comuns (FIORINI, 2015, p. 34).

Conforme Fiorini (2015), a cooperativa se caracteriza por agrupamentos de pessoas que assumem compromissos de cooperação recíproca, visando o bem comum, alicerçadas em sete princípios.

### Sete princípios do Cooperativismo

1. Adesão voluntária e livre
2. Gestão democrática pelos sócios
3. Participação econômica dos sócios
4. Autonomia e independência
5. Educação, formação e informação
6. Intercooperação
7. Interesse pela comunidade

Como cooperativa, atendendo ao princípio cinco, o Sicredi<sup>1</sup> tem uma preocupação permanente com o processo de formação de seus associados, para que o movimento cooperativista se fortaleça e se multiplique. Para isso, mantém programas internos de formação permanente

buscando promover ações para construir, sedimentar ou aperfeiçoar o ser cooperante. Com a visão do princípio sete – interesse pela comunidade – expande-se a ação interna para as instituições educacionais através do PUFV, com o objetivo de

<sup>1</sup> Conheça o Programa Crescer, iniciativa do Sicredi de fortalecimento do cooperativismo: [https://crescer.sicredi.com.br/colecao\\_contribuindo\\_caderno\\_1](https://crescer.sicredi.com.br/colecao_contribuindo_caderno_1)



“construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional”. Assim define-se o seu foco de ação. A Rede de Compromisso do Programa demonstra a necessidade de envolvimento de vários agentes para o desenvolvimento e alcance dos objetivos propostos. Para conhecer melhor e/ou sedimentar os pressupostos teóricos que sustentam o Programa, recomendamos a leitura dos demais textos disponibilizados nos Cadernos Pedagógicos do PUFV.

Os princípios básicos do PUFV – cooperação e cidadania – são temas recorrentes da reorganização do trabalho e da sociedade, inspirados em diferentes escolas filosóficas, desde o século XIX.

Sobre cooperação, em 1835, Franz Von Baader enfatizava que, “para se alcançar liberdade plena, o homem deve renunciar a seus interesses privados, fazendo com que convirjam para os interesses sociais das corporações” (Schurmann, 1938 p. 27). O sentido de cooperação que buscamos é bastante amplo. Não se trata simplesmente de colaborar com um grupo, de participar, de olhar para o outro em determinado momento.

Cooperação é um valor e, como tal, quando incorporado, passa a fazer parte do dia a dia do indivíduo. Implica considerar que colaborar, participar e cooperar contribui para o desenvolvimento de todos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social. Pensar no todo é assumir os cuidados com a coletividade sem esperar que forças externas, como os governos, cuidem de nós permanentemente, ou seja, responsabilizar-se por questões que podem ser resolvidas no contexto de pequenas comunidades. É ter consciência e acreditar que o objetivo comum é responsabilidade de cada um e que só poderá ser efetivamente alcançado com a cooperação de todos. Neste sentido, se cada sujeito social acreditar na força da coletividade e se esta prosperar e atuar de forma comprometida, a realidade se transformará. Para isso, é preciso cultivar a confiança mútua e o reconhecimento recíproco da capacidade de cada um. Unidas, as capacidades individuais se constituem em um movimento coletivo e, a partir dele, constroem o bem comum<sup>2</sup>.

Cooperação, portanto, não se alcança facilmente. Precisa ser construída, promovida, vivenciada, educada. Assim, é inadiável que se aprenda a pensar no outro e a conviver com o outro na coletividade. Como humanos, passamos por diferentes fases de desenvolvimento e que, em determinados momentos da “evolução para a inteligência”, somos essencialmente egocêntricos (intelectuais ou sociais). Cabe à escola oferecer todas as oportunidades possíveis de convivência em grupo, de ações voltadas para o outro, de trocas, de olhares e construções coletivas, de colaboração, nas quais os seus integrantes incorporem o “pensar coletivo” e assumam as responsabilidades em relação ao seu desenvolvimento. É preciso também, e a metodologia do PUFV proporciona isso, olhar para fora da instituição de ensino,

<sup>2</sup> Mais informações sobre cooperação estão disponíveis nos textos dos “Materiais Pedagógicos do PUFV”, disponíveis no site [www.auniaofazavida.com.br](http://www.auniaofazavida.com.br).



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

reconhecer, aproximar-se e familiarizar-se com o entorno, com o ambiente, conhecendo as dificuldades e aprendendo a agir sobre elas. É preciso, enfim, praticar a cooperação onde “se precisa” dela, algo como “aprender fazendo”, pois, sem dúvida, seu valor educativo será ainda maior. Salientamos que, como instituição de ensino, não poderemos resolver os grandes problemas sociais, mas o estudante precisa vê-los e vivenciá-los para formar uma base sólida de conceitos e para ter a certeza de que seu papel colaborativo poderá alterar alguns deles. O aluno formará opiniões mais sólidas quando lhe forem proporcionadas uma visão, uma observação e uma experiência *in loco* das suas realidades. Segundo Chico Whitaker (1993, *apud* TORO E WERNECK, 2007, p. 40):

A participação será mais assumida, livre e consciente na medida em que os que dela participem perceberem que a realização do objetivo perseguido é vital para quem participa da ação e que o objetivo só pode ser alcançado se houver efetiva participação.

A escola precisa também estar atenta ao desenvolvimento individual, para que possa promover o desenvolvimento coletivo. Nesse sentido, a escola não pode negligenciar os princípios básicos de promoção da aprendizagem, postulados por autores da psicologia do desenvolvimento, que nos lembram de que a relação de cada sujeito com o objeto é o que proporciona a formação do conceito. Assim, é preciso promover essa mediação com o objeto, no foco individual e, imediatamente em seguida, no foco grupal. As experiências reais, concretas, as trocas e a dialética constante, sem dúvida, são alternativas educacionais que promovem a capacidade de construção pessoal, o produzir-se, com a visão do coletivo, mesmo que dentro de um pequeno grupo social, como o da sala de aula, que se ampliará para o coletivo da escola e depois para os demais círculos sociais. Kilpatrick (2011, p. 18) coloca a ideia de forma clara: “o principal interesse individual deve fornecer os meios para olhar a vida em toda sua multiplicidade e conectividade”.

O PUFV proporciona para as instituições de ensino uma metodologia na qual o estudante é o principal autor na construção do seu conhecimento. Quando trabalhada de forma correta, promove o crescimento individual naturalmente. No entanto, a promoção do coletivo passa pela mediação do professor, pelo diálogo permanente, por atividades que interessem ao aluno e que promovam a articulação entre a experiência pessoal e a experiência de seus colegas. A escola, portanto, constitui-se no lócus da experimentação dos valores que o Programa defende. A construção de novos aprendizados deve estar “vinculada”, “ligada” a este compartilhamento, a esta troca, a esta construção coletiva, a este olhar o outro. A escola, oferecendo práticas voltadas para o desenvolvimento da colaboração, institucionalizando-as no seu dia a dia, sem dúvida prepara os alunos para a vida em coletividade. São as práticas coletivas que estruturam um dos nossos princípios básicos: a cooperação. Nesse sentido, da colaboração e do compartilhamento, chegaremos à cooperação.



O comportamento e o crescimento individual se mesclam permanentemente ao coletivo. Entretanto, se este individual não receber a devida atenção, sua inserção no coletivo estará rompida ou pelo menos fragmentada. A cooperação, portanto, é intrinsecamente dependente da interação individual do sujeito com o ambiente, tanto na construção de seus conceitos como na forma deste se associar ao seu grupo.

Assim, a promoção do conhecimento é, em essência, um processo construtivo coletivo, cooperativo, constituído nas trocas, na interação com os meios físico e social e na prática. Portanto, o conhecimento individual só tem razão de ser quando se vincula ao conjunto, quando se reconstrói no coletivo, caracterizando a dependência do coletivo no alcance do crescimento individual.

Cooperação e cidadania, nossos dois princípios, estão intimamente ligados, imbricados. Não há como explorar ou buscar a promoção de um sem relacionar-se com o outro. A construção individual e a participação cooperativa, o pensar e o agir olhando para seu grupo social, são sinais de cidadania. O homem, ao se tornar consciente de suas necessidades e ao agir em prol delas, tendo presente o senso de reciprocidade, torna-se um sujeito cidadão, pois assume os compromissos de cooperação.

Cidadania tem diferentes interpretações e/ou conceitos, que se originam em formas específicas ou singulares de ver e conceber a sociedade. Não exploraremos estas diferentes perspectivas. Porém, como ponto de partida, o conceito apresentado por Rodolfo Penna (2007) nos parece bastante pertinente: “a cidadania é o conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo que vive em sociedade, no que se refere ao seu poder e grau de intervenção no usufruto de seus espaços e na sua posição em poder nele intervir e transformá-lo”.

Sobre a conceituação e a reflexão acerca da cidadania, merecem destaque as ponderações de dois autores: Phillipe Perrenoud e Maria Alice Médioni.

Médioni (2002, p. 12), em *Construção dos Saberes e da Cidadania*, questiona: “cidadania é um direito inalienável ou uma conquista permanente? Pode haver cidadania sem acesso ao saber ou construção do saber sem conquista e exercício da cidadania? Quais os saberes que uma real cidadania deve construir?”.

Já Perrenoud (2005, p. 20), traz para a reflexão: “Será que se trata de aprender que todos pertencem a uma coletividade organizada, a uma nação? Que existem direitos e deveres? Que cada um está ligado aos outros membros por uma lei comum, expressão da vontade geral? Que existem, além do conhecimento de valores comuns, leis e instituições, uma obrigação de solidariedade, um contrato de coexistência pacífica, a busca constante de um justo equilíbrio entre liberdade e responsabilidade, entre autonomia e ingerência?”.

Encontramos razões legais para a promoção da cidadania no art. 1º da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe sobre os fundamentos do estado democrático de direito: “a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.934/96) complementa a Constituição ao afirmar que a educação nacional tem por “finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Nesta linha, é premissa que todos os Projetos Políticos-Pedagógicos das instituições de ensino contemplem este objetivo básico da escola: a formação do cidadão para o fortalecimento da democracia, caracterizando-o com uma série de palavras como: participativo, crítico, responsável, criativo, colaborativo, autônomo e outras tantas.

Mas a escola tem cumprido este papel?

Os resultados da atuação da escola não parecem muito favoráveis a uma resposta positiva. Quando nos perguntamos como os adjetivos que qualificam o verdadeiro cidadão se refletem no dia a dia da sala de aula, parece que não encontramos respostas sólidas e coerentes capazes de dimensioná-los, compreendê-los e aplicá-los.

“No âmbito do Estado-Nação, que supostamente agruparia os cidadãos, a escola é encarregada de formá-los para esse papel, sendo inclusive o motor principal de sua extensão ao século XIX”  
(PERRENOUD, 2005, p. 21).

Apesar das Legislações e das Resoluções externas e internas que frisam o papel da escola no desenvolvimento da cidadania, parece que a escola está relativamente “cansada”, “sem reação”, ou “desacreditando” a importância de ouvir, ler, falar, analisar, discutir e assumir a correlação entre a instituição educativa e a cidadania. Este papel é da família, da escola e da sociedade ou é papel dos governos instituídos? De todos

juntos, mas isso não exige o papel fundamental da escola na formação do cidadão.

Como instituição educacional, vale aqui nos voltarmos a nós mesmos e procurar respostas para questões como: a escola já conseguiu livrar-se da chamada “ordem simbólica” de saberes constituídos e/ou produzidos unilateralmente?

Como se constituem hoje os processos organizativos da/na vida escolar? A autonomia das disciplinas continua voltada a seu corpo próprio? Mantemos as convicções de que ensinar é falar, dizer é discursar e de que aprender é escutar, anotar e devolver? E as relações de poder, como se estabelecem? E, finalmente, resumindo todas estas questões, o modelo tradicional continua preponderando apesar de todo o sistema ter conhecimento de que sua função básica é a de formar o cidadão? Novamente nos valemos dos ensinamentos de Kilpatrick (2011) quando este argumenta que o critério de julgar as instituições com base em suas consequências para a vida é extremamente difícil de ser aplicado, mas fornece bases concretas, aponta caminhos para, no mínimo, uma reflexão mais profunda sobre o assunto. Uma das colocações de Perrenoud (2005, p. 29) completa a reflexão:



Se a escola é permeada pelas mesmas contradições que a sociedade, isso significa que também abriga forças favoráveis aos direitos, à justiça, aos princípios de liberdade, de igualdade e de fraternidade. Resta saber o que ela pode fazer, que poder ela tem, concretamente.

Perrenoud (2005, p. 30) afirma que o funcionamento escolar precisa ser alterado substancialmente para conseguirmos educar para a cidadania. Nesse sentido, cita três alterações que considera significativas e necessárias ao sistema:

- ▶ apropriação ativa dos saberes e da razão crítica;
- ▶ apropriação de um mínimo de ferramentas provenientes das ciências sociais;
- ▶ prática da democracia e da responsabilidade.

O autor (2005, p. 31) afirma que a “educação para a cidadania passa antes pela construção de meios intelectuais, de saberes e de competências que são fontes de autonomia, de capacidade de se expressar, de negociar, de mudar o mundo”. É nesta perspectiva que pretendemos aprofundar o foco deste capítulo: cooperação e cidadania.

Vários estudos nos mostram hoje que o desenvolvimento da cidadania passa obrigatoriamente pela capacidade de AUTONOMIA social e de pensamento.

Autonomia social quando, como escola, observamos as questões já colocadas anteriormente sobre cooperação e que se consolidam na afirmação de Drimer & Drimer (1987, *apud* CAMPOS, 2016, p. 58): “o desenvolvimento de aspectos que estruturam a personalidade e o desenvolvimento do sentido solidário e de preparação para a vida futura dos indivíduos em coletividade”. Freire (1996) igualmente afirma que a autonomia é um processo de “vir a ser” que se desenvolve no amadurecimento do ser para si. Portanto, na medida em que o sujeito amadurece, consolida-se a sua autonomia. E este “vir a ser” parte do individual para o coletivo.

Junto à autonomia social está a autonomia de pensamento. Dewey (1979, p. 86) frisa que “a dimensão intelectual da educação consiste na formação de hábitos de pensar, despertos, cuidadosos, meticolosos”. Kilpatrick (2011, p. 47), principal propagador e continuador das ideias de Dewey, afirma que é papel da escola “ajudar nossos jovens a fazer a mudança de uma autoridade externa para uma autoridade interna”. Por autoridade externa o autor entende o moralismo e a relação autoritária da escola e de seus professores com o currículo e com outras séries de questões, argumentando que esta relação deve ser revista. “Parte da visão reorganizada da educação diz respeito a abrir mão de se sentir no direito de moldar o pensamento das crianças” (2011, p. 61).

Já a autoridade interna refere-se à capacidade do sujeito de pensar, como resultado de experiências significativas para o aluno e de como isso funciona ao ser experimentado.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

Nosso dever é, portanto, preparar a nova geração para acreditar que pode pensar por si própria e, em última instância, pode até rejeitar e rever a forma como pensamos no presente. As crenças que escolhemos terão que suportar esse desafio. Se essas crenças possuírem valor suficiente, é provável que sobrevivam a esse teste. Se não resistirem a esse teste, a probabilidade é de que não devam sobreviver. Tão logo abrimos a tampa do universo, nossa necessidade de impor nossas conclusões aos nossos filhos desaparece. Devemos dar liberdade a nossas crianças para que pensem por si próprias. Agir diferente significa não apenas se negar a aceitar os fatos acerca do futuro desconhecido e mutável, mas é, ao mesmo tempo, negar a democracia e sua demanda fundamental de respeito ao próximo, e isso inclui nossas próprias crianças (KILPATRICK, 2011, pp. 62-63).

O saber pensar, com todas as suas implicações, é, sem dúvida, uma condição necessária à conquista da autonomia e, conseqüentemente, da cidadania. Mas, nem todas as pessoas chegam à escola sabendo cooperar, trabalhar em grupo e PENSAR de forma lógica e coerente. Também não se aprende a fazer isso num passe de mágica, como consequência do saber ler e escrever, do adolecer ou da adultez. Já vimos que promover a autonomia social implica o uso constante de atividades colaborativas. Por outro lado, a autonomia de pensamento implica o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, de questionamento, de críticas, de possibilidades de ouvir, argumentar, etc. Essas competências se desenvolvem com vivência coletiva, na qual os sujeitos se constituem na relação que estabelecem uns com os outros e com direcionamento. Pensamento se organiza na troca com o ambiente. Partindo deste pressuposto inicial, sem dúvida a escola precisará reorganizar seus procedimentos e criar ambientes propícios a este desenvolvimento.

Fischer (2010, *in* VICKERY, 2016, p. 7) define habilidade de pensamento como “conjunto de habilidades que capacitam as pessoas a pensar de maneiras diferentes para diferentes fins”. Já Vickery (2016, pp. 6-7) comenta sobre a necessidade de mostrar às crianças como aprender e desenvolver essas habilidades propondo cinco áreas-chave para esse desenvolvimento. O papel da escola, tendo as áreas-chave como princípio metodológico, é instrumentalizar-se para promover atividades em que as habilidades sejam exercitadas. As cinco áreas-chave são:

- ▶ Habilidades de processamento de informações que objetivam sequenciar informações relevantes sobre um determinado tema e as comparar, classificar, contrastar e analisar tais informações tendo em foco o todo e suas partes;
- ▶ Habilidades de raciocínio que pretendem capacitar o aluno a adotar posições sobre determinado tema, explicar suas opiniões, fazer julgamentos, formular inferências. Ser capaz de defender seus pontos de vista com base em evidências e razões. Naturalmente, o domínio da língua está implícito;



- ▶ Habilidades de indagação que capacitam o aluno a organizar seu planejamento de pesquisa e de busca (o que fazer e como fazer), levantar hipóteses sobre os possíveis resultados, antecipar consequências. Da mesma forma organizar, selecionar e fazer perguntas relevantes, aprimorando suas ideias;
- ▶ Habilidades de pensamento criativo que fazem com que o aluno não só construa, mas amplie e produza ideias originais. Que seja capaz também de usar a criatividade para procurar “resultados inovadores e alternativos”;
- ▶ Habilidades de avaliação que preparam o aluno para emitir juízos críticos a respeito das informações que recebe e de seu próprio trabalho, avaliando as bases que o sustentaram e o valor das informações coletadas. Implica o desenvolvimento ou estabelecimento de critérios para estes julgamentos: “para julgar o valor dos trabalhos e das ideias próprias e alheias e para que tenham confiança em seus julgamentos” (VICKERY, 2016, p. 7).

Nas abordagens de Vickery (2016, p. 7), encontramos justificativas sólidas para a promoção educacional destas habilidades, “para que as crianças aprendam de uma forma mais significativa, desenvolvam as estratégias descritas nas estruturas acima referidas, sejam mais flexíveis e fundamentadas em suas decisões”. A autora igualmente nos traz uma série de sugestões para promovê-las. Parece-nos interessante, uma vez que defendemos o princípio da autonomia do pensamento como características do ser cidadão, verificar algumas delas:

- ▶ Apresentar questões abertas, que exijam esforço de compreensão para a sua execução, afastando-nos das tradicionais perguntas familiares aos nossos alunos. Apresentar atividades desafiadoras que instiguem os alunos a pensar de modo mais organizado e sistematizado;
- ▶ O diálogo, seja professor/aluno ou aluno/aluno, é um dos chamados ingredientes-chave nesse processo. Promover constantemente o desenvolvimento da linguagem oferecendo possibilidades de descrição e reflexões sobre as tarefas, debates, atividades colaborativas, explicações sobre o processo usado na resolução das tarefas (análises individuais) e/ou no seu processo de indagação;
- ▶ Criar ambientes de aprendizagem.

A autora enfatiza a importância do diálogo permanente, da exploração da tarefa que está sendo realizada e da obtenção dos “porquês”.

Um autor que interessadamente vem sendo revisitado e trabalhado neste foco é Benjamin Bloom, que, como psicólogo educacional, criou uma categorização de verbos para auxiliar os professores na elaboração de seus objetivos. É a chamada “Taxonomia de Bloom<sup>3</sup>”, que se volta à aprendizagem em três domínios: o cognitivo, que se refere ao intelecto, ao pensamento; o afetivo, que se volta à emoção, ao sentimento; e o psicomotor, que consagra a prática, o movimento, o fazer. Bloom

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

orientava a escola a estabelecer um equilíbrio entre estes três domínios e organizou seu trabalho em forma de objetivos, metas e verbos correspondentes a estes domínios. Parece-nos pertinente examinar esta taxonomia no seu domínio cognitivo, solidificando nossos conhecimentos na conquista do pensamento autônomo. Ela está representada na forma de pirâmide, pois cada um de seus “andares” implica aperfeiçoamento da forma de “pensar” do sujeito, em níveis que crescem em complexidade e habilidades de questionamento. Mas isso não quer dizer que os questionamentos devem ser estáticos e muito menos hierarquizados. Perguntas exploratórias de todos os níveis devem ser usadas constantemente, naturalmente observando-se o nível de verbalização do pensamento, das respostas que os alunos nos dão.



Sugerimos aprofundamento de estudos sobre a taxonomia de Bloom com autores como Lorin Anderson, ex aluno de Bloom, Kratwohl e pesquisadores ligados ao Buck Institute for Education que tem se dedicado a adaptar a taxonomia ao nosso século como uma forma de trabalhar a informação, transformando-a em conhecimento. Os verbos são tidos como roteiros para auxiliar a promoção da proficiência buscada. Assim, aparecem o lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Naturalmente, o alcance do objetivo de formar-se na escola um sujeito reflexivo implica muitas transformações, um processo de mudança. A escola precisará não só refletir sobre suas ações, mas construir um Plano de Ação que defina e distribua, ao longo do percurso educacional do aluno, o aperfeiçoamento destas competências reflexivas, desenvolvendo habilidades de grupo e de relações interpessoais.

<sup>3</sup> Recomendamos enfaticamente o estudo mais aprofundado desta taxonomia.



A escola pode se organizar, por exemplo, distribuindo ao longo dos anos escolares objetivos e atividades que, ano a ano, aprofundam-se e aperfeiçoam-se.

Vejam os exemplos que tem como base os autores citados:

### Competências a serem desenvolvidas:

- ✓ Aprender a ouvir;
- ✓ Esperar sua vez;
- ✓ Conversar e dialogar;
- ✓ Confrontar-se com diferentes pontos de vista;
- ✓ Aprender a analisar;
- ✓ Negociar e estabelecer ideias que mais se aproximem do pensamento representativo do grupo;
- ✓ Exame e reexame de suas concepções e a adoção de soluções mais conclusivas e melhores;
- ✓ Participação igualitária nas decisões;
- ✓ Exercício constante dos processos de construção e reconstrução de seus saberes;
- ✓ Partilhar ideias. Julgar e aceitar as ideias dos outros;
- ✓ Valorizar a iniciativa de cada componente do grupo na construção coletiva de novos esquemas;
- ✓ Responsabilidade individual pelo sucesso do grupo;
- ✓ Sentimento de pertença.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

Falamos da necessária mudança do paradigma escolar. Kilpatrick (2011, p. 74) afirma que

não aprendemos o que não praticamos...se é para o mundo ser democrático, o povo deve aprender o que é democracia; e a escola deve ensinar de alguma forma, em algum momento. Uma maneira que a escola tem de ensinar a democracia é colocá-la em prática.

