Interfaces

entre Políticas Públicas, Gestão Educacional e Formação Docente

Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosane Carneiro Sarturi
Joacir Marques da Costa
Janilse Fernandes Nunes
(Organizadores)

Marilene Gabriel Dalla Corte
Rosane Carneiro Sarturi
Joacir Marques da Costa
Janilse Fernandes Nunes
(Organizadores)

Interfaces entre Políticas Públicas, Gestão Educacional e Formação Docente

- 1ª Edição -

Santa Maria, RS, Brasil.

LABORATÓRIO DE PESQ. E DOC. - CE
2014

I61 Interfaces entre políticas públicas/gestão educacional e formação docente [recurso eletrônico] / organizadores Marilene Gabriel Dalla Corte ... [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria : UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, ELOS Grupo de Pesquisa, 2014.
1 CD-ROM ; 4 ¾ pol.

ISBN 978-85-61128-34-0

1. Educação 2. Ensino 3. Gestão educacional 4. Políticas públicas 5. Formação de professores I. Dalla Corte, Marilene Gabriel

CDU 371.13.014.5

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt
CRB-10/737 Biblioteca Central - UFSM

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema computacional. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

COMITÊ ORGANIZADOR
Marilene Gabriel Dalla Corte – UFSM
Rosane Carneiro Sarturi – UFSM
Joacir Marques da Costa – UNIPAMPA
Janilse Fernandes Nunes – UNIFRA

COMISSÃO CIENTÍFICA
Adriana Moreira da Rocha – UFSM
Carla Cristina Dutra Burigo – UFSC
Carmen Lucia Bezerra Machado – UFRGS
Cesar Geronimo Tello – Univ. Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
Elane Chaveiro Soares – UFMT
Elisiane Machado Lunardi – UNIFRA
Isabela Mascarenhas Antoniutti Sousa – UDESC
Leandra Boer Possa – UFSM
Luciana Backes – UNILASALLE
Luiz Miguel Lazaro Lorente – Universidade de Valência (Espanha)
Maria de Lourdes Pinto de Almeida – UNIPLAC
Marília Costa Morosini – PUCRS
Silvia Maria de Aguiar Isaia – UNIFRA e UFSM
Suzana Cini Freitas Nicolodi – UFPR

EDITORAÇÃO E CAPA
Gabriel Machado Lunardi (Bolsista OBEDUC/CAPES – UFSM)

COMITÊ DE APOIO TÉCNICO
Francine Mendonça da Silva (Pró-Conselho – UFSM)
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira (Bolsista OBEDUC/CAPES – UFSM)

REVISÃO
Larissa Martins Freitas – UFSM

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 8

1. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... 12

Oséias Santos de Oliveira

2. CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM FORMAÇÃO E CONTEXTOS [RE]SIGNIFICADOS NO DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL 34

Marilene Gabriel Dalla Corte
Joacir Marques da Costa
Marina Lara Silva dos Santos Teixeira
Nathiele Ferreira da Silva

3. CARAVANAS UNCME-RS E O PRÓ-CONSELHO NO RIO GRANDE DO SUL: DUAS EXPERIÊNCIAS DE QUALIFICAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO..... 58

Diego Dartagnan da Silva Tormes
Jocele Kantorski

4. AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM–MOODLE CONSELHEIROS: LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA..... 72

Janilse Fernandes Nunes
Francine Mendonça da Silva

5. FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONSECUÇÃO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL 92

Andrelisa Goulart de Mello
Karin Antunes Dalla Pozza

6. GESTAO EDUCACIONAL NA MODALIDADE EAD: UM OLHAR NO PROCESSO TECNOLÓGICO DO PRÓ-CONSELHO/UFSM..... 115

Gabriel Machado Lunardi
Elisiane Machado Lunardi

7. POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA MODALIDADE A DISTANCIA 137

Francine Mendonça da Silva
Rosane Carneiro Sarturi

8. APRENDIZAGEM COM MOBILIDADE (M-LEARNING) E CURRÍCULO: REFLEXÕES PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM 158

Paulo Gaspar Graziola Junior

9. REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR NO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: O CASO DA UFSM 178

Janilse Fernandes Nunes
Patrícia dos Santos Oliveira
Dirlane Pacheco Machado
Gabriel Machado Lunardi

10. CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA 195

Rosane Carneiro Sarturi
Vanessa dos Santos Nogueira

11. DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL À CONTINUADA: ESTADO DO CONHECIMENTO NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (2011-2013)..... 210

Marília Costa Morosini
Marilene Batista da Cruz Nascimento

12. FORMAÇÃO CIDADÃ A-CRÍTICA: CONFLUÊNCIAS DISCURSIVAS NA DISPUTA POR SIGNIFICAÇÃO 227

Gabriel dos Santos Kehler
Joacir Marques da Costa

13. FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES COMO PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA 241