Para os gestores escolares, esta afirmação deixa claro a necessidade de um olhar para o outro, de uma gestão participativa. A gestão autoritária nega a própria educação. “A gestão participativa tenta aprimorar ao máximo possível a eficiente autonomia dos professores, com coparticipação em responsabilidades em comum” (KILPATRICK, 2011, p. 74). Este modelo de gestão passa pela confiança, pela delegação de funções e por uma relação de responsabilidade. É responsabilidade do gestor a reflexão sobre o grau de cidadania de seus professores e a promoção da mesma.

De igual maneira, o professor é gestor de sua sala de aula. Consequentemente, a relação de responsabilidade e de confiança deve estar presente. Concordamos com Perrenoud (2005, p. 34) quando ele diz que “a educação para a cidadania, assim como toda a educação – diferentemente de um ensino –, passa por experiências de vida e de relação com o saber que têm efeitos formativos. Assim como a língua, a cidadania se aprende na prática”.

A equipe gestora da escola e seus professores devem estar atentos a uma questão chave no alcance de seus objetivos básicos: o comportamento individual que envolve a progressão do aluno na conquista de seus saberes. E a grande questão que cabe aqui: quando o aluno não alcança essa conquista de saberes, o que faz a escola? A prática do dia a dia se altera ou permanece a mesma? A escola transmite ou constrói saberes? O professor dá aula ou promove descobertas? O indivíduo se insere no coletivo dentro de suas possibilidades ou é dele isolado?



**Referências Bibliográficas**

Conhecendo o Programa a União Faz a Vida / Fundação SICREDI (coord.), Porto Alegre: Fundação SICREDI, 2008

BRASIL, Lei Federal nº 9.394 (Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CAMPOS, Paulo. *Educação Cooperativa e as Influências Teóricas de John Dewey*. Porto Alegre: Sescop, 2016.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o pensamento educativo, uma reexposição*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FIORINI, Carlos Gustavo e Antonio Carlos Zampar. *Cooperativismo e Empreendedorismo*. São Paulo: Pandorga Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Saberes, 1996, 53ª edição.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma Sociedade em Transformação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

PENA, Rodolfo F. Alves. "O que é cidadania?"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-cidadania.htm>>. Acesso em 02 de novembro de 2017.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAMBO, Arthur Blasio e ARENDT, Isabel Cristina. *Cooperar para Prosperar: A terceira via*. Porto Alegre: Sescop, 2012.

TORO A. José Bernardo; WERNECK, Nisia Maria Duarte. *Mobilização Social – um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VICKERY, Anitra. *Aprendizagem Ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016.

## ESCOLA, LABORATÓRIO DA CIDADANIA

Se pretendemos que a escola trabalhe para desenvolver a cidadania, se acreditamos que isso não é tão óbvio nem tão simples, temos de pensar nas consequências. Isso não se fará sem abrir mão de algumas coisas, sem reorganizar as prioridades, sem levar em conta o conjunto de alavancas disponíveis: os programas, a relação com o saber, as relações pedagógicas, a avaliação, a participação dos alunos, o papel das famílias na escola, o grau de organização da escola como uma comunidade democrática e solidária.

(PERRENOUD, 2005, p.16)

Escola e Cidadania

Na história da educação, uma das funções da escola se definiu em preparar os indivíduos para a vida em sociedade, até que se constituam como sujeitos históricos. Concordamos com Dewey, em seu livro *Experiência e Educação*, quando ele coloca que o compromisso inalterável, capilar e permanente da escola deve ser com a dignidade e o respeito pela condição humana. Ter respeito pela condição humana, segundo Freire (2002), não significa educar para a adaptação à realidade, mas sim para a capacidade de recriá-la, de transformá-la.

Esta é a razão pela qual, para nós, a 'educação como prática de liberdade' não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura: não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada; não é o esforço de adaptação do educando ao seu meio (FREIRE, 2011 p. 78).

Deste modo, ao afirmarmos a escola como instituição, precisamos refletir sobre o seu lugar de instituir, de estabelecer um conjunto de regras e normas em que prevalecem os interesses coletivos e os valores incorporados ao cotidiano; portanto, um lugar de constante conflito e permanente negociação. A escola constitui-se como um lugar de múltiplas interações sociais, de estudantes com estudantes, educadores com estudantes, estudantes com gestores, gestores com educadores, famílias com estudantes, entre tantas outras interações que tecem uma complexa rede de sociabilidades, que organizam a vida coletiva e constroem a dinâmica social do ambiente escolar. Para além das interações do próprio círculo escolar, a escola se conecta com instituições e atores sociais que fazem parte do processo educativo de uma comunidade, tais como organizações sociais, instituições religiosas, instituições governamentais nas instâncias municipal, estadual e federal, agências internacionais, entre outras, ampliando as oportunidades de reconfiguração da vida em sociedade

Na complexa rede de interações sociais em que os sujeitos transitam e que se configura em espaço educativo, a escola é apenas um dos lugares para se aprender.



Partilhamos da ideia do Professor José Pacheco, em seu livro *Aprender em Comunidade*, que o ato de educar não se restringe apenas a uma instituição, mas a toda uma comunidade, pois é onde se desenvolvem as competências de negociação de crenças, valores, regras, condutas e paradigmas que transformam, ou não, realidades pelo convívio social, estabelecendo modos de viver.

Na comunidade em que se constitui a rede educativa, a escola afirma a sua função social na construção de um projeto de nação com princípios éticos e democráticos, se compromete a formar sujeitos que assumem a cidadania com responsabilidade individual e coletiva. Como afirma o sociólogo colombiano Bernardo Toro, a democracia não pode ser comprada, ela precisa ser construída, portanto exige um processo permanente de aprendizagem. Completamos o conceito de democracia visto anteriormente com as palavras de Toro e Werneck (2007, p. 10): “a democracia é uma ética, se chamamos de ética a capacidade de criar e escolher uma forma de viver, capaz de fazer possível a vida digna para todos”.

O aprendizado na democracia coloca a participação social no centro do debate, sendo esta uma liberdade de escolha de cada sujeito. Torna-se um desafio para a rede educativa a formação de cidadãos éticos e cooperativos responsáveis pela promoção de mudanças. Por isso a importância de um Projeto Político-Pedagógico que convoque as vontades e crenças de cada ator social integrante da rede educativa para a construção de um propósito em comum. O projeto é político porque estabelece os valores e as crenças compartilhadas que regulam a convivência social. E também é pedagógico porque define os procedimentos para a construção de um propósito compartilhado. Desse modo, a escola é o primeiro laboratório para a vivência da cidadania.

Em razão da sua função social, a escola assume o lugar de “animadora” desta rede educativa. Em diferentes situações, lidera a mobilização dos diversos atores sociais para a participação no processo de aprendizagem dos estudantes, ampliando o seu foco do desenvolvimento cognitivo para o desenvolvimento humano. É nesta ampliação que a escola se articula com novos grupos e espaços na dinâmica social, expandindo as oportunidades de interação para seus estudantes e, com isso, garantindo o processo de diferenciação que contribuirá na formação para a autonomia.

Freire (2011) nos subsidia solidamente ao colocar que a escola deve afastar-se de seus ensinamentos “bancários” ou “depositantes”, de reprodução de saberes desprovidos de sentido ou de aplicabilidade e de continuidade, para voltar-se ao despertar da criatividade e ao protagonismo social das pessoas, fazendo-as partícipes do desenvolvimento de sua comunidade. Ser autônomo é possuir a capacidade de realizar mudanças, o que exigirá um conjunto de competências necessárias ao sujeito e/ou ao grupo.

Diante dos desafios e das tensões contemporâneas, buscamos em Jacques Delors (2010)<sup>4</sup> as orientações necessárias ao alcance da autonomia. Essas diretrizes para o

<sup>4</sup> Em Relatório da Unesco



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

fazer da escola passam por quatro dimensões: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Neste mosaico de competências, o *aprender a conhecer* enfatiza a importância de estudar em profundidade determinados temas, o que exige reduzir o número de assuntos abordados; o *aprender a fazer* procura definir uma diretriz que encoraje os sujeitos a enfrentarem numerosas situações do cotidiano e a trabalharem em equipe para resolução de problemas; o *aprender a conviver* enfatiza a importância de compreender o outro e de desenvolver uma percepção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz e; o *aprender a ser* busca “desenvolver, da melhor maneira possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal” (DELORS, 2010, p. 31). A educação para a cooperação busca a promoção, mesmo que lenta, de mudanças sociais e, por que não, de mudanças políticas e econômicas nas coletividades onde estão inseridas as escolas. Para tanto, é fundamental o aprender a ser autônomo, como vimos anteriormente na reflexão sobre a capacidade de AUTONOMIA, social e de pensamento.

Embora as diretrizes apresentadas pela Unesco sejam amplamente conhecidas, ainda é um desafio efetivar um cotidiano escolar permeado pelos seus pilares. Ainda escutamos estudantes manifestarem sua indignação pela negação à participação nos processos de tomada de decisões no cotidiano escolar; ainda presenciamos professores enchendo o quadro de informações que podem ser acessadas na internet; ainda são aplicadas provas classificatórias que criam exclusões entre estudantes, sem considerar suas trajetórias cognitivas e sociais.

Neste quadro de incertezas, é preciso que fiquemos atentos à adoção de modelos prontos, que oferecem caminhos para as escolas sem o processo de mobilização social necessário à construção de um projeto político-pedagógico. Em muitos casos, modelos que reafirmam uma educação bancária focada apenas no ensinar, esquecendo-se do aprender. Com o olhar atento a essa realidade, o PUFV se insere no processo educacional das comunidades por meio do diálogo, respeitando trajetórias e cooperando na construção coletiva de uma proposta pedagógica que considera a participação de todos os atores envolvidos no ato de aprender e educar. Deste modo, entendemos como fundamental para a formação da democracia ética oportunizar espaços de fala, para que todas as vozes sejam escutadas nas suas demandas, sobretudo a voz dos sujeitos que constroem o sentido da escola, os estudantes.

Em 2016, o Instituto Inspirare, através do seu Programa Porvir, realizou uma pesquisa intitulada *Nossa escola em (re)construção*<sup>5</sup>, com mais de 132 mil estudantes de todas as regiões do Brasil para descobrir o que os jovens pensam da escola e como eles gostariam que ela fosse. Para demonstrar alguns resultados sobre as experiências dos jovens no cotidiano escolar atual, destacamos os seguintes aspectos:

<sup>5</sup> A pesquisa está publicada na íntegra no site <http://porvir.org/nossaescola/>



- ▶ 4 em cada 10 jovens estão satisfeitos com as aulas e com os materiais pedagógicos;
- ▶ 7 em cada 10 jovens acreditam que as relações dos alunos com a equipe escolar e com seus colegas precisam melhorar;
- ▶ Metade dos jovens considera o prédio e a estrutura de suas escolas inadequados;
- ▶ Entre as atividades oferecidas pelas escolas, as artísticas têm a pior avaliação;
- ▶ 57% dos jovens classificam como regular ou ruim o uso da tecnologia na escola.

Mesmo diante da perspectiva negativa dos dados apresentados acima, os estudantes, quando questionados sobre o que fariam de suas escolas, demonstraram que há vínculo afetivo com estes espaços. Para se ter uma ideia, 70% dos jovens gostam de estudar em suas escolas, 62% afirmam que a escola oferece um ambiente favorável para aprender, e 72% dizem que aprendem coisas úteis para sua vida.

Sabemos que uma das prerrogativas do aprender está na capacidade de estabelecimento de vínculos afetivos que mobilizam as emoções, construindo assim condições de empatia e confiança necessárias ao aprender juntos. Paulo Freire (2011) nos lembra que amorosidade e humildade não significam submissão, mas sim reciprocidade, já que sempre se aprende ao ensinar e se ensina ao aprender.

A pesquisa do Instituto Inspirare também demonstra muitos aspectos do cotidiano escolar que podem, e devem, ser (re)construídos, entre eles as formas de participação dos estudantes – 72% dos jovens responderam que não participam das decisões da escola. Retomemos aqui Freire, que é incansável na ênfase dos saberes indispensáveis ao ato de educar. Ele nos lembra sempre que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (2011, p. 58). Desse modo, não há possibilidade de construção da autonomia sem a aprendizagem pela participação, pois é nos embates dialéticos dos atores que se aprende a conviver, ser, conhecer e fazer.

Os educadores e gestores escolares constroem espaços de participação envolvendo seus estudantes. Conhecemos algumas experiências, como o grêmio estudantil, o conselho de classe, as assembleias escolares, o conselho de grupo, entre outras. No entanto, a pesquisa nos mostra que ainda precisamos incorporar com mais seriedade a reflexão e a ação para a efetivação de uma participação orgânica dos estudantes e dos demais atores como estratégia central do processo educativo legitimado no projeto político-pedagógico.

Outra dimensão importante no cotidiano escolar é o aprender a conhecer ou aprender a aprender. Na pesquisa referida anteriormente, os jovens destacam que uma das melhores formas de aprender é com atividades práticas e resolução de



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

problemas, assim como aprender usando a tecnologia. Lembramos aqui do francês Edgar Morin, com sua teoria da complexidade, que vê a sala de aula como um fenômeno complexo, pois nela encontra-se a diversidade de motivações, culturas, condições econômicas, gênero, entre tantos outros marcadores, constituindo assim um espaço heterogêneo. Para o autor, a escola torna-se o lugar ideal para iniciar uma reforma de mentalidade voltada à complexidade, buscando construir sentido na aprendizagem por meio da interligação de todos os conhecimentos, estabelecendo relações entre os conteúdos do contexto dos estudantes e, portanto, gerando sentido para a vida em sociedade.

Diante do pensamento de Morin (2003), percebemos que há um estranhamento do modelo de organização curricular estruturado na educação brasileira, em que, na maioria das escolas, a grade curricular separa por períodos de 45 ou 50 minutos o ensinar dos conteúdos de determinada disciplina. Esta separação já está caracterizada na formação universitária das licenciaturas, causando por si só uma fragmentação. Essa histórica fragmentação do pensamento instaura um reducionismo do conhecimento, pois reduz a capacidade de estabelecer relações sistêmicas a partir de um determinado problema, deixando o conteúdo abstrato e distante do contexto do estudante.

O problema colocado também foi destacado na pesquisa “*Nossa escola em (re)construção*”, na qual os estudantes reconhecem a importância dos conhecimentos estruturados nas disciplinas, tais como a língua portuguesa e a matemática, como obrigatórias no repertório curricular. No entanto, também apontam a importância de organizar o currículo dentro de um tempo que possibilite ao estudante optar por outras disciplinas de interesse individual, como conteúdos voltados ao debate sobre direitos humanos ou tecnologias, entre tantos outros.

Como alertava Paulo Freire (2002), “ensinar não é transferir conhecimento”, mas sim buscar diferentes estratégias voltadas à aprendizagem significativa, considerando também a heterogeneidade dos diversos tipos de inteligências<sup>6</sup> que se encontram na sala de aula. Também destacamos o pensamento pragmático de John Dewey<sup>7</sup>, que coloca a experiência do estudante no centro do processo de aprendizagem, valorizando o experimentalismo e os conhecimentos prévios na produção de novos conhecimentos. O deslocamento do pensamento elaborado intelectualmente para o plano da ação, o que hoje é retomado como “aprendizagem mão na massa”, produz a aprendizagem significativa, já que nesse processo os conhecimentos ganham sentido para o estudante e ampliam a sua capacidade cognitiva, estabelecendo relação direta com os problemas do cotidiano.

O cotidiano escolar está sempre em movimento, é inacabado, até mesmo a sua estrutura física, suas paredes, móveis e utensílios precisam ser repensados de acordo com o tempo histórico em que se vive. Já não há mais espaço para o modelo fordista, em que todos são colocados em filas de classes para reprodução de um mesmo

<sup>6</sup> Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.

<sup>7</sup> Filósofo fundador do Pragmatismo e da Escola Nova nos Estados Unidos.



sistema de ensino. A estrutura física da escola precisa acompanhar a metamorfose do pensamento, pois sabemos que é possível aprender em todos os lugares, em todas as interações e em diferentes tempos. Não há mais espaço para a educação bancária, o mesmo caderno de planejamento utilizado pelo professor há dez anos precisa ser extinto, o quadro e o livro didático não são mais os únicos recursos didáticos. O professor precisa ocupar de fato o lugar da mediação na produção do conhecimento, buscando metodologias ativas que estimulem um conhecimento produzido em contexto, pela cooperação, empatia e experimentação.

Diante de todos estes desafios, é papel dos gestores educacionais equacionar os sentidos atribuídos por todos os atores sociais que constituem a rede educativa, trazendo para a sua centralidade a experiência do estudante no mundo contemporâneo e as suas múltiplas inteligências. Portanto, o caminho é potencializador e, com a ação coletiva e responsável de todos os atores, pode se constituir em uma realidade.

### Referências Bibliográficas

BRASIL, Lei Federal nº 9.394 (Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CAMPOS, Paulo. *Educação Cooperativa e as Influências Teóricas de John Dewey*. Porto Alegre: Sescop, 2016.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DEWEY, John. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o pensamento educativo, uma reexposição*. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma Sociedade em Transformação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO. 2003.

PACHECO, José. *Aprender em Comunidade*. 1º ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORO A. José Bernardo; WERNECK, Nisia Maria Duarte. *Mobilização Social – um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## A CULTURA COOPERATIVA

[...] um indivíduo com outros indivíduos; um grupo com outros grupos; uma nação com outras nações – surge uma demanda correspondente por uma perspectiva adequada para lidar com essa vasta e crescente conectividade.

(KILPATRICK, 2011, p. 71)

Vivemos numa sociedade do conhecimento, em que a velocidade da tecnologia e das conexões da internet produziram transformações nas formas de sociabilidade global. Para o sociólogo Manuel Castells (1999), a sociedade em rede é definida por uma nova estrutura social, na qual o seu funcionamento depende de tecnologias digitais de informação e comunicação, refletindo um novo contexto da vida social. Essas mudanças no nosso padrão de sociabilidade tem impacto direto na cultura de diferentes organizações, tornando o consenso sobre princípios, valores e tradições mais dinâmico.

Sem dúvida, o papel das pessoas nas organizações hoje está marcado pela forte influência do contexto externo, como já comentado acima. Mas esta influência externa relaciona-se diretamente à forma como cada indivíduo se vê, como vê a sua organização e como exerce o seu papel na mesma. Passividade, aceitação, ação e proação são características destes papéis. E, como uma organização é um conjunto integrado de pessoas, essas características e formas de relacionamento impactam fortemente o dia a dia. Como diz Chiavenatto (2014, p. 9): “são as pessoas que mantêm e conservam o *status quo* já existente, e são elas – apenas elas – que geram e fortalecem a imaginação, a criatividade, a inovação e o que deverá vir a ser”.

Uma organização, sabemos, constitui-se por um grupo de pessoas voltadas para um objetivo comum, todas elas de naturezas diversas: podem ser produtivas, econômicas, sociais, etc. Questões como ideias, crenças, valores, regras e técnicas se relacionam ao funcionamento institucional, ao modo de vida da organização, e caracterizam sua Cultura, ou a Cultura Organizacional.

“Cultura organizacional é o conjunto de habilidades e crenças estabelecidas por normas, valores, atitudes e expectativas, que é compartilhado por todos os membros de uma organização” (CHIAVENATTO, 2014, p. 154).

Essa cultura exprime a identidade, o DNA de cada organização. Constitui-se em um conjunto de comportamentos utilizados pelo grupo para resolver os problemas internos e externos que surgem. Esses comportamentos, na maioria das vezes, estão tão profundamente arraigados ao sistema interno que são considerados válidos, desejáveis e permanentes e, assim, são transmitidos. Nesses casos, espera-se

que os novos membros os aprendam e aceitem. Explica-se assim a grande dificuldade e a resistência que gestores empenhados na conquista de novas visões na sua



organização encontram. Novamente, o autor reforça que a cultura é produto de uma construção coletiva, por isso mesmo fraca ou forte, dependendo da forma como os valores são compartilhados, acreditados e postos em ação. Quanto mais todos os parceiros se articularem em torno de um processo construtivo, cada qual contribuindo com sua potencialidade, mais resultados positivos teremos.

Chiavenato (2014) e Heloísa Lück (2010) utilizam a mesma metáfora ao afirmar que as manifestações da cultura organizacional, em seus diferentes aspectos, podem ser comparadas a um iceberg. A matéria visível é de fácil observação, são os chamados aspectos formais, tais como objetivos, estrutura da organização, políticas e diretrizes. Já os componentes invisíveis, ocultos sob a água, são muito mais difíceis de ser percebidos, compreendidos e, principalmente, trabalhados. São os aspectos informais que envolvem relações afetivas, que têm componentes emocionais significativos como sentimentos, normas, valores, expectativas, padrões de poder e outros.

Chiavenato (2014, p. 156) completa a metáfora ao afirmar que a cultura organizacional se apresenta em três diferentes níveis:

1. Artefatos: constituídos das coisas perceptíveis, daquelas observáveis, como a estrutura física, os serviços e as formas de comportamento das pessoas;
2. Valores compartilhados: são os que definem as ações das pessoas e dão suporte àquilo que elas fazem, como as filosofias, os objetivos;
3. Pressuposições básicas: são os elementos mais ocultos, não facilmente perceptíveis, como os sentimentos, as crenças inconscientes e as percepções das pessoas envolvidas na organização.

Os níveis apresentados pelo autor podem embasar observações, pesquisas e diagnósticos da equipe gestora de qualquer organização, no sentido de perceberem os diferentes aspectos da cultura interna de sua instituição. Quais os mais valorizados? Como se transmitem? Quais suas influências no dia a dia? O que um novo integrante da equipe deve aprender para se integrar ao grupo?

Refletindo nesta linha de análise, os gestores poderão identificar mais facilmente pontos fracos e fortes da cultura institucional e programar ações de fortalecimento ou de mudança.



## Cultura Organizacional nas Escolas

Embora muitos discordem, a escola é uma organização. Desta maneira, “[...] a organização é um sistema planejado de esforço cooperativo no qual cada participante tem um papel definido a desempenhar e deveres e tarefas a executar” (CURY, 2000, p. 116). A forma como as pessoas envolvidas na escola se relacionam entre si e com a instituição gera posições de manutenção de um *status quo* tradicional ou provoca mudanças. Na escola, parece ser difícil aceitar que todas as pessoas envolvidas se constituem na competência básica de manutenção ou de alteração deste chamado universo vivo em constante ação e desenvolvimento. A escola “funciona” por meio das pessoas que nela estão, que lhe dão vida, que a representam. Talvez nem todas tenham consciência de que cada uma depende da outra, em uma relação de dependência.

“O clima escolar é uma qualidade relativamente duradoura do ambiente escolar que é experimentado pelos participantes, afeta seu comportamento e se baseia em suas percepções coletivas sobre o comportamento nas escolas” (HOY MISKEL, 2015, p. 190).

Hoy e Miskel (2015, p. 23) reforçam a questão explicitada no parágrafo anterior, afirmando que “essa organização – explicitamente estabelecida para atingir determinados objetivos – é uma organização formal”. Os autores frisam que a escola, como organização, tem seu cerne técnico no sistema de ensino-aprendizagem, que encontra limitações para seu desenvolvimento ou sua mudança em questões ou fatores que os autores caracterizam como:

- ▶ **sistema político:** dimensão formal do sistema social escolar que gera as relações de poder informal presentes no interior das escolas e que ocupam espaços significativos no comportamento organizacional;
- ▶ **sistema estrutural:** expectativas formais estruturais e burocráticas relacionadas aos diferentes comportamentos esperados de cada cargo ou função. Envolve as funções de gestores, de professores, de alunos, etc. e podem facilitar ou dificultar o funcionamento da escola;
- ▶ **sistema cultural:** identidade da organização, orientações e formas de trabalhar, comuns a todos;
- ▶ **sistema individual:** motivações de cada indivíduo, como as suas necessidades, valores, crenças etc., são colocadas na organização.

Para saber mais, o capítulo “A escola como sistema social”, de Hoy e Miskel (2015), é altamente recomendado.



As condições sistêmicas apresentadas nos fazem refletir sobre a diferença existente entre as escolas que, muitas vezes, são próximas territorialmente e compartilham boa parte dos mesmos educadores. Encontraremos numa escola um esforço coletivo em busca de objetivos compartilhados, enquanto que na outra encontraremos um cenário de ações fragmentadas e individualismo. A análise da educadora Heloísa Lück (2010, p. 21) reforça os pontos citados anteriormente, afirmando que essas diferenças são a expressão da historicidade da escola mediando fatores de influência, como:

[...] os padrões de autoridade e estilo de liderança exercidos; os valores e as crenças disseminados e assumidos; os estilos de comunicação e relacionamento interpessoal adotados; as formas de organização do trabalho estabelecidos, sua distribuição e sua implementação; as reações dos grupos de pessoas diante dos desafios enfrentados; as reações a influências externas, como determinações impostas e orientações propostas pelo sistema de ensino a que pertencem; os recursos que lhes são disponibilizados; as reações a influências internas, como a estrutura escolar, suas condições materiais de trabalho; o nível de capacitação dos que atuam na escola e sua orientação profissional; o tamanho da escola etc.

Quais os padrões de liderança exercidos na escola? Quais valores e crenças são assumidos? Qual o estilo de comunicação? Como se dão as relações interpessoais? Qual a dinâmica da organização do trabalho? Como se produzem inovações? São algumas perguntas iniciais para compreender sistemicamente a cultura organizacional da escola. Tal análise é imprescindível para que os gestores escolares atuem sobre fatores que consolidam ou transformam o processo cultural com vistas ao cumprimento da função social da escola.

O **clima organizacional** é entendido aqui como o humor, a satisfação coletiva em relação ao cotidiano escolar e aos objetivos socioeducacionais.

O clima poderá ser efêmero, quando não se atribui o significado necessário para sua incorporação na cultura organizacional, ou passará a ser apropriado no cotidiano através de discursos e práticas, tornando-se característico da identidade da escola.

É função social da escola a formação para cidadania, objetivo assumido pela legislação e pelo discurso comum de educadores, bem como pelo PUFV. Portanto, ele precisa ser compreendido em termos de cultura organizacional. Quais são as atitudes cidadãs presentes na escola? Como elas se manifestam? “A cidadania organizacional é o comportamento que vai além das responsabilidades formais do cargo, com ações voluntárias para ajudar os outros a realizar a tarefa em questão” (HOY & MISKEL, 2015, p. 198). Os autores (2015, p. 200) frisam que um clima de cidadania na escola passa por “altruísmo, consciência, espírito esportivo, cortesia e virtudes cívicas”. Obviamente, a conclusão lógica desta questão está no fato de que professores cidadãos são mais capazes de despertar cidadania em seus alunos. Da



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

mesma forma, uma gestão cidadã, que procura desenvolver na sua equipe a confiança, o diálogo constante, o envolvimento de todos no desenvolvimento dos planos de melhoria da escola, gera um clima mais saudável de trabalho, que poderá ter consequências no desempenho mais eficiente do professor e do estudante.

A inovação como elemento chave para o alcance de resultados voltados à formação para a cidadania também depende de um processo de mudança na cultura organizacional. Kissil (1998), aponta algumas ferramentas que contribuem para um ambiente voltado à inovação. O autor cita a clareza de objetivos da organização como fundamental – além de claros, esses objetivos devem ser formalmente estabelecidos em médio e longo prazo e disseminados entre todos os atores sociais. Os valores e princípios que norteiam a conduta da organização devem ser adotados no discurso permanente mas, sobretudo, devem ser a expressão das práticas educativas cotidianas. Portanto, é imprescindível que se questione as orientações subjacentes das práticas educativas e seus resultados. Lück (2010, p. 92) cita exemplos como “as ações chamadas disciplinares – ou ausência delas, a organização de horários de aula, os estilos de relacionamento e a comunicação interpessoal”. Algumas formas estabelecidas tacitamente no cotidiano escolar se apresentam como opostas aos valores e princípios estabelecidos, permanecendo fixas e sendo incorporadas como corretas sem um processo de reflexão sobre seu impacto na cultura organizacional.

Existe uma grande preocupação por partes dos gestores com a disseminação da identidade organizacional para a comunidade escolar. No entanto, destacamos que a consolidação de uma cultura organizacional voltada para a inovação escolar dependerá da apropriação desta identidade pelos atores internos da organização, tais como funcionários, educadores, assistentes, estudantes, entre outros, antes de comunicar externamente. A orientação das pessoas que atuam na organização é essencial para que o sistema funcione de forma interativa e coesa. Chiavenato (2014, p. 153) frisa que orientar implica o esclarecimento sobre seu papel e objetivos, mas também significa “encaminhar, guiar, indicar o rumo a alguém”, ou, numa visão mais contemporânea, definir coletivamente estes rumos.

Considerando a rotatividade dos atores sociais das escolas, o papel orientador da equipe gestora para a consolidação da identidade organizacional interna deve ser constante. Cada um destes atores deve se identificar com os objetivos, valores e princípios. Os gestores podem influenciar a cultura organizacional<sup>8</sup>, mas jamais poderão prescrever as mudanças a serem realizadas de forma mecanicista de causa e efeito. Devem, portanto, assumir o papel da mediação.

Entretanto, precisamos lembrar de uma premissa educacional básica: indivíduos aprendem permanentemente. Da mesma forma, instituições aprendem. Sendo assim, se a escola está empenhada na busca de seus objetivos, necessariamente terá que se envolver na aprendizagem. E aqui falamos da aprendizagem dos estudantes, professores, gestores, ou seja, de todo o corpo social da escola.

<sup>8</sup> Para conhecer modelos de avaliação de características da cultura escolar sugerimos os instrumentos apresentados no livro de Heloísa Lück – Gestão da Cultura e do Clima Organizacional (2010), volume V da Série de Cadernos de Gestão.



“O funcionamento organizacional depende do conhecimento, da aprendizagem vicária, da autorreflexão e da auto regulação dos membros individuais” (HOY & MISKEL, 2015, p. 171).

### **A mudança organizacional começa pela gestão participativa**

Muitos estudos apontam para a importância da gestão escolar no clima organizacional, enfatizando diferentes tipos de liderança e suas consequências. O exemplo pode ser da gestão baseada no autoritarismo, sendo esta prática voltada para as questões formais do cotidiano, influenciando diretamente na dimensão pedagógica e determinando um modelo conteudista e/ou mecanicista de educação. Nesse caso, o clima que será constituído será de opressão e baixa participação dos atores sociais. As concepções de educação da contemporaneidade exigem maior esforço organizacional, adotando um modelo de gestão escolar que supere as limitações tecnicistas da administração, ampliando a sua ação diante da complexidade do objeto de natureza da escola: a educação de seres humanos.

Já vimos que as escolas são organizações dinâmicas marcadas pela multiplicidade de interações sociais, portanto um campo de constante negociação, que exigirá uma gestão participativa, descentralizada e transparente.

Para a educadora Heloísa Lück (2011, p. 25),

[...] a gestão educacional corresponde à área de atuação responsável por estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

Para Lück (2010, p. 77), as escolas comprometidas com a qualidade na educação apresentam características culturais comuns, como “[...] forte liderança educacional, elevadas expectativas, padrões de qualidade elevados, clima organizacional marcado por respeito, ética e confiança entre os membros, projeto pedagógico compreendido e assumido por todos”. Outra característica que podemos atribuir a estas escolas é a receptividade a inovações e mudanças. A cultura é mais flexível e permeável por novas propostas que se articulam ao seu propósito, fortalecendo um clima organizacional de bem-estar e alegria, voltado para uma aprendizagem participativa, dinâmica e significativa<sup>9</sup>. Desse modo, o perfil da gestão escolar possui forte influência sobre o clima, determinando até mesmo o desempenho escolar pela fragmentação de vínculos imprescindíveis para a vida em comunidade.

Entendemos que uma escola não pode ensinar o que não vive, portanto sua gestão de processos e seu fazer pedagógico deve estar alinhada com princípios, valores e práticas participativas compartilhados com toda a comunidade escolar e

<sup>9</sup> Para compreender mais sobre as diferenças de clima e cultura organizacional em escolas, ver o quadro desenvolvido por Lück (2010, p. 80) com base nos aspectos e dimensões do ambiente escolar.

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

coordenados pela equipe gestora. Portanto, o PUFV se propõe a contribuir com a vivência da cooperação e da cidadania por meio de uma proposta educativa pautada pelo diálogo como princípio organizador do processo de aprendizagem, voltado à participação dos atores sociais na produção do conhecimento e à ajuda mútua para efetivação de objetivos compartilhados.

A gestão educacional assume a função de mobilizar e articular as condições estruturais para que a ação pedagógica ocorra plenamente, garantindo uma visão sistêmica dos processos administrativos, humanos, materiais e financeiros para o cumprimento da missão da instituição de ensino. Para Lück (2010, p. 99), a marca de uma organização escolar aberta é “o compartilhamento de poder entre pais, professores e gestores, associado ao compartilhamento de informações, comunicação aberta e liderança compartilhada e distribuída”. Portanto, a gestão escolar assume para si a incerteza como parte do processo organizacional da escola, transformando a experiência em ato de aprendizagem coletiva.

Enfim, uma gestão participativa pressupõe a descentralização, ou seja, o engajamento de todos no controle e na decisão de como deve ser a vida nesta comunidade chamada escola. Mas como efetivar essa premissa?

Na visão de Senge (2005), o papel da equipe gestora é mais amplo do que atuar como gerente multiplicador das orientações advindas do sistema. Consiste em orientar a construção de uma verdadeira “cultura organizacional”, articulando a equipe para que seja influenciadora, sem jamais prescrever as mudanças a serem realizadas de forma mecanicista, de causa e efeito.

Consideramos como equipe gestora as pessoas envolvidas na liderança dos processos administrativos e pedagógicos, sendo os mais comuns na estrutura organizacional escolar os papéis de direção, vice-direção, coordenação pedagógica, supervisão escolar e orientação educacional. Estes papéis pressupõem uma hierarquia na estrutura organizacional, que poderá ser desenvolvida de forma vertical ou horizontal, como já vimos anteriormente, assumindo modelos autoritários ou participativos de gestão.

Saiba mais em *Líder-Educador*, de Maria Nilza de Oliveira Fernandes (2001); *A sabedoria dos monges na arte de liderar pessoas*, de Anselm Grün (2006); *De líder para líder*, de Peter Drucker (1999); *O voo do búfalo*, de James A. Belasco & Ralph C. Stayer (1994).

A capacidade de influenciar pessoas para a consolidação de um ambiente escolar participativo ocorrerá por meio da liderança compartilhada e assumida pela equipe gestora. Portanto, assumimos a premissa básica de que não há gestão sem liderança.

A literatura sobre o tema da liderança é vasta e a dinâmica das relações humanas e de contextos torna a sua definição complexa. Encontraremos explicações e teorias em diferentes campos, como a psicologia, administração, antropologia, etc. Diante da



limitação em apresentarmos todas estas abordagens, buscaremos uma breve conceituação do termo à luz da gestão escolar para refletirmos sobre o papel dos gestores como líderes em suas redes educativas.

Para Lück (2011, p. 63), liderança é

[...] o processo de influência desempenhada no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e objetivos que deva realizar, com a perspectiva da melhoria contínua da própria organização e seus processos.

Dentre as teorias sobre liderança apresentadas por Lück (2011, p. 75), destacamos a que trata dos estilos de liderança, que “[...] baseia-se na ênfase com que o poder é centralizado ou distribuído no ambiente de liderança”. Portanto, essa teoria pode nos ajudar a compreender o perfil da liderança em diferentes escolas, caracterizado nos seguintes aspectos:

- ▶ **Estilo autocrático:** iniciativa e tomada de decisão centralizada no dirigente; mobiliza seguidores pela autoridade; o líder é o pensador e planejador e os demais são “fazedores”; poder e liderança associados aos cargos e à hierarquia; orientado pela eficiência, mais conservador;
- ▶ **Estilo democrático:** iniciativa e tomada de decisão descentralizadas, responsabilidades compartilhadas entre a equipe; o líder promove um ambiente em que as pessoas se sintam à vontade para expressar ideias, propor projetos e ações; lidera-se compartilhando, formando novos líderes como processo de aprendizagem, gerando um ambiente propício para inovações;
- ▶ **Estilo *laissez faire*:** marcado pela ausência de liderança, deixando a equipe e o destino da organização à própria sorte. A presença do líder é apenas uma formalidade e este é meramente representativo; normalmente ocorre pela falta de competências de liderança.

A autora considera todos os estilos de liderança importantes, de acordo com as situações e contextos, sendo válida, em casos de crise, uma liderança autocrática, enquanto que a democrática é a mais adequada para um ambiente comprometido com o desenvolvimento da cidadania. O estilo *laissez faire* pode ser interessante para períodos posteriores ao fechamento de iniciativas exaustivas, dando assim à equipe o tempo para apropriação das aprendizagens. Enfim, embora não tenhamos a pretensão de definir um estilo ou o melhor estilo, queremos destacar alguns aspectos da liderança participativa ou democrática, pois entendemos que é o estilo mais próximo ao PUFV na orientação de uma gestão dedicada à vivência da cidadania.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

A liderança participativa pressupõe o trabalho coletivo, sendo o principal fator para o alcance de resultados educacionais. Este estilo de liderança, fortalecida pelo compartilhamento de decisões e ações, é mais aberta para inovações na educação, ancoradas nas competências e determinação da equipe na busca por melhores resultados. Quando os gestores trabalham nesta visão, indiscutivelmente constroem coletivamente a percepção das características da escola, ou os valores a serem construídos ou solidificados, com base no respeito e na confiança mútua que são essenciais para qualquer processo de mudança. Os riscos e as necessidades em discussão são claramente expostos, diminuindo as posições de resistência que são comuns no ambiente escolar e expandindo a satisfação, motivação e o desempenho.

Hoy e Miskel (2015, p. 382) trazem uma definição de liderança de Martin Chemers (1997) bastante interessante e que complementa o papel dos líderes na gestão participativa exposta acima: “liderança é um processo de influência social pelo qual uma pessoa é capaz de empregar a ajuda e o apoio de outros na realização de uma tarefa comum”. Pressupõe-se, assim, que o conhecimento sobre a equipe a ser liderada é condição para uma liderança profícua. Conhecer implica saber as opiniões, crenças, costumes, dons e talentos, aspirações e expectativas do conjunto de pessoas que circulam na escola. Conhecer também implica saber usar as características individuais no momento adequado. Um exemplo simples que ilustra essa noção é quando, numa festividade na escola, os professores “desenhistas” são chamados .... enquanto outros são encarregados da organização do ambiente.

Naturalmente este conhecimento, para os líderes, implica observação, atenção especial ao perfil de cada um, às necessidades individuais de realização e crescimento. Assim, também é papel do líder auxiliar seus colegas no desenvolvimento de seu potencial e assumir sua responsabilidade quanto a este crescimento. O investimento no crescimento intelectual e no potencial individual certamente se refletirá em inovações, perfis mais criativos, reenquadramento de visões tradicionais, projeções de novos procedimentos e outros, o que indiscutivelmente serão favoráveis ao crescimento institucional.

Para Bass (2008 apud HOY, 2015, p. 404), “líder deve ser um desenvolvedor de pessoas e um construtor de equipes”.

Alguns estudos contemporâneos mostram inclusive uma correlação entre crescimento individual dos professores e resultados acadêmicos mais significativos por parte dos alunos.

No papel da equipe gestora e sua liderança também cabe uma rápida análise quanto à liderança instrucional. Os autores já citados definem processos de melhoria do ensino e da aprendizagem. Destacam-se nesse foco:

1. A definição e a comunicação da missão da escola através de objetivos claros, que admitem verificações consistentes do progresso dos alunos. Estes objetivos devem ser de conhecimento de toda a comunidade escolar, que poderá aplicá-los;





2. O gerenciamento do programa instrucional, ou seja, controle, coordenação e monitoramento constante do ensino e da aprendizagem;
3. A promoção de um clima positivo de aprendizagem que busca o desenvolvimento dos alunos e de seus professores, ou seja, um clima escolar com “ênfase acadêmica”.

Como já mencionado, o estudo sobre liderança tem uma multiplicidade de conceitos e de resultados, principalmente no que concerne ao perfil do líder eficiente. Estudos mostram que não existe um estilo ideal, mas que os resultados positivos sempre dependem da correspondência adequada entre as dificuldades que se apresentam e a capacidade de administrá-las. Para complementar a possível análise dos estilos de liderança apresentados por Lück (2011, p. 75), trazemos ainda o estudo de Hoy e Miskel (2015, p. 384) com foco nos traços e habilidades de lideranças eficientes, que podem ser considerados como determinantes “situacionais de liderança”. Os autores destacam três categorias: personalidade, motivação e habilidades.

Na categoria personalidade destacam-se a autoconfiança, a tolerância ao estresse, a maturidade emocional, a consistência de ações e de valores e o comportamento extrovertido, caracterizado pela desinibição, comunicação e articulação com os grupos.

Nos traços motivacionais aparece a necessidade do relacionamento interpessoal na realização das tarefas, com o foco no desempenho. Tudo isso sem deixar de lado a preocupação com as pessoas. Também destacam-se as altas expectativas com relação ao trabalho e à autoeficácia dos indivíduos, ou seja, a crença de que podem alcançar seus objetivos pois têm capacidade para isso.

Quanto às habilidades, são apresentadas como técnicas interpessoais e conceituais ou cognitivas. A técnica envolve conhecimentos específicos para determinadas tarefas. No caso dos gestores, conhecimentos sobre legislação seriam um exemplo desta habilidade. A técnica interpessoal implica “saber como trabalhar com pessoas em relações de trabalho individual e cooperativo”. E a técnica conceitual ou cognitiva é definida como a capacidade de “pensar logicamente e raciocinar de modo analítico, dedutivo e indutivo” (HOY & MISKEL, 2015, p. 386). Todas essas habilidades possibilitariam ao gestor uma administração mais eficiente, principalmente no que se refere à resolução de problemas complexos e ao alcance de objetivos.

Os autores destacam ainda que outros fatores situacionais podem exercer influência considerável nas situações de liderança, tais como: características organizacionais da escola, como o tamanho, a hierarquização ou não da estrutura; o ambiente social e econômico externo; o clima e a cultura organizacional.

A metodologia desenvolvida pelo PUFV, focada no trabalho pedagógico por projetos, é uma das estratégias de formação de lideranças democráticas, pois define situações em que os envolvidos precisam tomar decisões coletivas, ampliando o diálogo pela argumentação de possíveis temáticas a serem pesquisadas e seus desdobramentos.

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

Esses aspectos conduzem a uma liderança menos hierárquica e mais informal – e a informalidade contribui para o crescimento coletivo. O trabalho com projetos também permitirá que cada participante assuma a liderança de determinados processos, de acordo com suas habilidades já identificadas, desenvolvendo assim competências por meio da colaboração. Diante da possibilidade de vivenciar uma metodologia voltada para a aprendizagem da cooperação e da cidadania junto aos alunos, é imprescindível que a mesma abordagem seja adotada no estilo de liderança da gestão, estabelecendo uma relação de confiança com educadores, famílias, parceiros e estudantes. Afinal, a liderança corresponde ao processo de gestão de pessoas, englobando aspectos pedagógicos, desde os princípios e valores da escola até sua organização curricular.

Diante da complexidade da gestão escolar é importante compartilhar a liderança, ampliando os espaços e oportunidades de participação, promovendo o desenvolvimento da equipe. Convocar os talentos da comunidade escolar pode tornar-se uma iniciativa para além do envolvimento em ações pontuais, como chamar os pais para reparos de infraestrutura. Pode-se, por exemplo, convidá-los para o diálogo e a tomada de decisões em todos os processos da vida escolar.

É comum escutarmos que o bom líder é aquele que forma outros líderes, tornando-se assim dispensável à sua equipe. Os gestores escolares contam com uma equipe de professores que também exercem a liderança em sala de aula, portanto precisam ser ativos nos processos de tomada de decisão na vida escolar. Estratégias como o planejamento participativo podem potencializar a participação na escola, já que muitos professores dizem que não são escutados diante de aspectos que impactam diretamente o seu fazer pedagógico. O papel dos gestores escolares é criar as condições adequadas para que professores, comunidade e estudantes exerçam a liderança em diferentes momentos da vida escolar, sendo esta uma das aprendizagens para a cidadania.

Portanto, destacamos que situações não resolvidas tendem a consolidar padrões na organização, institucionalizando-se e passando a ser incorporados pela cultura. Desse modo, os conflitos interpessoais precisam ser mediados como um processo de aprendizagem para a evolução da cultura organizacional. Veremos a seguir como a mobilização social pode ser um caminho para a descentralização da liderança, e a comunicação uma ferramenta para a sua concretização.