Celso Ilgo Henz
Larissa Martins Freitas
Luiz Renato de Oliveira

14. O ESPAÇO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: LÓCUS DE CONQUISTAS OU MERA FORMALIDADE? 261

Daniele Rorato Sagrillo
Sueli Menezes Pereira
Clarice Zientarski

15. ENTRELAÇANDO A LITERATURA DE CORDEL COM AS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA NO PROCESSO FORMATIVO DE ALFABETIZADORES..... 288

Eliane Aparecida Galvão dos Santos
Adriana Claudia Martins Fighera

16. (RE)CONSTRUINDO PRÁXIS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS ATRAVÉS DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS) DA MODALIDADE EJA 303

Celso Ilgo Henz
Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro
Camila da Rosa Parigi

17. GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA EDUCACIONAL: OS DESAFIOS PARA AMÉRICA LATINA 326

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Cesar Geronimo Tello

18. GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA CULTURA GLOBALIZADA 349

Elisiane Machado Lunardi

19. A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA: UM OLHAR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO 360

Luciana Guilhermano da Silva

Natália Pergher Miranda

20. CONSTRUIR E IMPLEMETAR PARTICIPATIVAMENTE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ARTICULAÇÕES ENTRE A GESTÃO EDUCACIONAL E A GESTÃO ESCOLAR 381

Samuel Robaert

21. A CONSTRUÇÃO E ABRANGÊNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM OLHAR NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA – RS..... 400

Andreza Saydelles da Rosa
Heloísa Morgan
Marilene Gabriel Dalla Corte

DO(S)/DA(S) AUTORES/AS 416

APRESENTAÇÃO

Prezado leitor, é com satisfação que apresentamos a presente obra que está voltada para discussões alusivas as interfaces das políticas públicas, gestão da educação e formação docente. Quando escolhemos esta temática norteadora partimos do pressuposto de que tanto a formação quanto a atuação docente estão subsidiadas pelas políticas públicas educacionais e, nesse sentido, articulam e desencadeiam processos formativos (iniciais e continuados), assim como práticas político-pedagógicas em diferentes instâncias de gestão educacional. É com base nessa percepção e compreensão que entendemos ser pertinente abordar as interfaces, ou melhor, as múltiplas facetas educacionais que dialogam entre as políticas de governo e de estado, assim como entre os processos de gestão da educação.

Para tanto, o Grupo de Pesquisa Elos, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, que abriga pesquisas sobre o campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas, desenvolve estudos na região de abrangência da UFSM e estabelece elos de interlocução com outras instituições de ensino e grupos de estudos e pesquisa no Brasil, nos países do MERCOSUL e na Espanha. Em sua trajetória, passou a desenvolver pesquisas junto ao Observatório de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC).

O Programa de Pesquisa do Observatório da Educação visa o desenvolvimento de estudos e investigações na área de educação, com a ampla finalidade de fomentar a produção acadêmica, especialmente a formação de recursos humanos em íntima interlocução entre professores da educação básica e superior, assim como graduandos e pós-graduandos por meio de financiamento específico para o desenvolvimento de pesquisas científicas. O Observatório de Educação desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos, intitulado “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, está voltado para identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto

da gestão educacional, a partir dos impactos, impasses e desafios enfrentados pelos sistemas e respectivas instituições no contexto de implementação e interferência das políticas públicas educacionais nas reformas regionais e locais realizadas a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior. Assim sendo, na organização dessa produção, algumas das discussões e resultados preliminares da pesquisa em andamento, estão delineados pelo viés da realidade, dos limites e das possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao Pró-Conselho no Rio Grande do Sul, considerando especialmente a configuração desses órgãos colegiados, as suas orientações para o processo de [re]construção dos Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Públicas, a formação dos Conselheiros, entre outros aspectos subjacentes.

Em especial, pontua-se que a democratização da educação, tendo por base a existência e atuação comprometida dos Conselhos Municipais de Educação (CME), perpassa pela formação e atuação de qualidade, comprometida e proativa dos Conselheiros de Educação. Nesse sentido, cabe destacar que o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) foi instituído pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) para desenvolver a política de democratização da gestão educacional e o fortalecimento dos CME no Brasil sendo que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é gestora desse Programa no RS, via curso de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação e, portanto, este projeto de extensão constitui-se lócus de pesquisa do Observatório de Educação desenvolvido pelo grupo de estudos e pesquisas ELOS. Nesse sentido, parte desse livro integra o arcabouço de produções do Pró-Conselho/UFSM, fomentado pela SEB/MEC para socializar os processos de gestão e formativos desenvolvidos no referido projeto de extensão, mas que, também, se constitui contexto investigativo e, portanto, produtor de sentido da arquitetura dos CME do Rio Grande do Sul em sua conjuntura, limites e possibilidades de gestão da educação em instâncias municipais.