## Mobilização Social, um caminho para a mudança cultural

Sendo a cultura organizacional o resultado de aprendizagens acumuladas pelo grupo, podemos afirmar que ela é mutável, portanto possível de se transformar a partir de novas aprendizagens. As transformações de uma cultura podem ser promovidas através de estratégias contínuas de ações intencionais em determinada direção, voltadas para objetivos comuns que se deseja manifestar por meio da identidade institucional. Desse modo, não há cultura cristalizada. Para Toro e Werneck (2007, p. 16), “toda ordem de convivência é construída; por isso, é possível falar em mudança”, sobretudo no ambiente da escola, instituição que precisa se reinventar de acordo com o seu tempo e espaço.

Retomando a ideia de disseminação dos objetivos da escola como estratégia de mudança da cultura, encontramos no livro *Mobilização Social: um modo de construir a democracia e a participação*, de Toro e Werneck (2007), as dimensões básicas para estruturar um processo de mobilização social que tem a comunicação com ferramenta central. Para o autor, o primeiro passo no planejamento de um processo de mobilização é a explicitação de seu propósito, “que sintetize de forma atraente e válida os grandes objetivos que se busca alcançar. Deve expressar o sentido e a finalidade da mobilização, tocar a emoção das pessoas” (p. 37), propagando assim um imaginário<sup>10</sup> que reflita um consenso coletivo resultante de um interesse compartilhado.

Para Toro e Werneck (2007, p. 39), “a mobilização social não é uma oportunidade de conseguir pessoas para ajudar a viabilizar nossos sonhos, mas de congregar indivíduos que se dispõem a contribuir para construirmos juntos um sonho, que passa a ser de todos”. Portanto, o reconhecimento mútuo entre as pessoas impulsiona a mobilização, valorizando singularidades como estratégia de engajamento.

O compartilhamento de um imaginário, ou seja, uma forma de futuro desejado coletivamente, tem início quando uma pessoa ou grupo decide começar um movimento de disseminação e de esforço para alcançá-lo. Na dinâmica da vida escolar, a equipe gestora assume o lugar de “produtor social”, por apresentar “[...] a capacidade de criar condições econômicas, institucionais, técnicas e profissionais para que o processo de mobilização ocorra” (TORO e WERNECK, 2007, p. 41), constituindo legitimidade e conduzindo negociações necessárias para o alcance dos objetivos. Nesta perspectiva, a gestão caracteriza-se pelo potencial de influência sobre a cultura organizacional de uma escola, como afirma Freire (1979, p. 28)

*Assim, reconhecer-se como 'agente de mudança' atribui a si a exclusividade da ação transformadora que, sem dúvida, numa concepção humanista, cabe também aos demais homens realizar. Se sua opção é pela humanização, não pode então aceitar que seja o 'agente de mudança', mas um de seus agentes.*

<sup>10</sup> No livro citado de Toro e Werneck, é possível encontrar exemplos de imaginários construídos ao longo da história.

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

Desse modo, o gestor escolar, enquanto “produtor social”, deverá assumir uma postura de confiança na capacidade de decisão e ação das pessoas, incentivando a criatividade e o espírito empreendedor nos processos de tomada de decisão, saindo de uma posição reativa do grupo para uma posição proativa.

No processo de disseminação de um objetivo compartilhado, os professores são fundamentais, já que pela sua influência junto à comunidade constituem-se como formadores de opinião. Toro e Werneck (2007, p. 45) definem-no como reeditor social que, “por seu papel social, ocupação ou trabalho, tem a capacidade de readequar mensagens, segundo circunstâncias e propósitos, com credibilidade e legitimidade”. Além do mais, não há mudança na cultura escolar sem a participação dos professores, muitas vezes considerados como problema e não como solução.

O engajamento dos professores ocorrerá quando suas necessidades forem escutadas e consideradas na proposição de um objetivo comum. Todo indivíduo somente se sentirá pertencente se houver reconhecimento mútuo, por isso a importância de dar centralidade aos professores no processo de construção de um novo consenso, conforme indicou a educadora Rosa Maria Torres na publicação *Sem todos pela educação não há educação para todos* (1994).

Para que um processo de mobilização tenha sucesso é preciso comunicar seu propósito, tarefa atribuída por Toro e Werneck (2007, p. 46) aos editores, atores de comunicação que convertem o propósito em “[...] formas, objetos, símbolos e signos

**Metodologias colaborativas** são ótimos instrumentos de empoderamento das pessoas para a mobilização social.

adequados ao campo de atuação do reeditor”. Ao transpor as ideias de Toro e Werneck (2007) para o processo de mobilização social para mudanças na cultura organizacional da escola, reconhecemos nos gestores escolares o papel do produtor social, que identificará, no campo de atuação da comunidade


escolar, os reeditores (professores, familiares de estudantes, estudantes, líderes comunitários, entre outros) em potencial para aprofundar e viabilizar as metas da mobilização. O empoderamento dos reeditores ocorrerá a partir da compreensão do objetivo compartilhado e de alternativas de ações e decisões que poderão ser articuladas no cotidiano do seu campo de atuação. Alguns instrumentos podem ser desenvolvidos pelos editores, tais como: material de comunicação, plano de ação, contatos com a mídia, organização de encontros com outros atores sociais, etc.

As ações a serem empreendidas na mobilização social devem ser possíveis de realização no campo de atuação de cada ator social. Toro e Werneck (2007, p. 48- 49) destacam alguns aspectos importantes para que as pessoas se disponham a participar:

Tenham informações claras sobre os objetivos, as metas, a situação atual e as prioridades da mobilização a cada momento. [...] Sintam-se seguras quanto ao reconhecimento, valorização e respeito à sua forma de ser e pensar [...]. Sintam a confiança dos outros participantes quanto à sua capacidade e possibilidade de contribuir para o alcance dos objetivos.







Para promovermos uma mudança na cultura organizacional da escola através de um processo de mobilização social é necessário compreender que a participação de cada ator ocorrerá de acordo com seu campo de atuação. Podemos usar como exemplo a participação do professor. O seu campo de atuação é a sala de aula e, neste lugar, poderá agir sobre variáveis como o conteúdo a ser desenvolvido, a organização do tempo, sua comunicação verbal e não verbal, o método adotado e a promoção das relações grupais observando as articulações sociais entre os alunos. Assim, procura formas de relacionar-se positivamente com a comunidade em que a escola está inserida, em prol da aprendizagem dos estudantes, disseminando consciente ou inconscientemente um imaginário sobre o processo de aprendizagem. O professor é o reeditor de um imaginário voltado para qualidade da educação quando levanta questões sobre a definição e a prioridade das necessidades múltiplas dos alunos, individualmente (desenvolvimento acadêmico, social, espiritual e moral...), quando integra disciplinas variadas, garantindo a conectividade das ideias do currículo, e quando atua como facilitador, usando todos os meios disponíveis para estimular a investigação e o pensamento reflexivo.

Integrando todas estas ações ao PUFV, dentro da gestão do professor podemos destacar: a definição da Pergunta Exploratória, os conteúdos, o território da Investigação e a abertura de espaços para propiciar ao aluno um feedback de todas as ações desenvolvidas durante o projeto (Índice Final). Também quando auxilia o aluno na sua organização, desenvolvendo a metodologia, no índice formativo: O que sei? O que quero saber? O que preciso saber? Como posso saber isso?

Por outro lado, estará fora da sua ação direta outros fatores que incidem sobre o campo de atuação, tais como a organização curricular, a infraestrutura da escola, as condições sociais e emocionais de seus alunos, entre outros.

Na visão de participação de todos os atores sociais destacamos também o papel do estudante em formação, pois ele também é gestor quando: define a forma de coleta das informações; elege tópicos para estudos e padrões; planeja atividades e experiências de pesquisa; demonstra saber trabalhar coletivamente; discute e apoia, ou não, a ideia do outro; registra diariamente seu trabalho; utiliza ativamente o que sabe para explorar, criar, negociar, interpretar; descobre mais sobre si mesmo e sobre o mundo.

Diante das características percebidas dos papéis do professor e do estudante, a pergunta importante é: “os professores permitem que o aluno aja com AUTONOMIA?”

Desse modo, um processo de mobilização social deverá partir da premissa de que todos os atores atuam de forma autônoma, considerando o seu campo de atuação.

Também entendemos a relevância da equipe gestora enquanto produtora social, pela sua capacidade de atuação no campo das negociações mais estruturais, como a organização curricular, dos espaços e dos tempos da escola, bem como questões de infraestrutura, fornecimento de recursos materiais e pedagógicos, entre outras.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

Portanto, um processo de mudança exige o envolvimento de toda a rede educativa, em que cada ator social poderá incidir sobre o seu campo de atuação a partir de diferentes lugares, o que produzirá efeitos em pequena, média e grande escala. A contribuição de todos os atores sociais garantirá o alcance de resultados do movimento e manterá a participação ativa. As pessoas participam quando percebem que seu movimento não é isolado.

**Projetos** são excelentes ferramentas de mobilização social. O PUFV disponibiliza uma metodologia que pode promover este processo na escola.

O processo de mobilização social em torno de objetivos comuns é um dos fatores que contribuirão para o alinhamento de valores, crenças, diretrizes, princípios, objetivos e metas da rede educativa, garantindo a qualidade na educação. Não precisamos

esperar que a iniciativa de tal processo seja de instituições governamentais, a partir de políticas estruturais. Há a possibilidade de promover a participação social em menor escala e produzir resultados que atendam às demandas locais, pois toda escola possui o potencial para uma gestão autônoma. A metodologia frisa muito esta questão ao colocar como imprescindível a visão da comunidade onde a escola está inserida e a possibilidade de mudanças nesta comunidade.

O PUFV, ao ser implementado no município, buscará constituir uma rede de cooperação a partir de um imaginário representado no objetivo do Programa e compartilhado entre os produtores sociais locais articulados da rede educativa. Portanto, reforçamos aqui o objetivo compartilhado entre os atores desta rede:

“Construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional”

Diante deste imaginário, o PUFV torna-se um parceiro mobilizador em prol da educação nas comunidades, cooperando com produtores sociais locais, fortalecendo a ação de reeditores e potencializando os editores por meio de uma comunicação disseminadora de práticas cooperativas.

Acesse o site [www.auniaofazavida.com.br](http://www.auniaofazavida.com.br) e saiba mais sobre a Rede de Compromisso e as funções de cada um dos atores que a integram.

Como já foi frisado, a educação não é um processo isolado, mas sim coletivo. Diante desta premissa, a rede de compromisso articulada pelo PUFV torna-se instrumento de ação de pessoas e instituições. Surgem aí possibilidades de apoio educativo às ações da escola, nas mais diferentes formas. Nas indústrias, comércios, lideranças comunitárias,

fornecedores e outros, podem formar uma rede de cooperação que dialoga com as necessidades da escola e com os objetivos comuns, em prol da educação. Essa Rede de Cooperação e todos os atores nela envolvidos têm como ponto central na sua



representação gráfica as crianças, os adolescentes, os professores, ou seja, a escola. Entende-se que os princípios básicos do Programa – cooperação e cidadania – estão intrinsecamente ligados à sua comunidade por esta rede.

O que se busca são relações de parceria, processos participativos em que todos os participantes se reconheçam como protagonistas, como pertencentes a um conjunto de pessoas construtoras de uma nova forma de aprender e de relacionar a escola com a comunidade.

Desse modo, entendemos que a gestão participativa é imprescindível para o desenvolvimento de uma cultura organizacional voltada para a formação de cidadãos cooperativos. Quando os processos de tomada de decisão são compartilhados entre os atores sociais, temos o ambiente necessário para a efetivação da gestão democrática assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que preconiza a autonomia da escola em três dimensões: pedagógica, administrativa e financeira. A autonomia escolar é uma necessidade para a qualidade da educação na contemporaneidade, mas ainda um processo em constante disputa de poder, o que não nos permite afirmar que seja uma realidade já vivenciada no cotidiano escolar. Ainda são necessários processos de mobilização social para o cumprimento efetivo deste dispositivo legal.

**Autonomia é a palavra-chave da  
gestão participativa em todas as instâncias**

## Comunicação

A comunicação é ferramenta imprescindível para a gestão da mudança. É responsável pelo compartilhamento das informações e atitudes. Oferece formas diversas de conceituar, de apresentar conhecimentos, de aprimorar relações, de descrever, de explicar, etc. Exatamente por isso, é um processo complexo, dinâmico, permanente e atemporal, ou seja, sem começo ou fim definido. Ela pode ser unilateral, de pessoa a pessoa, e bidirecional, quando se caracteriza como um processo coletivo, interativo e recíproco (HOY & MISKEL, 2015).

Compreender o papel da comunicação como um processo coletivo e interativo, que exige o fornecimento de informações precisas para o alcance dos objetivos educacionais e para a manutenção do clima positivo na escola, é fundamental para a construção de redes de entendimento. Obviamente que os processos bidirecionais são sempre os mais indicados e, estes, estão intimamente ligados à credibilidade e à confiabilidade entre comunicador e receptor. Se não existir confiança do receptor nas palavras do emissor, as informações serão ignoradas ou distorcidas. Fatores pessoais e sociais, preconceitos e diferenças culturais contribuem para um resultado

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

positivo ou negativo no processo comunicacional. Explicam-se assim as distorções que ocorrem no sistema comunicacional interno e externo da escola.

A estrutura organizacional da escola deve permitir um diálogo interno permanente entre os diversos atores sociais, de forma simples e aberta. Um exemplo prático é a manutenção da porta da direção da escola aberta para o livre acesso das pessoas, expressando, pela comunicação não verbal, a abertura ao diálogo que constrói um ambiente de ajuda mútua. Há que se concluir, então, que a comunicação nas escolas pressupõe a quebra da estrutura hierárquica constituída com base no autoritarismo, pois a comunicação eficiente, nesse caso, resume-se somente à transmissão de informações simples e direta. As mais complexas perdem-se no contexto.

Aos gestores cabe também observar as redes de comunicação, formais e informais, que se formam em toda a organização. Elas podem refinar, favorecer, corromper ou descaracterizar a mensagem transmitida. Da mesma forma, as comunicações horizontais, no mesmo nível hierárquico, também merecem ser observadas.

A comunicação aberta, sem dúvida, constitui-se na prática ideal da organização escolar. O empoderamento dos sujeitos ocorrerá pela oportunidade de expressarem livremente suas ideias e propostas, o que contribuirá para uma gestão aberta às inovações. Para isso, recomenda-se o uso de estratégias diversificadas como bate-papos, diferentes mídias, busca constante de feedback, cuidados quanto à clareza e à consistência das comunicações.

Em tempos de redes sociais virtuais, também enfatizamos a importância da manutenção de canais de comunicação que compartilhem notícias e informações sobre a vida escolar. As escolas podem adotar ferramentas simples mas de alto alcance, como criar uma página institucional no Facebook, utilizar as ferramentas de compartilhamento de arquivos em nuvem, manter um canal no Youtube para que estudantes e professores publiquem suas produções, entre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, a tecnologia deve ser uma ferramenta que potencialize a aprendizagem. Esta é uma premissa para qualquer modelo educacional, portanto é preciso que o seu uso seja universal na escola, envolvendo também a gestão escolar.

Desse modo, a implementação do PUFV apresenta-se como uma oportunidade para o processo de mudança da cultura, pois o Programa está estruturado no diálogo para alcançar o objetivo de vivenciar cooperação e cidadania. Porém, para que a implementação do PUFV alcance resultados efetivos, deverá encontrar o amparo no Projeto Político-Pedagógico e, sobretudo, na cultura organizacional, a fim de potencializar uma prática educativa que representará a identidade da escola, marcada pelos valores da cooperação e da cidadania como estruturantes da qualidade na educação.

Reconhecendo o modo próprio de ser e fazer das escolas, o desafio que se apresenta é pensarmos como uma cultura organizacional estruturada em ações fragmentadas e



no individualismo pode ser alterada para uma dinâmica na qual os atores que a constituem vivenciam experiências coletivas voltadas a objetivos comuns. Também é preciso lembrar que a escola é um espaço de negociação e embate dialético entre o que se espera ser e o que de fato se é, ou seja, entre a realidade cotidiana expressa na cultura organizacional e o discurso do ideal, expresso no conjunto de normas e diretrizes.

Ao propor a implementação do PUFV na escola, serão mobilizados aspectos visíveis da cultura expressos no clima organizacional, tais como as percepções, satisfações e insatisfações dos atores envolvidos na organização, características do estilo de gestão, liderança e tomadas de decisão no cotidiano escolar, entre outros. A interação entre atores do cenário educativo será obrigatoriamente ampliada, promovendo a reflexão sobre aspectos visíveis e invisíveis da cultura organizacional. Portanto, a alteração das relações internas provocada pelos desafios inovadores da educação propostos pelo PUFV, poderá influenciar o clima a partir da efetiva parceria com a gestão escolar na sua implementação, garantindo a influência necessária para a transformação da cultura organizacional.

### **Ideias para uma mudança organizacional na escola com foco na gestão participativa:**

- ✓ Construção coletiva de objetivos comuns que atendam às necessidades de todos os atores sociais envolvidos;
- ✓ Objetivos bem definidos e formalmente estabelecidos em curto, médio e longo prazo;
- ✓ Práticas educativas orientadas pelos valores compartilhados e definidos coletivamente;
- ✓ Comunicação aberta – mantenha a porta da sala da equipe diretiva aberta para todos;
- ✓ Mediação de conflitos como processo de aprendizagem;
- ✓ Definição clara de papéis e atribuições;
- ✓ Abertura para novas ideias – incentivar uma cultura focada em soluções, não em problemas;
- ✓ Estimular grupos heterogêneos de trabalho focados em melhorias para o ambiente escolar;
- ✓ Reconhecimento público de práticas educativas inovadoras;
- ✓ Valorização de pequenos resultados alcançados pela rede educativa e publicização interna e externa;



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

- ✓ Manutenção de conselhos de grupos para tomadas de decisões pedagógicas;
- ✓ Intercâmbios com outras instituições de ensino para *benchmarking*;
- ✓ Organização de colegiados como mecanismos de participação efetiva, como: Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmio Estudantil, entre outros;
- ✓ Prestação de contas garantida pela divulgação permanente de informações;
- ✓ Transparência de procedimentos e regras.

Ao retomarmos os valores que orientam o PUFV – cooperação e cidadania –, afirmamos a participação e o diálogo como princípios da ação educativa. Deste modo, entendemos que modelos autoritários e centralizadores devem fazer parte de um paradigma em extinção, abrindo espaço para uma gestão participativa que corresponda ao modelo contemporâneo de sociedade.

### Referências Bibliográficas

BRASIL, Lei Federal nº 9.394 (Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. 4ª ed. São Paulo: Manole, 2014.

HOY, Wayne K. e Cecil G. Miskel. *Administração Educacional: teoria, pesquisa e prática*. Porto Alegre: Mc Graw Hill Education e Penso, 2015.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma Sociedade em Transformação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

KISSIL, Marco. *Gestão da Mudança Organizacional*. Instituto para Desenvolvimento da Saúde, Universidade Federal de São Paulo, Faculdade de Saúde Pública. Série Saúde e Cidadania, vol. 4, São Paulo, 1998.

LÜCK, Heloísa. *Gestão da cultura e do clima organizacional da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloísa. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.



ABC

## O Programa A União Faz a Vida na Gestão Escolar

SENGE, Peter. *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação/* Peter Senge ...[et al.]; tradução Ronaldo Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

TORO A. José Bernardo; WERNECK, Nisia Maria Duarte. *Mobilização Social – um modo de construir a democracia e a participação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Sem Todos pela educação não há educação para todos. In: *Simpósio Estratégias de Mobilização. Educação para Todos / Todos pela Educação.* Brasília: MEC/UNICEF, 1994.



## O CURRÍCULO É O NÚCLEO MAIS IMPORTANTE DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA

Currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles que por eles são condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam dimensões que envolvem dilemas e situações perante as quais somos obrigados a nos posicionar.

(SACRISTÁN, 2013, p. 16)

A escola está respondendo às necessidades de seu grupo social hoje? O desenvolvimento e a globalização estão encontrando eco na escola? Enfrentamos atualmente uma mudança de valores de construção e coesão comunitária pelo individualismo e esse momento de contínua transformação está, obviamente, a exigir que repensemos a escola e sua maneira de trabalhar: as competências, habilidades, conhecimentos e valores que nos propomos a alcançar, os espaços escolares, a relação com a comunidade, os horários, etc., ou seja, o **Currículo**.

Guiomar Namó de Mello, autora de vários artigos sobre Bases Curriculares Nacionais coloca a distinção clara entre “Bases Curriculares Nacionais” e “Currículo”, conceitos que, na maioria das vezes, são usados como sinônimos. As **Bases Curriculares**, segundo a autora, indicam o rumo, mostram onde queremos chegar. Apontam para resultados de aprendizagem, ou seja, para as habilidades a serem aprendidas e os conteúdos a serem trabalhados. Já o **Currículo** é o caminho. A gestão desse caminho deve ser feita através de contextualização, organização e integração dos conteúdos: interdisciplinaridade, metodologia e estratégia didático-pedagógica; procedimentos para motivar e avaliar; recursos didáticos e tecnológicos; ações de educação continuada para professores. Pelas considerações da professora Guiomar de Mello, podemos de imediato concluir que, apesar de estarmos, como sistema de ensino, completamente envolvidos e dependentes do Currículo, a conceituação do mesmo é bastante heterogênea.

Essa heterogeneidade, como bem situa Sacristán (2015), um reconhecido pesquisador do tema, deve-se à história, à origem, aos significados e à evolução do conceito de currículo: desde “lugar onde se corre”, *curriculum*, carreira profissional (na Roma Antiga) até carreira estudantil (sequência de conteúdos – o que cada um deve aprender).

Tomaz Tadeu da Silva (2003, p.14)<sup>1</sup>, apresenta a historicidade das teorias do currículo retomando as teorias tradicionais, críticas e pós-crítica, sendo que todas partem de uma questão central: “[...] saber qual conhecimento deve ser ensinado” e aprendido.

<sup>1</sup> Leitura indispensável para conhecer as teorias do currículo.



Silva (2003) afirma que o currículo é sempre constituído de uma seleção de conhecimentos e, portanto, as teorias buscam indicar porque determinados conteúdos são selecionados e outros não, pois revelam um paradigma de sociedade a ser construída.

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta 'o quê?' nunca está separada de uma importante pergunta: "o que eles ou elas devem ser?" ou, melhor, "o que eles ou elas devem se tornar? Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão 'seguir' aquele currículo (SILVA, 2003, p. 15).

Portanto, o autor destaca que o currículo coloca as questões da identidade e da subjetividade em discussão, dialogando com o conceito adotado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) a partir de Moreira e Candau (2006), que destacam a dimensão cultural relativa ao currículo como "conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais".