Outra perspectiva que mobiliza esta produção está vinculada ao estabelecimento de uma rede de conhecimento compartilhado entre pesquisadores e respectivos grupos de estudos e pesquisa a exemplo de: Grupo de Pesquisa ELOS (UFSM); Grupo pesquisa de Formação de Professores para o Mercosul/Conesul (UFRGS); Grupo de Pesquisa DIALOGUS (UFSM); Grupo de Pesquisa UNIVERSITAS (PUCRS); Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES (UNICAMP); Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Docência – FORPRODOC (UNIFRA); Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas – GPFOP (UFSM); Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE (UFSM); Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas (UFPEL), Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores – GPGFOP (UNIT); Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação (UNISINOS); Núcleo de Investigação sobre Conhecimento e Política Educativa (NICPE). Essa Rede de conhecimento compartilhado entre diferentes grupos e pesquisadores constituiu-se, justamente, porque envolve temáticas que estão inter-relacionadas à produção e à gestão do conhecimento em íntima sintonia com os processos que envolvem a formação inicial e/ou continuada de professores e demais atores no cenário da gestão da educação básica e superior.

Portanto, a presente obra revela a perspectiva da reflexão, da interlocução e da rede de estudos e pesquisas desenvolvidos por pesquisadores em nível de graduação e pós-graduação, bem como professores atuantes na educação básica e superior. É importante destacar que tais autores procuram aproximar seus estudos à trajetória e experiência acadêmica e profissional com a gestão da sala de aula, orientação de trabalhos científicos, com processos administrativos, políticos e pedagógicos de distintos contextos universitários e escolares e que exerceram/exercem múltiplas funções em setores interinstitucionais e/ou na direção de unidades e coordenação cursos. Essa perspectiva referencia e dá subsídios aos pesquisadores para que pontuem, com base em seus

contextos de formação e atuação, aspectos elementares alusivos aos meandres das políticas públicas, suas ingerências e interfaces sobre/nos processos de gestão educacional e formação de professores. Nessa perspectiva, este e-book é composto por 21 artigos cujos autores são oriundos de múltiplas instituições, mas que convergem e entrecruzam-se a temática central proposta.

Nossos agradecimentos aos professores que participam dessa obra, representantes de reconhecidas instituições educacionais e grupos de pesquisa. Também, nosso reconhecimento aos acadêmicos de graduação e pós-graduação que, incansavelmente, estiveram parceiros nesse processo aprendente de gestão de estudos e pesquisas, assim como a socialização dos mesmos. Certamente, o diálogo entre professores, acadêmicos e pesquisadores potencializa possibilidades de, mesmo que em diferentes contextos e trajetórias educacionais e com focos distintos de estudo e pesquisa, estabelecerem pilares e redes de reflexão que propiciem criticidade acerca dos processos de gestão do conhecimento e das interfaces da educação básica e superior.

Santa Maria, setembro de 2014

Os Organizadores

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: DEMOCRACIA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA ORGANIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

CITY BOARD OF EDUCATION: DEMOCRACY AND SOCIAL PARTICIPATION IN ORGANIZATION OF EDUCATIONAL POLICIES

OSÉIAS SANTOS DE OLIVEIRA[1]

RESUMO
A presente reflexão tem o propósito de investigar os aspectos que envolvem a organização de um Conselho Municipal de Educação (CME) considerando suas atribuições, funções e características no envolvimento com as questões locais no âmbito educativo. A partir de uma abordagem de cunho qualitativo, situa-se um estudo de caso no espaço do Conselho Municipal de Educação de Santa Rosa/RS. Através de uma análise documental, os principais diplomas normativos que sustentam as ações deste colegiado são objeto de discussão, de modo a propiciar o entendimento de como se projetam as práticas participativas e democráticas que potencialmente culminam na definição das políticas públicas. Contata-se que o CME em questão tem buscado ampliar a participação da comunidade na tomada de decisão, na elaboração e implementação das políticas educacionais, contudo, destaca-se como necessidade uma urgente revisão de aspectos legais que atualmente apresentam equívocos, buscando adequar os textos e práticas que se operam no cotidiano da educação.
Palavras-chave: Democracia. Políticas Públicas. Conselho Municipal de Educação.