Ao revisitar os primeiros pensadores dedicados aos estudos sobre currículo, no início do século XX, Silva (2003) retoma o pensamento de John Dewey como um contraponto ao conservadorismo de Bobbitt. Este último escreveu sua teoria sobre o currículo a partir da concepção de eficiência, comparando o sistema educacional ao modelo de uma empresa, com foco em resultados, padrões, métodos e formas de mensuração dos resultados. Portanto, uma organização curricular padronizada, voltada para o desenvolvimento econômico, caracterizada como "tradicional". Em oposição às ideias de Bobbitt, John Dewey estava mais preocupado com um currículo voltado para o desenvolvimento da democracia, levando em consideração "[...] no planejamento curricular os interesses e as experiências das crianças e jovens", ou seja, pensava um modelo mais progressista para sua época (SILVA, 2003, p. 21-23).

"Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática de princípios democráticos" (SILVA, 2003, p. 23)

A década de 1960 representa um marco nas transformações sociais e culturais no mundo, reconfigurando paradigmas vigentes alicerçados numa sociedade industrial. Os movimentos por direitos civis e políticos ganham espaço na estrutura social, evidenciando as disputas ideológicas relativas ao pensamento social e às estruturas educacionais tradicionais, e questionando a lógica da hegemonia cultural e social a partir das Teorias Críticas<sup>2</sup> do currículo. Nesse cenário de debates ideológicos, queremos destacar a contribuição do psicólogo estadunidense Jerome Bruner, um

<sup>2</sup> As Teorias Críticas gerais sobre educação influenciaram o desenvolvimento da teoria crítica do currículo. Destacamos autores como: Louis Althusser, com a obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*, que traz as críticas marxistas para educação, ou seja, a influência do capitalismo e da luta de classes na educação; Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que apresentam no livro *A reprodução* a tese da reprodução da cultura dominante na manutenção da estrutura social.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

dos pioneiros da psicologia cognitiva. Bruner fez grandes contribuições para a educação, interessado no processo de aprendizagem das crianças, valorizando a descoberta por experimentação como forma de ensinar os alunos a pensar e, portanto, a resolver problemas por si mesmos. Defendeu o que chamou de currículo em espiral, em que os conteúdos devem estar inter-relacionados, evitando a fragmentação e o uso isolado de informações. Hernández e Ventura (1998, p. 38), no livro *Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*, citam o método de Bruner:

Em sua origem, essa ideia provém da noção de 'currículo em espiral' de Bruner (1969), para quem o importante no planejamento de um currículo é captar a estrutura fundamental das matérias (o ser vivo em biologia seria um exemplo) para depois ir desenvolvendo-a em seus diferentes níveis de complexidade. A finalidade dessa organização com ajuste a princípios ou ideias, diz Bruner, permite a generalização, desperta o interesse dos alunos e reduz a perda de memória.

O papel do professor, para Bruner (1960), é oportunizar aos estudantes determinadas situações para que busquem a resolução de problemas, assim descobrindo o conteúdo e incorporando-o de forma mais significativa na sua estrutura cognitiva. O currículo em espiral começa com conceitos novos, aos quais posteriormente são agregados novos conteúdos relacionados, passando por revisões e ampliação de conceitos até alcançar a complexidade. O método do currículo em espiral corresponde ao caminho que um estudante percorre para apropriação de novos saberes, utilizando técnicas para o seu próprio desenvolvimento. Esse caminho está relacionado com as etapas de desenvolvimento cognitivo definidas por Bruner, sendo: 1) a criança até 3 anos passará pela fase das respostas motoras; 2) entre 3 e 9 anos, pela fase da representação icônica; 3) a partir de 10 anos, pela fase da representação simbólica.

Embora a teoria instrumentalista/evolucionista de Bruner tenha mais de meio século, ainda é visível a sua influência na formação das estruturas curriculares no Brasil e em todo o mundo. Numa concepção mais simplista e comum, que vigorou até bem pouco tempo (talvez em muitas escolas vigore até hoje), currículo é visto como um orientador, um normatizador, um elenco de matérias, um conjunto de conhecimentos distribuídos em diferentes disciplinas e em diferentes espaços de tempo e ordem sequenciais (séries, anos), determinando uma ordem de aprendizagem. Assim, o currículo exerce papel decisivo na “organização da prática do ensinar”, pois determina o ano e o conteúdo, além de trazer embutida nesse conceito uma metodologia transmissível.

[...] ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõem regras, normas e uma ordem que são determinantes (SACRISTÁN, 2013, p. 20).



O autor alerta para o fato de que este conceito de currículo afeta vários elementos e agentes do sistema como o espaço escolar, o clima social e as relações verticais e horizontais. Também regula o tempo de aprender, o tempo livre e as opções epistêmicas sobre conhecimento, entre outros. É responsável ainda pelo que o autor chama de formas escolares do conhecimento. Essas formas estabelecem, na escola, uma cultura especial “curricularizada”. O conhecimento escolar está vinculado a determinadas formas didáticas de ser trabalhado.

Busque mais informações sobre os aspectos estruturantes do currículo em Sacristán.

É interessantíssimo analisar a percepção de Sacristán sobre a relação entre cultura escolar e currículo, sendo o conhecimento escolar produto de dois focos. A cultura escolar tem como função propor conteúdos para o currículo, que, por sua vez, tem papel mediador, é mais especializado, produzido pelos professores e sustentado pelos materiais didáticos elaborados para este fim. Para Sacristán (2013, p. 22) “[...] a qualidade do conteúdo que se torna realidade é o resultado de um processo de jogo entre a qualidade cultural e pedagógica dos professores e a dos textos e demais materiais como fonte de informação”.

A mediação dos professores está fortemente arraigada a seus conceitos, crenças e tradições que sustentam suas áreas de atuação, nem sempre visíveis. Por outro lado, temos as fontes de informação, as políticas editoriais, os interesses econômicos e outros. Vemos que as intenções e os pressupostos teóricos de sustentação curricular são bastante modificados quando interpretados e colocados em ação pelos professores. Além disso, todas essas questões “internas” da escola estão sujeitas a mediações externas determinadas pela legislação, pelos sistemas de avaliações e por outros fatores. O autor destaca também que os conteúdos vêm sofrendo transformações ao longo dos tempos, mas que a força das tradições sustenta de tal forma a estrutura concebida que, na maioria das escolas, esses aspectos estruturantes se mantêm ou sofrem poucas modificações.

O currículo é essencialmente vinculado a determinada ideologia, a determinados modelos, a concepções de poder, apesar de a maioria dos professores negar esta vinculação. E por isso mesmo não é neutro, é produto de determinada intencionalidade educacional.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação e as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra o ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogos, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a eles, professores que o modelam (SACRISTÁN, 2000, pp. 15-16).

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

É na elaboração e na construção do currículo que a escola assinala, revela suas intenções, seus valores, o que pretende alcançar, aonde quer chegar e a forma de fazer isso. Nessas construções, no âmbito da escola, uma das dificuldades encontradas está no fato de que a tradição apontada por Sacristán, e já comentada acima, com suas raízes firmemente fixadas, dificilmente se quebra. A interlocução com a comunidade local e seus saberes, com as famílias, com os grupos de liderança

“[...] uma vez que o significado transformador desse leque de propósitos educacionais gerais se choca com os moldes dominantes da escolaridade, mais preocupada com o êxito escolar do que com todos os fins genéricos...”  
(SACRISTÁN, 2013, p.24).

locais, na maioria das vezes é pouco considerada. E, mesmo nesse contexto de construção, os aspectos de crenças e interesses pessoais vão sendo integrados à proposta. O que mais uma vez reforça a questão da impossibilidade da neutralidade de um currículo. Acresça-se a este panorama o fato de que, na maioria das vezes, a proposta curricular da escola é uma,

e a ação real, ou seja, o produto educacional, é outro. Veja-se, por exemplo, a questão da cidadania comentada no primeiro texto deste material.

Podemos dizer que a intermediação pedagógica que o autor chama de cultura é outro, digamos, ponto fraco nas escolas. Romper com uma tradição de intermediação em que o foco e o ensino de conteúdos são predominantes não é tarefa fácil. Considere-se também a visão que o professor tem de si mesmo e de seu papel.

Outro aspecto importante a considerar nesta análise sobre currículo é a do direito do aluno. Novamente recorremos a Sacristán (2013, p. 24), que afirma que o direito do aluno “se converte em obrigação do professor, em vez de apenas ficar relegado às suas disciplinas”. Nesse sentido, destacam-se alguns pontos importantes deste chamado direito do aluno: educá-lo para a cidadania, para a capacidade democrática, para a compreensão da complexidade de seu mundo em paralelo à valorização da cultura de sua comunidade; indicar pontos referenciais capazes de orientá-lo em seu julgamento e tomadas de decisão; incentivar posturas de tolerância, colaboração, responsabilidade. Se estes pontos forem considerados, obviamente a cultura escolar de centralização em conteúdos terá que passar por mudanças significativas: “presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade” (SACRISTÁN, 2013, p. 24).

A perspectiva de um currículo construído coletivamente pelos princípios da cooperação e da cidadania, refletidos na transição de um modelo tradicional para modelos mais progressistas, tem inspirado os sistemas educacionais pelo mundo, um dos exemplos mais comentados tem sido o da Finlândia. Em entrevista concedida ao Porvir<sup>3</sup>, Marjo Kyllonen, secretária de educação de Helsinque, a capital finlandesa, destacou alguns aspectos sobre o novo currículo, centrado no aluno e na multidisciplinaridade. Kyllonen destaca a metodologia baseada em fenômenos ou

<sup>3</sup> Entrevista realizada em maio de 2017. Confira a íntegra no site do Porvir < <http://porvir.org/mudou-na-educacao-da-finlandia-chegada-de-um-novo-curriculo/> >





projetos como elemento essencial para uma nova organização curricular, em que a educação é menos fragmentada e mais livre das disciplinas, transformando a cidade numa grande plataforma de aprendizado. Também enfatiza a importância da aprendizagem a partir da experiência, em que se aprende ao tentar, errar e repensar, incorporando o erro ao processo de aprendizagem, elemento de engajamento de professores para a nova proposta curricular. A transição curricular realizada na Finlândia também esbarra nas dificuldades do tempo para planejamento coletivo, percebido como fundamental para a articulação dos conteúdos. Os estudantes também são partícipes do processo, envolvidos nas discussões sobre o que é feito e sobre os objetivos de aprendizagem.

A escuela21<sup>4</sup>, iniciativa espanhola que busca as escolas mais inovadoras ao redor do mundo, afirma que as ações de inovação no campo da educação têm em comum um currículo organizado por projetos, realidade pesquisada em diferentes países, do oriente ao ocidente. De acordo com a escuela21, o modelo de aprendizagem baseada em projetos apresenta três premissas:

1. Mão na massa: “[...] a mente e as mãos devem ser parte de todo o aprendizado, isto é, a integração do pensamento e da prática”.
2. “[...] A realidade deve estar dentro da escola e não fora, e é necessário torná-la visível em relação a tudo o que acontece na sala de aula”.
3. “As aulas e horários não são projetados para serem organizados em assuntos fechados e em grupos de diferentes níveis de dificuldade”.

A filosofia curricular nessas escolas envolve a conexão de conteúdo, pessoas e realidade. No Brasil, o currículo organizado por projetos é uma realidade ainda tímida nas redes pública e privada. Muitas vezes, resiste-se à mudança sob o argumento das exigências legais. No entanto, a forma de organização curricular por projetos encontra amparo na legislação sobre educação no Brasil.

A organização curricular das escolas brasileiras é orientada por normas estabelecidas, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)<sup>5</sup>, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>6</sup> e, em recente discussão, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), todas oriundas do direito à educação previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>7</sup> (LDB), pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>8</sup>. Entre os princípios para a educação previstos na CF queremos

<sup>4</sup> Conheça a iniciativa pelo site < <http://www.escola21.org/que-es-escola21/> >

<sup>5</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica atualmente em vigor datam de julho de 2010. Para cada etapa, há diretrizes específicas: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores.

<sup>6</sup> Aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em 1997, substituído[s] pelas DCNs.

<sup>7</sup> BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 02/12/2017.

<sup>8</sup> O Plano Nacional de Educação (2014-2024) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

destacar o terceiro, que trata do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Este princípio se desdobra no art. 12 da LDB ao garantir autonomia às unidades escolares sobre a sua forma de ensinar e aprender. Desse modo, ao longo dos principais marcos legais, não se encontram determinações metodológicas ou formas de organização curriculares, apenas diretrizes e orientações com vistas à garantia da qualidade da educação.

O art. 210 da CF também destaca a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Desse modo, as DCNs definem normas obrigatórias para a educação básica orientando o planejamento curricular de redes e unidades de ensino a partir de um currículo mínimo, considerando a autonomia dos seus Projetos Político- Pedagógicos.

Portanto, as escolas devem elaborar o PPP usando as competências fundamentais e as diferentes áreas do conhecimento pelas diretrizes, articulando a parte diversificada do seu currículo, que deve ser oriunda dos processos sociais e culturais locais organizados em temas gerais.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Afirma o compromisso com a educação integral, referindo-se

[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas (BRASIL, 2017, p. 17).

A Base está organizada por competências em áreas do conhecimento e componentes curriculares, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em cada nível da educação básica, orientada por ciclos e anos, progressivamente. A BNCC também garante a autonomia da escola na confecção do seu currículo, apontando orientações para a organização curricular a partir de um arranjo possível, não devendo ser utilizada como modelo obrigatório ou definitivo, mas sim dialogada e construída. Conforme já explicitado no início deste texto, a BNCC estabelece o rumo daquilo que deve ser aprendido de forma universalizada no Brasil. No entanto, o currículo é concretizado como o núcleo mais importante do projeto político-pedagógico de cada escola, onde deverá ser discutido o “como”, ou seja, o caminho para o alcance de cada objetivo de aprendizagem.

Nessa visão, o PUFV se apresenta como uma proposta inovadora no desenvolvimento curricular a partir da BNCC, colaborando no campo das opções metodológicas, capaz de integrar a questão dos conteúdos, a mediação dos professores e a busca e manutenção do interesse dos alunos. Nesse contexto, os jovens tornam-se mais responsáveis por suas aprendizagens e mais próximos dos



contextos e diversidades regionais, potencializando também a parte diversificada do currículo por meio de projetos de aprendizagem.

Bender (2014) destaca que para analisarmos a relação entre currículo e Projeto, inicialmente, é preciso definir como o professor responde a essa questão. Este direcionamento tem relação direta com a cultura institucional e com aquilo que o professor acredita ser educação e ser seu papel neste contexto. Assim, Bender (2014, p. 32) coloca algumas questões muito pertinentes na relação currículo e projeto a serem consideradas:

- ▶ Projeto será um complemento ao desenvolvimento do currículo?
- ▶ Projeto será uma outra forma de trabalhar o currículo?
- ▶ Projeto substituirá o currículo?

Não há dúvidas de que as respostas para estas questões determinarão, conforme diz Sacristán (2000), a forma de mediação que o professor utilizará entre o currículo e a aprendizagem do aluno. Igualmente, o conjunto de respostas dos professores de uma escola determinarão o grau de comprometimento, relutância ou negação do Programa.

Os projetos deveriam, na medida do possível, estar ancorados em questões sociais locais e/ou universais reais, que despertassem o interesse do aluno na procura de informações, de respostas a suas curiosidades. O currículo se consagraria, nesse caso, como uma fonte de resposta ou de complementação à informação, mas nem por isso, menos importante. O papel mediador do professor estaria em mostrar aos alunos essa relação, ou seja, a importância de um saber ampliado ou de diversos focos interdisciplinares.

A adoção da Metodologia de Projetos na escola pode resultar em inúmeras vantagens para a aprendizagem. Bender (2013), sintetizando pesquisas de diferentes autores que se referiram a estas vantagens, destaca:

- ✓ Compreensão e reflexão mais aprofundadas sobre os conteúdos;
- ✓ Retenção mais significativa de informações, pois a mecanização é substituída pela pesquisa;
- ✓ Criatividade maior na resolução de problemas;
- ✓ Uso constante de tecnologia;
- ✓ Metodologia indicada para alunos com dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar, pois possibilita maior personalização.

A aprendizagem baseada em projetos é um modelo de ensino que consiste em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções (BENDER, 2014, p. 10).

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

O trabalho por projetos como organizador do currículo ainda contribui com mais flexibilidade na articulação das unidades temáticas, de forma menos linear e mais orgânica para o aprofundamento de conhecimentos. Possibilita maior originalidade no desenvolvimento curricular, tendo em vista que os problemas ou desafios a serem investigados ampliarão o escopo das unidades temáticas e das habilidades a serem desenvolvidas, garantindo mais oportunidades de tomada de decisões compartilhadas entre professores e estudantes sobre o que e como estudar.

São inúmeras as vantagens de uma organização curricular por projetos, mas ainda queremos enfatizar que esta opção ajuda a alcançar as metas do currículo, pois um projeto sempre será estruturado a partir dos objetivos de aprendizagem e das competências necessárias para o desenvolvimento humano.

Para percebermos aspectos pragmáticos e culturais que diferenciam um currículo tradicional de um currículo organizado por projetos, montamos o quadro abaixo:

<b>Currículo Tradicional</b>	<b>Currículo por Projetos   PUFV</b>
Projetos institucionais centralizados na Gestão Escolar.	Distinção entre projetos institucionais e de aprendizagem (descentralizados).
Atenção ao ensinar.	Atenção ao aprender.
Centralização no professor.	Centralização no aluno.
Frequente desmobilização ou desinteresse dos alunos.	Aumento da motivação e do interesse do aluno.
Conhecimento transferido.	Conhecimento descoberto, aprendido e protagonizado.
Objetivos centralizados no domínio dos conteúdos.	Centralização no significado do currículo na realidade social do aluno.
Objetivo construído pelo professor.	Objetivo construído pelo professor e pelo aluno.
Mediação do professor: currículo e forma de aprender (definições de estratégias).	Protagonismo participativo do aluno: orientação e provocação da experiência e busca autônoma do aluno (índice formativo).
Professor define resultados de aprendizagem.	Professor e alunos acordam sobre processos de desenvolvimento de aprendizagens e resultados.
Definição pelo professor do cronograma de trabalho e a consequente aprendizagem.	Duração do projeto regulado pelo interesse do aluno.





Conhecimentos, conteúdos atrelados a linha temporal abrangente e disciplinar.	Conhecimentos articulados para atender aos interesses dos alunos. Interdisciplinaridade (índice formativo).
Padrões de aprendizagens centralizados nos conteúdos de cada disciplina.	Currículo como conjunto de experiências pedagógicas e conteúdos como elementos que integram o currículo como pontos originários, indicadores iniciais. Promoção da visão interdisciplinar e procedimental.
Seleção de tópicos pelo professor.	Seleção de tópicos pelos alunos (índice formativo).
Nivelamento do conhecimento.	Informação detalhada sobre o conhecimento prévio dos alunos (índice inicial) proporcionando alavancas produtivas e evidenciando a diversidade de saberes que constituem a realidade da turma.
Aprendizagem como resultado visível de avaliações objetivas e na maioria das vezes quantitativas. Busca de manifestações externas de conhecimento.	Aprendizagem como resultado provocado quando exige manifestações individuais dos alunos. Busca de manifestações externas e internas do conhecimento.
Resultados considerando avaliações individuais.	Resultado considerando avaliações individuais e grupais.
Convivências na escola atreladas firmemente a regras pré-concebidas.	Convivência na escola com o objetivo de promover a autonomia do aluno e a apropriação de conceitos orientadores de direitos e deveres.
Aspectos geofísicos, culturais e sociais que caracterizam a comunidade são desconsiderados ou têm pouca significação.	Cria-se a Comunidade de aprendizagem que redesenha o contexto social, incluindo-se nele. Mapeamento da comunidade e correspondência entre conteúdos e seu dia a dia.
Foco no domínio do conteúdo.	Domínio de habilidades e competências. Pensamento reflexivo, crítico, criatividade, curiosidade construção de significados.
Eventos locais e nacionais integrando de maneira isolada o calendário acadêmico.	Eventos sendo vistos como Projetos Institucionais, podendo ser aliados aos Projetos de aprendizagem.
Iniciativas de outras organizações isoladas e fragmentadas.	Iniciativas de outras organizações como potencializadoras de projetos, quando alinhadas ao seu objetivo.
Autenticidade do saber com base nos objetivos e conteúdos.	Autenticidade baseada em critérios como: autenticidade, rigor acadêmico, aprendizagem aplicada, exploração ativa, conexões com adultos, práticas de avaliação consistentes (BUCK, 2008).



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

Como podemos diferenciar no quadro, o currículo organizado por projetos se distancia da fragmentação de conhecimentos, voltando-se para um enfoque globalizador das diferentes áreas, valorizando o protagonismo dos estudantes.

A gestão escolar assume o papel da mediação para a concretização de um currículo organizado por projetos, constituindo espaços e oportunidades de construção colaborativos e valorizando a tomada de decisões compartilhada com estudantes, educadores e comunidade escolar. Assim, quando a gestão escolar se deparar com inúmeras iniciativas que batem à porta da escola, terá um lugar legítimo de diálogo para tomada de decisão sobre, afinal, o que e como queremos aprender.

Atualmente muitas instituições desenvolvem programas, projetos e ações para serem executados dentro das escolas. Porém, em muitos casos as iniciativas atravessam o calendário escolar de forma desarticulada da organização curricular, fragmentando processos de aprendizagem em desenvolvimento e gerando impactos negativos no cotidiano escolar. Desse modo, uma estrutura curricular com objetivos de aprendizagem claros e compartilhados ajuda a identificar quais iniciativa ou programas externos devem entrar ou não no cotidiano da escola, avaliando coletivamente as suas contribuições efetivas para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Portanto, reafirmamos, o currículo é o núcleo mais importante da escola, pois é o documento que reflete as concepções e práticas pedagógicas que definem o que estudantes devem ser ou se tornar.



## Referências Bibliográficas

BENDER, William N. *Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 02 de dezembro de 2017.

BRUNER, J. (1998 [1960]). *O Processo da Educação*. Tradução de M. C. Romão. Lisboa: Edições 70.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. *Aprendizagem baseada em projetos. Guia para professores de ensino fundamental e médio*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. p. 17-46. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. PÁG.28.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_, (Org.). *Saberes e incerteza sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 5ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## METODOLOGIA DE PROJETOS E O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

... a ideia fundamental dos Projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares é que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar a informação, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema. A função principal do Projeto é possibilitar aos alunos o desenvolvimento de estratégias globalizadoras de organização dos conhecimentos escolares, mediante o tratamento da informação.

(HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.89)

É grande o desafio que se apresenta a quem pretende mudar a maneira de entender e de ser das pessoas, e maior ainda o de querer mudar os paradigmas sobre os quais elas pautam sua vida, sua forma de ser e agir. ...Aqueles que assumem podem ser chamados de 'iluminados'... eles são detentores de uma visão prospectiva do futuro, são impulsionados pelo desejo de romper barreiras e pela vontade de pôr em ação a metodologia do 'fazer diferente'; seguem o ideal de trabalhar com projetos na escola para implantar o 'aprender a conhecer', o 'aprender como fazer', o 'aprender a ser pelo conviver'.

(MARTINS, 2013, p. 7)

Todos os textos desta publicação se voltam a uma questão básica: a escola e sua relação com o Programa a União Faz a Vida e sua metodologia.

Vamos recordar alguns tópicos ou conceitos!

Já vimos que o Programa A União Faz a Vida tem a cooperação e a cidadania como princípios que sustentam toda a sua ação. A Metodologia de Projetos é a forma pedagógica escolhida para dar sustentação a estes princípios. Lembrando o que foi comentado anteriormente, trabalhar a Metodologia de Projetos não é simplesmente escolher um tema preliminar, um território, elaborar uma pergunta, propor uma expedição. É muito mais do que isso, sobretudo no que trata do currículo. Entretanto, trabalhar com a Metodologia de Projetos pode transformar-se em uma metodologia “mecanicista” ou uma metodologia tradicional se a ação pedagógica for caracterizada simplesmente por uma sequência de etapas ou índices.

Definir a abrangência do trabalho com Metodologia de Projetos é uma das tarefas importantes a serem esclarecidas na escola. Deseja-se não somente alcançar esse esclarecimento, mas também sua aceitação e incorporação. A Metodologia de Projetos, chamada hoje de Aprendizagem Baseada em Projetos (APB)<sup>9</sup> pelos



pensadores americanos, tem sua base teórica em John Dewey, assim como em Hernández e Zabala, referências escolhidas pelo PUFV. Dewey e seu principal difusor, Kilpatrick, já descreveram os benefícios da aprendizagem prática ou ativa (em termos mais contemporâneos), baseada em experiências, dirigida pelo aluno.

“Os aprendizes não apenas respondem com retorno de informações como também utilizam ativamente o que sabem para explorar, negociar, interpretar e criar. Eles constroem soluções e, assim, transferem a ênfase para o processo de aprendizagem” (BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION, 2008, p.17).

Acentuando essa visão de compreensão sobre a Metodologia de Projetos, Bender (2014) destaca outra questão importante: a diferença entre tarefas, atividades ou projetos de ensino organizados e propostos pelo professor, que integram normalmente seu planejamento, e um projeto de ABP. Uma tarefa, ou uma atividade, é planejada com determinado objetivo. Pode ser executada em casa, em sala de aula ou em combinações de diferentes momentos. Exemplificando (este exemplo é uma adaptação de Bender): o tema a ser estudado é a Independência do Brasil. O professor desafia os alunos a organizarem cartazes, pôsteres, diagramas, mapas conceituais sobre o tema. Determina um roteiro. Segundo o professor, as seguintes questões devem ser contempladas: a situação social daquele momento, as causas, a declaração e as consequências. Para cumprir a tarefa, o aluno ou os alunos devem conhecer os conteúdos pertinentes. Analisá-los, sintetizá-los e criar uma forma de apresentá-los ou demonstrá-los. “Estes tipos de atividades, muitas vezes chamadas de projetos, ajudam os alunos a compreenderem os conceitos e as ideias principais do currículo” (BENDER, 2014, p. 31). Para o autor, isso é uma tarefa de ensino que sem dúvida promove o desenvolvimento de vários conceitos, conteúdos e habilidades, mas não se caracteriza na ABP.

Já o mesmo assunto, na perspectiva da Metodologia de Projetos, pode explorar o mesmo conteúdo e chegar às mesmas conclusões, mas seu início concentra-se em gerar o interesse do aluno e preparar o terreno para a investigação. Isso pode ocorrer através de uma Pergunta Exploratória, de um levantamento (vídeo, pesquisa, palestra) da situação social do reinado na época. Precisa também explorar os conceitos prévios, as hipóteses dos alunos, buscar suas questões adicionais de curiosidade e interesse e, na continuidade, explorar os passos por nós conhecidos, com o foco central na natureza cooperativa das atividades e na reflexão do aluno. Reflexão, não reprodução. Além disso, é necessário estabelecer as relações entre as disciplinas que

Uma observação importante a ser destacada neste comentário é a de que o PUFV utiliza os referenciais de Zabala e Hernández. Importante termos clareza sobre estes referenciais, pois os passos variam bastante de autor para autor.

<sup>9</sup> Os estudos americanos utilizam hoje o termo Aprendizagem Baseada em Projetos ao se referirem ao que chamamos de Metodologia de Projetos.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

compõem o Plano de Ensino da turma. A tarefa exemplificada, de produção de um pôster, poderá ser uma consequência de todo o desenvolvimento do processo. Poderá constituir-se em uma das estratégias de ensino e também ser elaborada durante o índice final por toda a classe, junta ou em pequenos grupos. A tarefa em questão integra-se, dessa forma, a um contexto de desenvolvimento.


Trabalhar com Metodologia de Projetos, sabemos, significa mais do que nunca **RENOVAÇÃO**, mudança nos papéis, abertura para um ambiente de inovação. O professor, na sua ação de mediador entre currículo e o aluno, precisa pautar-se por uma visão diferenciada na condução desta mediação: a promoção da **AUTONOMIA DO ALUNO**.

No nosso princípio de Cooperação, essa autonomia é **SOCIAL**. Passa por mudanças do EU para o **NÓS**. Um longo caminho separa a colaboração da cooperação. A ideia é que esses valores sejam permanentemente vivenciados, de tal forma que sejam incorporados aos comportamentos. E vivenciados não significa “falados”, impostos pela autoridade do professor. Vivenciar significa experimentar diariamente. Cabe ao professor, ao planejar, programar atividades que propiciem este experimentar. As conclusões sobre a possibilidade, ou não, de viver o **NÓS**, e sobre a incorporação permanente de atitudes de colaboração, serão de cada aluno. E estarão intrinsecamente ligadas à maneira como aconteceu sua experimentação. Nenhum discurso teórico formará este ser social. Essa formação implica mudança de hábitos cotidianos e ênfase na maior participação do sujeito, tendo em vista a construção de relações sociais mais solidárias e que possam considerar aspirações comuns da comunidade. Isso tudo, portanto, tem relação com a cultura escolar. Para isso é preciso conhecer a comunidade e vincular-se à cultura local.

Mapear a comunidade é uma forma interessante de conhecê-la. A educação deve proporcionar uma transformação pessoal ligada ao objetivo maior da escola como instituição: atingir a transformação social. Essa modificação, portanto, só é alcançada após a transformação pessoal – o EU transformando-se em **NÓS** – pelas experiências de troca nas construções das redes sociais. Senge (2005, p. 15) frisa bem esta questão da aprendizagem individual e social: “a aprendizagem é, ao mesmo tempo, profundamente pessoal e inerentemente social; não apenas nos conecta com o conhecimento no abstrato, mas também uns com os outros”. A escola, dessa forma, é ponto de apoio para a mudança social. Todos os EUs ou **NÓS** estão constantemente expandindo e aperfeiçoando suas capacidades, suas consciências, suas ações.

Já a cidadania, conforme nossos textos anteriores, implica **AUTONOMIA** de pensamento. A mediação do professor, aqui, é mais exigente do que a da cooperação. Exigente sobre sua própria atuação. Quebrar a sistematização das aulas expositivas, dos trabalhos de grupo simples, do exercício pré-programado exige do professor uma transformação interior. Um acreditar firmemente em uma nova forma de aquisição do conhecimento pelo seu aluno, que não aquela centralizada na ação de ensinar. Buscar um aluno reflexivo, capaz de emitir opiniões e julgamentos consistentes, baseados em fatos reais não é tarefa fácil e exige uma mudança de postura já





apontada por Kilpatrick (1926, p. 26): “é essa mudança, a troca da limitada discussão para o teste das hipóteses através das consequências observáveis, que é aqui oferecida como a melhor chave disponível para a interpretação do mundo moderno”. Suas ideias são extremamente aplicáveis até hoje, e a pesquisa (pensamento testado) aparece aqui como uma alternativa pedagógica riquíssima. A metodologia do PUFV torna-se essa alternativa riquíssima quando considera, na aquisição do conhecimento, aquilo que os alunos já sabem (índice inicial), aquilo que eles querem saber (índice formativo) e aquilo que eles devem ou precisam saber. No caso da pesquisa, considera-se o COMO vamos saber isso ou no COMO tudo isso deve ser feito. O índice formativo, quando bem conduzido, permite ao aluno ter voz e escolha, faz da **pesquisa** um fator mediador das relações entre o aluno e o conhecimento, criando situações de aprendizagem mais eficientes, criativas, de trocas, de buscas de respostas para os questionamentos individuais e coletivos. O índice formativo evolui de um momento de ouvir e anotar para um momento de buscar, descobrir, desenvolver habilidades.

O **professor**, ao escolher junto com o aluno situações de ensino com base nas suas descobertas espontâneas, resultado da Expedição Investigativa, possibilitará momentos mais dinâmicos e diversificados, promovendo a reflexão sobre as atividades realizadas e as que poderão ser organizadas na construção dos novos conhecimentos. Obviamente que, para isso, o professor precisa adotar os princípios da metodologia científica, do ensino por descoberta e investigação, conforme frisa Martins<sup>10</sup> (2013), tornando-se, além de mediador, pesquisador com os alunos. A investigação é o que vai proporcionar ao aluno a possibilidade de comparar suas hipóteses iniciais com os resultados alcançados, além de analisar as mudanças reais que aconteceram ao longo do processo. A adoção desta metodologia não pode ser feita de maneira descuidada, empírica, mas sim de forma planejada, organizada e orientada. A pesquisa não poderá ocupar todos os espaços de busca de novos conhecimentos, mas será uma estratégia de aprendizagem que enfatizará a interdisciplinaridade. É, portanto, altamente recomendada ao longo do processo.

Hernández e Ventura (1998) afirmam que cabe ao **professor** localizar o problema que pode ou que pretende tratar em forma de pesquisa, podendo inseri-la em um dos índices sem, necessariamente, torná-la pesquisa sistemática, como propõe Martins (2013). Muitos dos autores referenciais da educação brasileira, como Paulo Freire, Pedro Demo e outros, afirmam que educar pela pesquisa é buscar o conhecimento para poder agir na base do saber pensar. Pesquisa é a verdadeira fonte do conhecimento. O aluno passivo, ouvinte e reproduzidor é substituído pelo capaz de construir seu conhecimento, formar seu raciocínio reflexivo, comprovar hipóteses, relacionar, justificar.

Esse aluno não se fará num momento e muito menos em uma série, ano ou turma. O aluno é resultado de um sistema e, como tal, convencido da ação do professor, do resultado dos livros didáticos e das estratégias a ele apresentadas. É, assim, um aluno

<sup>10</sup> Nesta obra, o autor apresenta uma visão interessante ao relacionar a pesquisa científica com a Metodologia de Projetos.

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

a que os autores citados chamam de “submisso” e alguns professores chamam de apáticos. Portanto, para alcançar resultados, é preciso que a escola invista num processo de formação de seus professores e de seus alunos. Sabe-se que a formação continuada é a responsável pelas melhorias alcançadas em qualquer âmbito das organizações. Na formação continuada dos professores, é fundamental a constante reflexão sobre as ações desenvolvidas, não só na análise de resultados, mas também na observação da qualidade dos resultados quanto aos princípios de sustentação do Programa. Por exemplo: atitudes de colaboração estão surgindo espontaneamente ou ainda exigem a intervenção externa? Nosso aluno está agindo mais espontaneamente na sua busca por conhecimento ou ainda precisa ser induzido?

E o aluno também deverá ser sujeito de uma formação continuada, ligada ao conjunto da escola, que deverá se organizar para alcançar a transformação de seus alunos. O direito constitucional do aluno a uma formação cidadã está expresso na Lei de Diretrizes e Bases, no art. 32, incisos I a IV. O artigo determina que o aluno tem o direito de desenvolver sua capacidade de aprender; de compreender o ambiente social onde vive; de fortalecer os laços de solidariedade e de relações interpessoais. Novamente nos valem de Kilpatrick (2011, p. 120) para mostrar que os princípios do PUFV e sua aplicação na escola estão sendo buscados há muito tempo:

“[...]deveríamos ter como objetivo, na medida em que ele for incorporado, a construção de pessoas que sejam capazes e dispostas a pensar e decidir por si mesmas; pensar livremente sem as amarras do preconceito; decidir com generosidade, dando preferência aos ganhos coletivos em detrimento de benefícios e ganhos particulares. O único objetivo que podemos aceitar é aquele que valoriza o indivíduo”.

Para efetivar e vivenciar os princípios da cooperação e da cidadania, o PUFV precisa de todos os atores envolvidos. Como vimos, o professor é chave nesse processo, mas são as gestões municipais e da escola que garantirão as condições organizacionais para uma pedagogia baseada em projetos.

Como já citamos nas reflexões sobre cidadania, nenhuma escola ensina aquilo que não vive. Portanto, o papel dos gestores da educação no município é fundamental a partir da vivência da gestão participativa. O PUFV, enquanto iniciativa que potencializa a proposta pedagógica do município, espera que os gestores das redes de ensino (pública e privada) considerem nos planejamentos a sua contribuição, tendo em vista a alta capacidade de mobilização social que o programa e seus parceiros articulam em prol da educação. Assim como acreditamos que a metodologia de projetos somente será implementada quando gestores assumirem com o PUFV o compromisso de refletir e agir coletivamente sobre uma organização curricular baseada em projetos de aprendizagem. Esta decisão implicará investimentos em formação continuada de professores e mobilização da comunidade escolar, aspectos em que o PUFV contribui sistematicamente.





Destacamos ainda a cooperação do PUFV com as redes de ensino para o alcance das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024), contribuindo diretamente nos seguintes aspectos: formação continuada de professores de todos os ciclos da educação básica<sup>11</sup> (1.8); fomento à personalização e acompanhamento individualizado de alunos (2.3); desenvolvimento de tecnologias pedagógicas – Metodologia de Projetos – que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (2.6); incentivo à participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias (2.9); apoio na institucionalização do Programa Nacional de Renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a interlocução com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (3.1); fomento à articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (6.4); mobilização das famílias e setores da sociedade civil, conectando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã para que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e, também, para que se amplie o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (7.28); estímulo, em todas as redes de educação básica, da constituição e fortalecimento de órgãos colegiados (19.4).

Diante deste quadro, entendemos que o PUFV é um parceiro que transcende ações pontuais ou apoios eventuais junto à comunidade escolar e que deve ser entendido como ator constitutivo da rede educativa, portanto partícipe dos processos educacionais. Espera-se que a direção da escola, ao elaborar seu planejamento a partir dos valores compartilhados com o PUFV, efetive espaços de participação orgânica nas tomadas de decisão relativas ao cotidiano escolar, evidenciando o seu compromisso com a cooperação e a cidadania. Também se espera que compreenda que a Metodologia de Projetos proposta pelo PUFV é estruturante para a organização curricular, tornando-se assim uma prática cultural da escola e um modelo de aprendizagem adotado e assumido no seu Projeto Político-Pedagógico. Desse modo, a equipe diretiva assume o compromisso da mobilização dos atores sociais em prol de uma educação inovadora baseada em projetos de aprendizagem.

Para que essa incorporação do PUFV na organização curricular ocorra efetivamente, também é fundamental o alinhamento das concepções junto à equipe pedagógica,

<sup>11</sup> As marcações numéricas estão relacionadas as estratégias definidas no PNE para alcance das metas até 2024.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

que na maioria das escolas é constituída por coordenação, supervisão e/ou orientação pedagógica. A parceria com esses atores é muito estreita na concepção do PUFV, pois é pela ação pedagógica que sua proposta se efetiva na escola, chegando aos estudantes por meio das estratégias educativas adotadas pelos professores. Portanto, a coordenação pedagógica deve manter o alinhamento metodológico junto ao grupo docente na rotina escolar, apoiada pela assessoria pedagógica do PUFV.

Caberá à assessoria pedagógica promover a formação continuada dos educadores para colocar em prática as atividades e os repertórios de cooperação e cidadania, que, por sua vez, conduzirão o processo de formação das crianças e dos adolescentes. Para efetivação desse compromisso, a assessoria pedagógica deverá buscar aperfeiçoamento e atualização permanente do conhecimento, fornecer subsídios de complementação pedagógica (quando necessário) e organizar a implantação, desenvolvimento e continuidade do Programa em termos pedagógicos, a partir de planejamento coletivo com os atores sociais do município e gestores do PUFV.

Para que todas as ações previstas na parceria entre PUFV e escolas ocorram de forma integrada aos processos das redes de ensino, torna-se imprescindível o papel da coordenação local. É a coordenação local que articulará os atores da rede de cooperação no município, mobilizando e criando as condições para que as escolas implementem as práticas de educação cooperativa. A coordenadoria local deverá assumir os valores compartilhados – cooperação e cidadania – entre PUFV e escolas como fio condutor também da sua ação, organizando os processos através do planejamento participativo com os atores sociais da Rede de Compromisso. Deverá ainda: manter uma comunicação transparente e permanente, de forma a publicizar todas as ações previstas e realizadas envolvendo o PUFV; garantir as condições estruturais através das mantenedoras das escolas para a efetivação da organização curricular por projetos; organizar, em parceria com a assessoria pedagógica, a formação continuada dos educadores; atuar em consonância com as diretrizes dos gestores do PUFV, vinculadas ao Sistema Sicredi; contribuir para a transparência dos investimentos realizados pelo Programa no município ou outras formas adotadas para este fim; entre outras atividades que deverão ser definidas localmente de acordo com necessidades e expectativas da rede de cooperação.

Enfim, a consolidação do PUFV nos municípios dependerá da cooperação entre todos os atores sociais.



**Referências Bibliográficas**

BENDER, William N. *Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 02 de dezembro de 2017.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. *Aprendizagem baseada em projetos. Guia para professores de ensino fundamental e médio*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Indicadores da Qualidade na Educação / Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores). 4ª ed. ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma sociedade em transformação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa. Do Ensino Fundamental ao Ensino Médio*. São Paulo: Papirus, 2013.

SENGE, Peter e outros. *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

## O SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR E O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

“A reflexão é a essência da avaliação, porque requer uma análise cuidadosa e crítica do progresso dos alunos. Ela está relacionada, em última análise, aos seus pressupostos, métodos de ensino, materiais e atividades e, portanto, determina sua própria autoavaliação”.

(HARTMAN, 2015, p. 132)

“Com a avaliação, o professorado se propõe a dar respostas à conexão entre o sentido da aprendizagem dos alunos e as intenções e propostas de ensino apresentadas por aquele na sala de aula.”

(HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 88)

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Resoluções nº 4 e nº 7/2010) apresentam, no capítulo II, as diretrizes para a avaliação da educação básica do Brasil, definindo que esta será organizada em três dimensões: I - avaliação da aprendizagem; II - avaliação institucional interna e externa; III - avaliação de redes de Educação Básica.

Sobre a dimensão da avaliação da aprendizagem, a LDB (art. 24) aponta que a verificação do rendimento escolar observará um conjunto de critérios. Destacamos aqui o primeiro: a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. A diretriz aponta para um modelo de avaliação processual, que deve acompanhar o desenvolvimento dos alunos a partir dos objetivos de aprendizagem, intercalando objetivos específicos e instrumentos diversificados, o que exige uma reflexão sobre os propósitos da avaliação.

A avaliação, tema recorrente na educação enquanto análise crítica de processos, é fundamental para a reflexão sobre os avanços nesse campo. Invenção nascida com a massificação da educação a partir do século XVII, sob o argumento de verificar e medir o que cada aluno aprendeu, desconsiderando as singularidades, tornou a aprendizagem excludente e estigmatizadora, situação ainda presente na atualidade.

Perrenoud (1999) aborda a complexidade do tema da avaliação, que muito lentamente passa da medição da excelência para uma observação formativa promotora de aprendizagens. O autor fala dos antagonismos do sistema educativo e da diversidade de lógicas que permeiam o tema, do reconhecimento e da negação das desigualdades de oportunidades a partir da problematização de questões como: a avaliação está a serviço da seleção ou da aprendizagem?



Para Perrenoud (1999, p. 9), a avaliação tradicional está a serviço da seleção, pois “estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros”, sendo o ato de avaliar um instrumento criador de hierarquias de excelência, por comparação e classificação de alunos. Essa lógica normativa estabelece uma dicotomia entre fracasso e sucesso escolar, pois seu foco está no resultado final do processo ensino-aprendizagem. O autor também destaca o papel da nota atribuída ao estudante como elemento de negociação na relação professor e aluno, como uma meta para passar de ano. Segundo ele, a nota não visa, necessariamente, o desenvolvimento da aprendizagem por meio da verificação das necessidades do aluno, além de funcionar como medida disciplinadora do educando.

A perspectiva da avaliação tradicional responsabiliza somente o estudante pela aprendizagem, negligenciando o fracasso do próprio sistema de ensino ou mesmo da escola e de seus professores diante da responsabilidade pedagógica. Utiliza-se o argumento de que todos recebem a mesma oportunidade de acesso ao conhecimento, mas o sucesso dependerá da disposição e das habilidades já adquiridas por parte do estudante. Portanto, a avaliação torna-se um instrumento de hierarquias, que informa mais “sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre a distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências” (PERRENOUD, 1999, p. 12). A avaliação deixa de atender o seu objetivo principal, que é contribuir no processo de aprendizagem de cada estudante a partir de uma análise crítica que envolve todos os atores do processo educacional, para ocupar um lugar de instrumento de certificação para progressões, homogeneização, punição e, sobretudo, exclusão social.

Mesmo diante de avanços significativos na prática pedagógica, buscando uma escola que atenda às necessidades de seus educandos, a avaliação tradicional ainda está incorporada e a transição para novos modelos avaliativos ocorre em pequena escala, muito mais em iniciativas particulares de escolas do que em sistemas de ensino de fato. Essa quebra de paradigma sobre avaliação é abordada por Perrenoud (1999), que apresenta a avaliação formativa como um caminho para a avaliação a serviço da aprendizagem.

Perrenoud (1999) apresenta os pensadores pioneiros da ideia de avaliação formativa, entre eles Benjamin S. Bloom (já visto anteriormente neste material) e Michael Scriven. Durante a década de 1960, Bloom (1972, 196, 1979, 1988, *apud* Perrenoud, 1999, p. 14) afirmava que “todo mundo pode aprender”, desde que se organize “[...] o ensino de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem em função de objetivos claramente definidos”. Diante dessa perspectiva, defendida como pedagogia do domínio, o autor coloca a avaliação a serviço da aprendizagem a partir de objetivos definidos diante da singularidade de cada aluno, o que contemporaneamente discutimos sobre a personalização do ensino.

A ideia de “avaliação formativa”, foi desenvolvida por Scriven (1967, *apud* Perrenoud, 1999), voltada para a pedagogia e as aprendizagens dos alunos.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

A avaliação formativa procura identificar as dificuldades de cada aluno, buscando em processos mais individualizados um mínimo de regulação da ação pedagógica, em função da aprendizagem, de forma compartilhada entre professor e aluno.

A avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação in loco dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais no aluno (PERRENOUD, 1999, p. 15).

Deste modo, a avaliação formativa considera a aprendizagem do aluno durante o processo, procurando assim compreender como cada um constrói o seu conhecimento, o que exige do professor a observação e o registro de cada aluno constantemente. Para Perrenoud (1999, p. 104), “observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados”. São os dados observados que conduzirão a intervenção do professor diante de cada aluno, permitindo definir o que e como avaliar em cada caso.

Pode-se ajudar um aluno a progredir de muitas maneiras: explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional a seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender; colocando-o em um outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou o contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno (PERRENOUD, 1999, 105).

A avaliação formativa também fundamenta a ideia de avaliação mediadora cunhada por Jussara Hoffmann no início da década de 1990. Para Hoffmann (2013, p. 102), a perspectiva da avaliação mediadora diz respeito aos atos de “[...] interpretar, dialogar, fazer desafios intelectuais significativos ao longo do processo educativo”.

Tanto Perrenoud (1999) como Hoffmann (2013) destacam o diálogo na avaliação formativa, chamando a atenção para a importância do feedback, instrumento de comunicação que deve ser utilizado por todos os envolvidos, sobretudo por professor e aluno. O objetivo é a identificação das dificuldades enfrentadas no processo, para fins de ajustar a intervenção pedagógica.

A avaliação formativa, por adotar o diálogo, a ação contínua de observação e intervenção e a definição de objetivos específicos e instrumentos diversificados, constitui-se como ponto de partida para a avaliação e Metodologia de Projetos.



## Avaliação e Metodologia de Projetos

Já comentamos o quanto a avaliação é uma das fontes de inquietude na escola. Em se tratando de avaliação de projetos, mais ainda. Se a escola utiliza sistemas tradicionais de avaliação a dificuldade se acentua.

A avaliação, principalmente de projetos, deveria ser foco constante de debates e discussões para analisar se ela reflete os conceitos, crenças e sentidos dos professores, se acompanha as pesquisas contemporâneas sobre o assunto e se demonstra efetivamente o resultado das intervenções mediadoras entre professor, currículo e aluno. Uma das perguntas possíveis de serem feitas neste caso é: a avaliação reflete a fundamentação teórica da Metodologia de Projetos?

Sabemos que a avaliação está vinculada umbilicalmente ao planejamento das atividades.

“No campo educacional, planejar é um processo sistemático e contínuo de diagnóstico e análise da realidade e de projeção de objetivos, metas, ações e recursos necessários à implementação do planejado. [...] Os programas de aprendizagem focalizam as aprendizagens e as ações dos estudantes com vistas à organização didática de aula que favoreça o desenvolvimento das dimensões: ensinar, aprender e avaliar nas perceptivas crítica, reflexiva, focada nas aprendizagens e no desenvolvimento integral dos Estudantes” (VILLAS BOAS, 2017, pp. 28-29).

Já comentamos que a Metodologia de Projetos se propõe a dar um sentido diferenciado à maneira de organizar os conhecimentos escolares. Sendo assim, a forma de avaliação naturalmente deveria acompanhar esta prática. Ela deve iniciar, acompanhar e finalizar um projeto, portanto deve ser processual.

Mesmo na Metodologia de Projetos, ao planejar, o professor pode definir, quase que na sua totalidade, as etapas, as estratégias e as atividades que serão utilizadas (o que não seria recomendável)<sup>12</sup>. Ao planejar desta forma, a avaliação, como acompanhamento e/ou resultado de um processo, fica, naturalmente, associada a esse movimento e muito mais atrelada às concepções do professor. Frisamos novamente que seguir simplesmente determinados passos, sem abrir mão de estar no comando, caracteriza-se como uma concepção mecanicista de planejamento.

Por outro lado, atendendo ao que buscamos na Metodologia de Projetos, quanto a que se caracteriza por ser ativa, participativa e de colaboração de todos os envolvidos (trabalho em equipe), pela promoção máxima da autonomia do aluno, do desenvolvimento da comunicação, e naturalmente, pelo domínio de conteúdo, os padrões sistematizados tradicionais em avaliação nas escolas precisarão ser revistos,

<sup>12</sup> Neste caso, a autonomia do aluno estaria limitada, ferindo um dos nossos objetivos.

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

adaptados, reformulados. A tradicional avaliação do conhecimento estará sempre presente, mas ampliada também para a avaliação do desempenho.

Todos os pesquisadores contemporâneos referenciais da Metodologia afirmam a importância dessas avaliações acompanharem todo o processo de aprendizagem e não somente o resultado final. Bender (2014, p. 129) corrobora essa ideia ao afirmar que “a avaliação dentro de um *framework*<sup>13</sup> da ABP é um pouco diferente da avaliação em paradigmas mais tradicionais da educação e, por essa razão, muitas alternativas de avaliação são fornecidas em quase todas as discussões de ABP”. Segundo o autor, pela característica da metodologia, as avaliações deveriam ser mais amplas e reflexivas, enfatizando a compreensão. Deveriam abranger autoavaliações, avaliações de colegas e de situações, em reflexões pessoais e grupais. As autoavaliações destacam-se, nesse processo, por auxiliarem os alunos a refletirem sobre sua aprendizagem. Podem ser descritivas, elaboradas em forma de questionários, com perguntas abertas ou questões da escala numérica Likert, que segundo Bender (2014, p. 138) auxiliam o aluno a “determinar com mais precisão o valor de seu esforço e do trabalho como um todo”. Um dos instrumentos recomendados é a elaboração individual de um Registro Diário de Atividades (Diário de Bordo), que demonstra o aprendizado do aluno e incentiva a livre manifestação de seu pensamento. Este pode ser analisado pelo professor isoladamente ou com o aluno, proporcionando *feedback* e reflexões.

O autor recomenda, para a atribuição de notas quantitativas nestes diários, que se use a estratégia de criação de rubricas<sup>14</sup>, pouco conhecida ou utilizada no nosso país, mas com abundantes pesquisas e publicações em outros. Nestas rubricas, alunos e professor podem definir os critérios específicos que serão utilizados para avaliar os diários ou as autoavaliações. Da mesma forma, podem ou devem ser atribuídas notas aos Portfólios. Distinguem-se estes dos Diários de Bordo por representarem o trabalho dos alunos. Incluem não só a produção de texto, mas também uma variedade de trabalhos resultantes das atividades desenvolvidas, constituindo-se assim num registro riquíssimo de exploração dos pontos fracos e fortes e da opinião dos alunos. Para Bender, portanto, as avaliações de Projeto contemplam não somente a avaliação de conhecimento, mas uma série de tarefas desenvolvidas durante todo o processo, que não precisam ser necessariamente avaliadas quantitativamente. As notas ora são individuais e ora atribuídas a todo o grupo. Vale ressaltar que todos os alunos devem participar dos critérios de avaliação e da escala de pontuação.

Nesse mesmo foco de avaliação de projetos, os pesquisadores do Buck Institute for Education (2008, p. 59) afirmam que “estas práticas modificarão a curto prazo a gestão da classe e o papel centralizador do professor”. Sugerem, na linha de Bender, que ao planejar, o professor e seus alunos deveriam prever determinados resultados acadêmicos a serem alcançados (domínio e aplicação de conteúdos). Também

<sup>13</sup> Termo em inglês que significa “estrutura”.

<sup>14</sup> Para mais informações sobre rubricas, recomendamos os livros: *Aprendizagem baseada em projetos*, de William N. Bender; *Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento*, de Hope J. Hartmann.



deveria ser prevista a formação de habilidades sociais, mentais e de comunicação, bem como a forma e as estratégias a serem utilizadas para este fim. Ou seja, quais estratégias avaliativas podem ser combinadas entre si para evidenciar o processo e os resultados de um projeto. Nessas estratégias as avaliações escritas, provas e pesquisas estarão incluídas. Da mesma forma as avaliações formativas e somativas. O resultado desse planejamento pode ser apresentado em um Plano de Avaliação ou Roteiro de Avaliação – sugestão interessante a ser implementada por ser uma visão inteiramente nova de avaliação.

O uso de roteiros aumenta o senso de justiça dos alunos em relação às notas e reduz as objeções a elas.  
BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION (2008, p. 66)

Ao planejar um Projeto, associando-o à avaliação permanente, conforme orientações do Buck Institute for Education (2008) adaptadas a nossa linha metodológica, o professor deve considerar, como ponto de partida, os seguintes itens:

1. O que quero que meus alunos aprendam? O que dizem as DCNs a respeito? Que habilidades, atitudes e conhecimentos tenho como objetivos centrais?
2. O que, no meu currículo, pode ser trabalhado como Projeto?
3. Que conhecimentos estarão inseridos neste Tema e quais as metas ou objetivos educacionais que serão atendidas?
4. De onde partir? Qual a área central a ser abordada?
5. Considerando o conhecimento que tenho de meus alunos, meus objetivos a serem alcançados serão suficientes? Insuficientes? Excessivos?
6. Qual a relação entre o que pretendo alcançar e a possibilidade de avaliação?
7. É possível elaborar com meus alunos uma listagem de indicadores, de critérios, de possíveis resultados acadêmicos, de habilidades e atitudes que poderão ser avaliados neste projeto?

O plano ou Roteiro de Avaliação é uma enorme quebra dos nossos paradigmas tradicionais, já usado em outros países com enorme resultado. No planejamento prévio, os critérios ou indicadores da legislação brasileira, mencionados anteriormente, podem ser um ponto de partida para a construção coletiva de um sistema diferenciado de avaliação. Um plano para o desenvolvimento do projeto, mesmo no índice formativo adotado por nós, com base em Zabala, pode contemplar estes critérios, tornando o projeto mais autêntico e produto real da mediação professor, aluno e conteúdo.

À semelhança do que Bender postula com as rubricas, os pesquisadores em questão sugerem acordar e definir com os alunos critérios claros de desempenho ou indicadores focados nos pontos abaixo, lembrando que os métodos de avaliação serão diferentes, de acordo com a natureza daquilo que é avaliado:



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

- ▶ Resultados acadêmicos relacionados à aquisição de conteúdos;
- ▶ Capacidade individual para o trabalho;
- ▶ Capacidade de análise crítica de resultados individuais e grupais;
- ▶ Capacidade de trabalhar em grupos: exercer diferentes papéis, saber ouvir, saber falar, utilização correta do tempo e do espaço;
- ▶ Capacidade de comunicação escrita: desempenho escrito, apresentação das informações obtidas, redação, relatórios, sínteses, organização das informações, uso de diferentes meios de comunicação;
- ▶ Capacidade de comunicação oral: falar, debater, elaboração de pequenos parágrafos sobre resultados, elaboração de portfólio individual, elaboração de Diário de Bordo, capacidade de entrevistar utilizando as perguntas planejadas, desempenho oral nas exposições dos trabalhos (postura física, formas de contatos com o público, projeção da voz);
- ▶ Capacidade de gerenciar o tempo: cumprimento de prazos, organização de cronogramas;
- ▶ Uso da tecnologia: capacidade técnica de busca e uso de informações eletrônicas, produção de materiais para apresentações;
- ▶ Produtos finais esperados e critérios de desempenho: resultados de pesquisa, apresentações em multimídia, amostras de trabalhos, exposições dentro e fora da escola, relatórios e pôsteres. Cada um desses produtos pode ser avaliado de uma forma específica.

Naturalmente todas estas sugestões e critérios decorrentes devem ser estudados, discutidos e acordados anteriormente pelos professores com a orientação da gestão da escola para que os objetivos sejam alcançados de forma coerente, por todos os educadores.

“Nesse sentido, a avaliação reverte e faz parte do processo geral de ensino-aprendizagem e a organização da aula por Projetos pode facilitar de forma mais precisa essa relação” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 146).

Hernández e Ventura (1998, p. 146) afirmam que “numa concepção sobre a relação de ensino e aprendizagem como a que sustenta o trabalho por Projeto, as três fases da prática docente – planejamento, ação e avaliação – não podem entender-se senão como um sistema de inter-relações e complementariedades”. Ou seja, o que já comentamos: avaliação processual. O autor ressalta um ponto crucial ao afirmar que a

avaliação não pode estar focada somente no aluno. “É, sobretudo, a contrastação das intenções do professor com sua prática” (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p. 91). É importante observar a ampliação do foco do aluno para também o do professor, que deveria analisar a relação existente entre suas intenções (expressas nos objetivos), as práticas educativas adotadas e os resultados alcançados. O foco da avaliação se amplia sensivelmente e requer, segundo Hernández e Ventura, uma análise cruzada de vários e complexos fatores como: o sentido da aprendizagem (que não é produto de intenções do professor); a concepção de avaliação e o seu valor; as formas de



respostas dos alunos; as relações entre respostas dadas e respostas esperadas; os critérios de correção; o sentido de aprender dos alunos. Além disso, há que se considerar que, se buscamos a autonomia do aluno, este deve ser chamado a contribuir com o processo. Implica saber a concepção que os alunos têm de avaliação e, naturalmente, acordar sobre os critérios de correção e pontuação. Nesse sentido, sem dúvida, avaliar um projeto implica um grande avanço no sistema adotado.

Acúmulo de informação?  
processo? habilidades e  
atitudes? crescimento?

No primeiro módulo do material de formação oferecido apresentamos o Anexo 1, que sugere a Avaliação do Programa. Este material propõe diferentes focos avaliativos: das oficinas, das aprendizagens, dos projetos, dos resultados e das avaliações locais.

Até esse momento, nosso foco esteve direcionado à avaliação da aprendizagem do aluno. Mas, conforme a sugestão comentada acima, há uma série de outros aspectos que também devem ser objeto da avaliação.

1º) A percepção da escola e de seu núcleo central (mantenedora e equipe diretiva) sobre a metodologia e seus resultados. Pode concentrar-se nos “produtos”, nos resultados palpáveis ou subjetivos dos projetos, de acordo com o consenso do grupo de professores e até dos alunos. Pode estar focada nos critérios já apontados acima, destacando-se:

- ▶ A demonstração do conhecimento (conteúdo) acadêmico;
- ▶ A apresentação oral dos resultados: coerência, habilidades, criatividade, pensamento crítico, relação entre disciplinas;
- ▶ Os produtos finais apresentados;
- ▶ A apresentação dos materiais utilizados: organização, aparência;
- ▶ A cooperação entre colegas e equipe de trabalho.

2º) A percepção dos professores quanto ao desenvolvimento de seu trabalho. O foco, aqui, pode abranger a compreensão das diferentes etapas, a relação com o currículo, o comportamento de mediador e outros tantos. Normalmente essas avaliações já são costumeiras.

### O Anexo 1.1 apresenta sugestões sobre esta avaliação.

Ao lembrar que Hernández e Ventura (1998) destacam que a avaliação “é, sobretudo, a contrastação das intenções do professor com sua prática”, do ponto de vista da metodologia podemos ainda sugerir a organização de roteiros ou de autoavaliações para os professores que enfoquem pontos como:

- ▶ Adaptação do Projeto às necessidades dos alunos: como ocorreu, o que foi considerado, como as características individuais foram atendidas;
- ▶ Desenvolvimento de atitudes e habilidades;
- ▶ Participação e interesse do grupo de alunos;
- ▶ A Pergunta Exploratória foi provocativa, desencadeou interesse;
- ▶ Alinha de continuidade do Projeto (não pequenos momentos isolados);
- ▶ O período de realização do Projeto;
- ▶ A inclusão dos alunos no planejamento e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e avaliação;
- ▶ A escolha de estratégias com base naquilo que se espera da aprendizagem, ou seja, cooperação, conhecimento, habilidades e investigação;
- ▶ A comunicação aos pais sobre o trabalho;
- ▶ Os recursos da comunidade;
- ▶ A interdisciplinaridade: comunicação e coordenação;
- ▶ Gerenciamento e acompanhamento de todo o processo;
- ▶ A proposição e o acompanhamento das atividades cooperativas;
- ▶ Os registros correspondentes;
- ▶ A condução do Índice Final como processo de avaliação.

3º) A avaliação dos alunos objetiva promover a autonomia, além de analisar a responsabilidade individual no desenvolvimento do projeto, o papel de cada um nas diferentes atividades individuais e grupais e a percepção sobre o contexto da metodologia. Também fornece importantes subsídios para a organização dos próximos projetos. Esta avaliação pode acontecer durante o índice final e pode também ser explorada após o momento da socialização, utilizando técnicas diversas como Método do Aquário, autoavaliação oral e escrita, avaliação grupal, café colaborativo e outras.

### O Anexo 1.2. traz sugestões para estas avaliações.

4º) A avaliação da família e da comunidade de aprendizagem. Ao final do projeto, além da participação na socialização, a família pode ser convidada a se manifestar avaliativamente sobre sua percepção do trabalho. Naturalmente, que para isso, deve ser informada anteriormente sobre a metodologia e sua esperada participação.



No Anexo 1.3 apresentamos algumas sugestões para esta avaliação.

## Uma breve leitura sobre os indicadores de qualidade da educação e o PUFV

Considerando que a contribuição do PUFV ocorre diretamente no processo de aprendizagem, potencializando valores de cooperação e cidadania que alicerçam o PPP da escola através da organização curricular por projeto de aprendizagem, podemos destacar alguns aspectos relativos à qualidade na educação articulada pelo Programa.

De acordo com a publicação Indicadores de qualidade na Educação/Ação Educativa (2004), é responsabilidade da comunidade escolar a definição do conceito de qualidade da escola, haja vista a autonomia delas, prevista em lei, para o atendimento das reais necessidades de aprendizagem de acordo com os contextos socioculturais locais. Para dizer se a escola é de qualidade ou não, torna-se imprescindível compreender as percepções da comunidade escolar como organizadora desse processo reflexivo e dialógico. Foram elaboradas sete dimensões estruturadas a partir de indicadores básicos para fomentar o debate e a avaliação por todos os atores envolvidos. São elas: ambiente educativo; prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; acesso e permanência dos alunos na escola; e ambiente físico escolar.

A partir dessas dimensões afirmamos que a parceria do PUFV com a escola potencializa indicadores relativos ao ambiente escolar, fortalecendo valores por meio de práticas de educação cooperativa que fomentam a ajuda mútua, a solidariedade, o diálogo, etc.

O PUFV contribui com a dimensão da prática pedagógica e da avaliação em função do planejamento organizado a partir dos conhecimentos prévios, das necessidades e desejos de aprendizagem dos alunos por meio de projetos. Também contribui com o indicador de contextualização, estimulando atividades educativas diretamente na comunidade e relacionando-as com o cotidiano dos estudantes. Outro indicador dessa dimensão diz respeito às formas variadas e transparentes de avaliação, aspecto também abordado pelo PUFV a partir da sua metodologia e do acompanhamento sistemático da assessoria pedagógica. A assessoria pedagógica do PUFV, fundamentada nos princípios da Metodologia de Projetos, contribui para o alcance do indicador relativo ao monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos, a partir da participação e do fomento de diálogos sobre o currículo e sobre as práticas de ensino e aprendizagem junto ao corpo docente da escola.

Considerando a contribuição do PUFV em termos metodológicos, também encontramos elementos que potencializam a dimensão do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita através da organização de roteiros de projetos que valorizam e



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

estimulam o desenvolvimento destas habilidades, assim como promovem o envolvimento da família e da comunidade para o alcance de resultados mais efetivos. A Metodologia de Projetos desenvolvida pelo PUFV valoriza os procedimentos de pesquisa, o que contribui para o indicador de acesso e bom aproveitamento da biblioteca, das salas de leitura e da sala de aula, bem como dos equipamentos de informática e da internet.

Na dimensão sobre gestão escolar democrática, o PUFV é um parceiro importante na mobilização social em prol da educação, fomentando a participação de todos os atores da comunidade no processo de aprendizagem. Isso aproxima a gestão escolar de uma prática permeada pela participação ativa da comunidade escolar. O PUFV também contribui para o alcance da dimensão relativa à formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, oportunizando oficinas de educação continuada complementares à formação continuada promovida pelas mantenedoras das escolas.

Diante desse quadro, percebemos que o PUFV, mais do que um parceiro das escolas, está comprometido com a qualidade da educação a partir dos princípios que fundamentam a sua ação: cooperação e cidadania.

### Referências Bibliográficas

BENDER, William N. *Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BOAS, Beningna Villa (org.). *Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Papyrus, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 02 de dezembro de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em 02 de dezembro de 2017.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. *Aprendizagem baseada em projetos. Guia para professores de ensino fundamental e médio*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



ABC

## O Programa A União Faz a Vida na Gestão Escolar

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 16ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

Indicadores da Qualidade na Educação / Ação Educativa, Unicef, Phud, Inep, SEB/MEC (coordenadores). 4ª ed. ampliada. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.



## ANEXO 1

### SUGESTÃO DE ROTEIROS AVALIATIVOS A SEREM RESPONDIDOS PELOS PROFESSORES

#### Modelo 1.1



### AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_ ANO BASE: \_\_\_\_\_

#### Informações:

Escola: \_\_\_\_\_

Turma (série/ano): \_\_\_\_\_

Número de alunos: \_\_\_\_\_

Número de projetos que desenvolvi com esta turma: \_\_\_\_\_

Assinale nas alternativas de 1 a 10 o que você considera a pontuação adequada para cada tópico, correspondente a sua satisfação, sendo 1 pouco satisfeito e 10 excelente, levando em conta desde o planejamento até a socialização:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- Estudo do currículo, escolha de conteúdos e sua relação com o tema e abordagens do projeto.										
2- Expedição investigativa como suporte inicial do projeto.										
3- O aluno como protagonista na escolha do tema.										
4- O índice inicial (o que sabiam), levando em conta as curiosidades e opiniões dos alunos.										





	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5- O índice formativo (o que querem saber), respondendo às indagações dos alunos em relação ao índice inicial.										
6- O índice final em relação à demonstração das aprendizagens dos alunos										
7- Socialização como instrumento de aprendizagem.										
8- O interesse do aluno pelo tema escolhido.										
9- A autonomia do aluno na busca de informações.										
10- O comportamento colaborativo do aluno.										
11- Integração entre as disciplinas e os professores no desenvolvimento do trabalho.										
12- Relação dos temas abordados com a sua prática.										
13- A conexão entre os temas e a comunidade de aprendizagem.										
14- Aplicação dos assuntos estudados na vida do aluno.										
15- O envolvimento da família no projeto.										
16- Mobilização da sua comunidade (onde escola está inserida).										
17- O envolvimento do aluno nas diferentes etapas do projeto.										
18- A pertinência da Metodologia de Projetos com o dia a dia da escola.										
19- Visitação da socialização como suporte para aprendizagem.										



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20- O apoio da mantenedora no desenvolvimento do projeto.										
21 - A articulação da metodologia do Programa A União Faz a Vida com outros programas institucionais.										
22-Apoio e suporte recebido da assessoria e coordenação do Programa A União Faz a Vida.										

1- Você vê a proposta do Programa como algo que contribui para a formação das crianças e dos adolescentes? Justifique.

2- Existem dúvidas e/ou necessidade de rever alguma etapa do programa? Qual a etapa ou dúvida?

3- Quais suas sugestões para a continuidade do trabalho (desde formação necessária até a atual forma de assessorar, temas a serem desenvolvidos, forma de estudo, etc.)?

Agradecemos a sua contribuição para que possamos planejar as atividades do próximo ano.



### Modelo 1.2 - AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

ESCOLA: \_\_\_\_\_

CIDADE: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

**Olá, Professor(a)!**

Convidamos você para uma breve avaliação do Programa A União faz a Vida em sua escola em \_\_\_\_\_ com o propósito de qualificarmos nossas práticas.

Você participou do PUFV em \_\_\_\_\_

Sim Como? \_\_\_\_\_

Não Por quê? \_\_\_\_\_

Leia atentamente as afirmações, assinalando com X somente uma alternativa.



#### A. Metodologia do Programa A União faz a Vida

1. A aplicação da metodologia contribui para o processo ensino-aprendizagem.					
2. Estimula o protagonismo, a cooperação e a cidadania entre os alunos.					
3. A metodologia contribui para o desenvolvimento dos conteúdos previstos no plano de estudo/ currículo.					
4. Dinâmica de registro do projeto.					

#### B. Assessoria Pedagógica

5. Oportunizou um ambiente favorável ao diálogo.					
6. Demonstrou domínio dos assuntos abordados / metodologia do PUFV.					
7. Contribuiu para a aplicação prática da metodologia.					

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar



### C. Coordenadora Local

8. Cooperou na mobilização de novas parcerias para as escolas.					
9. Oportunizou um ambiente favorável ao diálogo.					
10. Apoiou nas demandas dos projetos.					

11. Pontos fortes do Programa A União faz a Vida:

12. Pontos a serem melhorados no Programa A União faz a Vida:

13. Sugestões:



ANEXO 2

SUGESTÕES DE ROTEIROS AVALIATIVOS A SEREM PREENCHIDOS PELOS ALUNOS

Modelo 2.1

AVALIAÇÃO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA



MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_

ESCOLA: \_\_\_\_\_

Olá, querido(a) estudante!

Convidamos você a compartilhar a sua experiência com o Programa A União faz a Vida. O objetivo é construirmos caminhos de cooperação e cidadania juntos!

1. Conte para nós a sua idade e qual ano está cursando:

\_\_\_\_\_

2. Você conhece o Programa A União faz a Vida?

Sim

Não

Por favor, assinale com X somente uma carinha, aquela que você considerar mais adequada para cada questão abaixo:

Com o Programa A União faz a Vida...	Muito bom	Bom	Não sei	Ruim	Muito ruim
3. Aprendemos de um jeito diferente, com pesquisa e diversão.					
4. Conhecemos e aprendemos com a comunidade onde vivemos.					
5. Vivenciamos a cooperação e a cidadania na escola.					
6. Participamos das decisões sobre o que e como aprender com o(a) professor(a).					
7. Compartilhamos nossos projetos de aprendizagem com a comunidade.					



8. Do que você mais gosta no Programa A União faz a Vida?

9. O que você acha que poderia ser diferente no Programa A União faz a Vida?

10. Deixe sua sugestão:

**Agradecemos a sua participação!**



Modelo 2.2



**AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS**

MUNICÍPIO: \_\_\_\_\_ ANO BASE: \_\_\_\_\_

**Informações:**

Escola: \_\_\_\_\_

Turma (série/ano): \_\_\_\_\_

Número de alunos: \_\_\_\_\_

Número de projetos que desenvolvi com esta turma: \_\_\_\_\_

**Professor, utilize este questionário com sua turma para avaliar o desenvolvimento do projeto.**

**Assinale nas alternativas de 1 a 10 o que você considera a pontuação adequada para cada tópico, correspondente a sua satisfação, sendo 1 pouco satisfeito e 10 excelente, levando em conta desde o planejamento até a socialização:**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1- A Pergunta Exploratória despertou a curiosidade de investigar?										
2- Expedição investigativa trouxe novas curiosidades?										
3- O Tema do estudo foi escolhido pela turma?										
4- O que nós sabíamos sobre o tema foi explorado?										
5- Construímos, todos juntos, uma lista de curiosidades do que queremos saber sobre o tema escolhido?										
6- Ajudamos a escolher formas de investigar nossas curiosidades?										
7- Ao terminarmos o projeto, sabíamos dizer o que aprendemos?										



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8- Preparamos, todos juntos, a forma de apresentar o que aprendemos para os outros?										
9- Aprendi com os colegas que apresentaram outros projetos?										
10- Achei interessante o momento de socialização dos projetos?										
11- O tema escolhido me interessou?										
12- Tive oportunidade de pesquisar assuntos do meu interesse, sem interferência do(a) professor(a)?										
13- No projeto, colaboramos muito uns com os outros?										
14- O tema foi focado em várias disciplinas?										
15- Pude perceber a relação entre as diferentes disciplinas no desenvolvimento do tema de estudo?										
16- O tema abordado tem relação com a minha vida e com o lugar onde moro?										
17- Minha família se envolveu no projeto?										
18- Permaneci envolvido com o projeto durante todo o tempo?										
19- Tivemos bastante apoio da direção da escola no desenvolvimento do projeto?										

1- O que você destaca como pontos positivos?

2- O que você destaca como pontos negativos?

3 - Quais suas sugestões para a continuidade dos próximos projetos?

**Agradecemos a sua contribuição**







5. Pontos fortes do Programa A União Faz a Vida:

6. Pontos a serem melhorados no Programa A União Faz a Vida:

7. Sugestões:

**Agradecemos a sua participação!**



### Modelo 3.2 - AVALIAÇÃO PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

	SIM	NÃO	EM PARTE
1- Você participou da reunião em que informamos aos pais sobre a Metodologia?			
2- Você acompanhou o desenvolvimento do projeto?			
3- Seu filho comentou em casa o que vem sendo realizado na escola?			
4- Seu filho buscou o envolvimento da família ao longo do projeto?			
5- Seu filho convidou você para assistir à socialização?			
6- Você observou alguma mudança de comportamento em seu filho com relação à aprendizagem ao longo do projeto?			
7- Seu filho apresentou envolvimento com as tarefas de casa?			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreensão dos assuntos desenvolvidos</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• interesse em pesquisar</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• interesse em produzir materiais diferenciados</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• aplicou os conhecimentos em casa? Exemplo: economia de água</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• atitudes de cooperação</li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• autonomia no cumprimento das tarefas de casa</li> </ul>			



## ESCOPO OFICINA PARA GESTORES ESCOLARES

Pretendemos, com este material, traçar alguns objetivos e indicar conteúdos e atividades para a realização de oficinas com os gestores escolares envolvidos com o Programa A União Faz a Vida. Mas destacamos que o formato final da intervenção deverá ser desenvolvido pela equipe do PUFV na região, envolvendo a assessoria pedagógica e a Área do Desenvolvimento do Cooperativismo ou Assessores de Programas Sociais, para garantir o atendimento das demandas contextuais.



### IMPORTANTE

Recomendamos que antes de uma formação específica para gestores, os mesmos tenham vivenciado a metodologia do PUFV!

Partimos da premissa de que os gestores escolares já vivenciaram a metodologia do PUFV, portanto já possuem informações sólidas sobre as fases do Programa, a Metodologia de Projetos e a rede de compromisso. Nosso esforço no desenvolvimento de um segundo módulo de formação é para ampliar a visão dos gestores sobre as contribuições do PUFV na escola. Desse modo, o resultado esperado é a

mobilização dos gestores escolares para a implementação do PUFV de forma integrada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, para contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Os textos conceituais desenvolvidos poderão ser utilizados como recurso auxiliar nas atividades, mas o principal objetivo do módulo é subsidiar os mediadores para a construção dialógica na intervenção com os participantes.

Para fins de organização e direcionamento, estabelecemos algumas competências a serem desenvolvidas durante o segundo módulo:

- ▶ Desenvolver o senso crítico para reconhecer e disseminar as contribuições do PUFV para a melhoria da qualidade da educação;
- ▶ Conhecer os principais aspectos da metodologia do PUFV como recurso inovador no processo de aprendizagem, para estimular o engajamento da equipe escolar;
- ▶ Agir pessoal e coletivamente, com base nos valores da cooperação e da cidadania, tomando decisões de forma compartilhada com a comunidade escolar.

Ao definirmos essas competências, assumimos o compromisso de instrumentalizar e apoiar os gestores escolares na implementação e manutenção da parceria com o PUFV. O alinhamento das necessidades desses gestores ao objetivo do Programa deverá ser uma ação constante.



## Mapa da Empatia

Para o planejamento da Oficina sugerimos que os mediadores organizem um Mapa da Empatia<sup>1</sup>, ferramenta que ajuda a identificar as principais necessidades do “personagem” foco da intervenção. É possível definir o perfil das pessoas que compõem o grupo de gestores escolares, identificando as necessidades específicas da supervisão escolar, diretor de escola, coordenação pedagógica, secretários de educação, etc. Também é possível mapear as necessidades do conjunto de personagens, como supervisor escolar, diretor de escola, secretário de educação, coordenador pedagógico, etc. O exercício a ser realizado é de empatia, ou seja, colocar-se no lugar de quem receberá a oficina e experimentar a visão de quem está à frente de uma escola. Essa é uma estratégia utilizada no *design thinking*<sup>2</sup> para converter necessidades em demandas.

Pense pela perspectiva do gestor escolar e crie um personagem representativo, informando a sua idade, onde mora. Depois responda algumas perguntas:

1. O que ele vê? Quais são os meios de comunicação que acessa? Que informações procura? O que acontece diante dos olhos dele?
2. O que ele pensa? O que ele pensa da vida? Do futuro? Das notícias de jornal? Sobre a educação?
3. O que ele ouve? O que as pessoas falam para ele? O que ele ouve na escola? E no dia a dia, sobre educação?
4. O que ele fala? O que ele fala para as pessoas? Ele faz o que fala? Sobre quais assuntos fala?
5. O que ele faz? Quais atividades ele faz? O que faz no dia a dia da escola?
6. Quais são as dores dele? De que reclama? Quais suas insatisfações e frustrações na escola?
7. Quais as necessidades e desejos? O que ele quer? Quais são seus sonhos para a escola?

A partir do Mapa da Empatia e da análise das necessidades do grupo que participará da oficina, defina os conteúdos a serem priorizados para a intervenção. No material conceitual estão disponíveis textos que abordam os seguintes conteúdos:

- ▶ Cooperação e Cidadania – valores compartilhados na educação;
- ▶ Autonomia social e pensamento social;

<sup>1</sup> Para conhecer mais detalhes da ferramenta, bem como modelos e exemplos, sugerimos o site: <http://canvasacademy.com.br/mapa-de-empatia-2/>.

<sup>2</sup> Conheça a abordagem do *design thinking* para potencializar as suas intervenções pedagógicas. Recomendamos o livro de Tim Brown: *Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias*.



## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

- ▶ Habilidades e competências para o século XXI;
- ▶ Escola: o laboratório da cidadania;
- ▶ A cultura cooperativa – cultura e clima organizacional na escola;
- ▶ Mudança Organizacional e Gestão Participativa;
- ▶ Liderança Participativa;
- ▶ Mobilização social como um caminho para a mudança cultural;
- ▶ Comunicação para gestão da mudança;
- ▶ Currículo: entre o tradicional e a inovação;
- ▶ Marcos legais e a Metodologia de Projetos;
- ▶ Metodologia de Projetos e avaliação.

Todos os textos apresentam um conjunto de referências bibliográficas que poderão ser utilizadas no aprofundamento dos conteúdos, apresentando o PUFV como eixo transversal. A totalidade dos conteúdos citados dialoga com os valores, método e organização do Programa.

Não há uma carga horária pré-definida para a realização da oficina. Sugerimos, então, a organização de um plano de intervenção que poderá dividir os conteúdos em módulos, considerando a carga horária disponível do grupo participante.

Diante do exercício do Mapa da Empatia, convidamos os mediadores a refletirem sobre algumas questões presentes nos textos e já apresentadas por gestores escolares em nossas interações:

- ▶ Qual a contribuição do PUFV no cumprimento da função social da escola?
- ▶ Como o PUFV contribui para a efetivação do currículo a partir de inovações metodológicas?
- ▶ Como o PUFV contribui no processo de aprendizagem significativa?
- ▶ Como o PUFV contribui para a mobilização da comunidade escolar?
- ▶ Como o PUFV fortalece a gestão escolar?
- ▶ Como o PUFV contribui na mobilização dos professores?
- ▶ Como o PUFV contribui para a melhoria da qualidade da educação na escola?

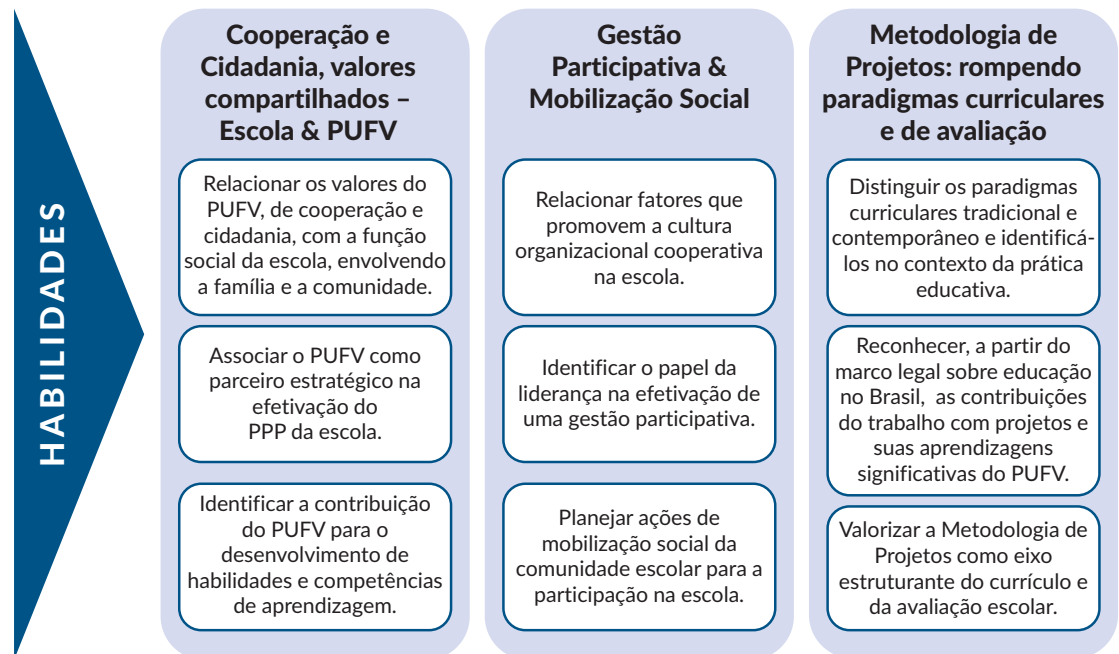


As questões são apenas dispositivos de reflexão para os mediadores, pois servem para organizar os argumentos e o enfoque da abordagem. Lembre-se: conteúdos e dinâmicas só fazem sentido quando todas as pessoas atribuem significado ao propósito da intervenção. Portanto, é fundamental analisar seus conflitos e necessidades definindo coletivamente o que será tratado.

### Sugestão de organização por módulos de intervenção

Para fins de colaboração, organizamos uma sugestão de estrutura modulada para a realização de oficinas de educação continuada com os gestores escolares, considerando uma média de 4 horas para cada módulo.

O quadro abaixo apresenta as principais habilidades a serem desenvolvidas em cada módulo da sequência de oficinas, sendo que cada etapa converterá para o alcance das competências desejadas:



- HABILIDADES**
- ▶ Desenvolver o senso crítico para reconhecer e disseminar as contribuições do PUFV para a melhoria da qualidade da educação;
  - ▶ Conhecer os principais aspectos da metodologia do PUFV como recursos inovadores no processo de aprendizagem para estimular o engajamento da equipe escolar;
  - ▶ Agir pessoal e coletivamente com base nos valores da cooperação e da cidadania, tomando decisões de forma compartilhada com a comunidade escolar.

## Contribuições Teóricas para a Gestão Escolar

Durante a organização dos módulos, sugerimos que no primeiro encontro seja reservado tempo para apresentação e integração dos participantes, proporcionando um ambiente de troca e interação. Também sugerimos que seja realizado levantamento de conhecimentos prévios e curiosidades (índice inicial e formativo) para mapeamento das necessidades dos participantes sobre a relação PUFV & Escola. Recomendamos que cada participante organize seus índices individualmente e, depois, socialize-os para construção de mapa coletivo.

O mapeamento servirá de fio condutor para os mediadores revisarem o planejamento dos próximos encontros, procurando, dessa forma, definir estratégias para esgotar todas as questões ao longo dos encontros com o grupo.

Diante das habilidades e competências acima, indicamos as leituras de referência para organização dos conteúdos de cada módulo:

### ▶ **Cooperação e Cidadania, valores compartilhados - Escola & PUFV**

- Cooperação e Cidadania, valores compartilhados;
- Escola, laboratório da cidadania!

### ▶ **Gestão Participativa & Mobilização Social**

- A cultura cooperativa (e seus subtítulos).

### ▶ **Metodologia de Projetos: rompendo paradigmas curriculares e de avaliação**

- O currículo é o núcleo mais importante do PPP de uma escola;
- Metodologia de Projetos e o PUFV;
- Avaliação Escolar.



## Sugestões de recursos

A seleção dos recursos a serem utilizados na formação será uma escolha dos mediadores, que devem buscar dispositivos que potencializem a reflexão e o diálogo entre o grupo sobre os conteúdos a serem abordados. Sugerimos que os recursos sejam sempre introdutórios aos conceitos, para que a experiência concreta seja o ponto de partida das conexões conceituais e teóricas.

Procure por recursos diversificados para gerar diferentes experiências de convocação para a participação. Selecionamos algumas sugestões. Analise quais e de que forma poderão ser utilizadas na intervenção.

### VÍDEOS



- Vídeos curtos da turma do Charlie Brown: "Tirar boas notas - A escola doutrinadora e sem sentido" e "Pedagogia: cotidiano escolar" - Youtube
- "Nossa escola em (re)construção" - Youtube
- "Alike" (animação) - Youtube
- Documentário "Nunca me sonharam" - disponível pela Videocamp
- Documentário "Quando sinto que já sei" - Youtube
- Clipe da música "Wind of change", banda Scorpions com Orquestra - Youtube, <https://youtu.be/ZnpMmAEUNCQ>



### LEITURAS

- Educação para uma sociedade em transformação - William Heard Kilpatrick
- Educação Cooperativa e as influências teóricas de John Dewey - Paulo Campos
- Pesquisa "Nossa escola em (re)construção", disponível no site do Porvir
- Sobre a experiência de uma escola inovadora: <http://porvir.org/sem-divisao-por-series-escola-de-florianopolis-promove-inclusao/>

### OUTROS



- Utilize o desenho da rede de compromisso (flor) para abordar as atribuições dos atores sociais envolvidos no PUFV.
- Jogos cooperativos são ótimos recursos vivenciais para os valores de cooperação e cidadania
- Conheça a ONG "Expeditionary Learning" pelo site: <http://commoncoresuccess.education.org/>



## Sugestão de roteiro para organização da oficina

O tempo sempre é um desafio quando planejamos nossas intervenções pedagógicas, sobretudo quando a abordagem é dialógica e não podemos cronometrar a participação de cada pessoa. A gestão do tempo precisa ser planejada até mesmo para garantir a participação de todos. Portanto, recomendamos que, para cada encontro ou módulo, seja definido um roteiro para garantir que as habilidades e competências sejam alcançadas. Segue abaixo uma sugestão para organização do roteiro:

Roteiro Oficina - Módulo ___				
Horário	Objetivo	Descrição da atividade	Quem facilita	Material necessário

Após a realização da oficina, também sugerimos que seja produzido um relatório para sistematização das contribuições do grupo e para ser o ponto de partida da próxima oficina, mantendo assim o alinhamento do processo de acordo com as necessidades do grupo.

Lembre-se sempre de registrar com fotos e fazer a escuta de avaliação no fechamento dos encontros.



Compartilhe com seus colegas os registros e sugestões para qualificarmos o material de apoio para a assessoria pedagógica!















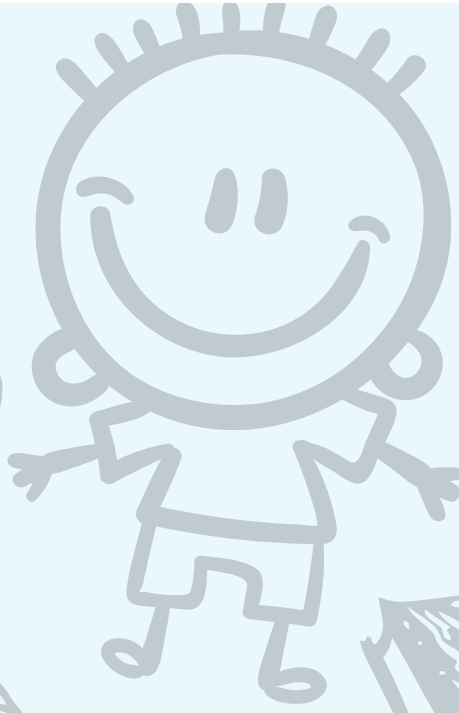




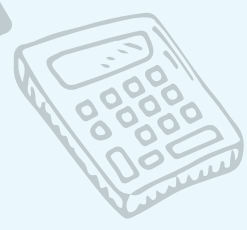
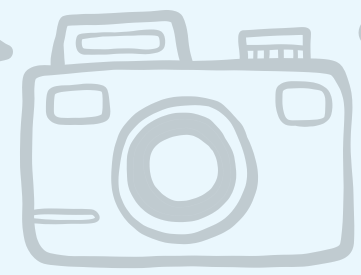








ABC





a união   
faz a vida

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-67742-05-2



9 788567 742052