ABSTRACT
This report aims to investigate the aspects that involve the organization of the City Board of Education considering its duties, functions and essentials involving local issues within the educational area. From a qualitative study approach lies a case study in the Santa Rosa, Rio Grande do Sul, Board of Education. Through documentary analysis, the main regulatory instruments that maintain the actions of this collegiate discussion, in order to provide an understanding of how to design participating and democratic practices that potentially resulted of the public policymaking. Bare in mind that the Board of Education in question has sought to broaden community participation in decision making, the development and implementation of educational policies, however, It is important the need for an urgent review of legal aspects, which currently present problems, seeking to adapt learning and practices that operate on a daily basis in the education system.
Keywords: *Democracy. Public Policy. City Board of Education*.

INTRODUÇÃO

Com o processo de ampliação do espaço municipal, através do novo entendimento que se estabelece a partir da grande explosão municipalista sustentada na Constituição Federal de 1988, o Município passa a ser concebido como um ente federado e, conjuntamente e em uma atitude de

[1] Professor Adjunto, atuando no Ensino Superior, lotado no Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR/Curitiba. Integrante do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Profissional Docente. Doutor em Educação (UFSM/RS). E-mail: <oseiass@utfpr.edu.br>

cooperação envolvendo a União, os Estados e o Distrito Federal, assume responsabilidades na definição e execução das políticas públicas.

O advento da Carta Constitucional de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB n. 9.394/96 – expõe novas perspectivas e amplia os horizontes educacionais, mais especificamente no que diz respeito à organização do ente municipal na definição das políticas públicas para a área da educação. Assim, a Constituição Federal apresenta, no artigo 211, a exigência de criação dos Sistemas Municipais de Ensino e, ao mesmo tempo, determina que estes sejam organizados em regime de colaboração com os demais entes federados com vistas a garantir universalização do ensino obrigatório, quando o município deve atuar, prioritariamente, no atendimento das demandas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Em decorrência desse novo modelo de organização proposto na legislação brasileira, observa-se, no contexto da educação, uma articulação que se firma em torno da possibilidade de criação dos Sistemas Municipais de Ensino (SME), o que pressupõe a organização de seus órgãos constitutivos, como o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, sendo esses os órgãos normativo e executivo, respectivamente. Cabe salientar, no entanto, a criação do SME é facultada aos municípios, sendo que, onde não se encontram condições estruturais ou técnicas, ou mesmo interesse político por parte de seus governantes, todas as ações educacionais levadas a efeito no âmbito municipal ainda devem permanecer ligadas aos respectivos Sistemas Estaduais de Ensino.

Em um contexto propício à organização municipal coloca-se, em primeiro plano, o atendimento dos interesses locais, o que, por sua vez, sugere o envolvimento da comunidade e dos setores organizados, quer sejam os ligados diretamente às questões educacionais, ou mesmo aquelas organizações articuladas aos demais setores das políticas sociais, sindicais, classistas e populares. Todos estes segmentos devem participar

ativamente na definição, no planejamento e na execução de uma proposta de educação que contemple as demandas da sociedade.

Posto isso, compreende-se a representação social na constituição dos conselhos como a abertura de *lócus* públicos de participação, o que, potencialmente, pode favorecer a consolidação de um processo de municipalização assentado em bases democráticas de gestão pela qual os espaços, até então dominados por organizações hierárquicas e burocráticas, possibilitam o exercício participativo, mesmo que indireto, por ser essa a condição possível do sistema político em vigor.

Não obstante, cabe a reflexão, já provocada por Martins (2004, p. 02), quando a autora questiona “até que ponto ou de que maneira os novos desenhos institucionais surgidos de formas experimentais de exercício democrático, podem mudar substancialmente o modelo hegemônico de democracia?”. Frente a esta indagação é possível estabelecer um olhar sobre tais articulações, marcadamente imbricadas com o modelo de dinâmica capitalista, onde velhas práticas se revestem de novos significados que nem sempre correspondem ao ideal de sociedade que se quer democrática e participativa.

Do processo de aproximação de distintos interesses, que por vezes mostram-se conflituosos e antagônicos, surge a real possibilidade de construção de práticas democráticas e participativas. Desse modo, ampliam-se os espaços para discussões e decisões sobre quais caminhos tomar, que instrumentos utilizar e quais as estratégias necessárias para viabilizar um projeto educacional comprometido com a emancipação humana e a democratização dos espaços coletivos de relações e convivência cidadã.

CAMINHADA METODOLÓGICA

Através de uma abordagem investigativa qualitativa, centrada em um estudo de caso, apresenta-se a realidade do município de Santa Rosa, localizado na região Noroeste do Rio Grande do Sul, quando seu Conselho Municipal de Educação (CME/SR) é observado, na busca de entendimento

das ações democratizantes presentes ou não em sua organização e nas políticas efetivadas por este órgão.

Segundo Neves (1996), ao empregar o método qualitativo na análise de uma dada realidade, busca-se compreender os processos sociais e não apenas as estruturas que compõem esta mesma realidade. Neste sentido, ocorre uma busca pela visualização mais ampla dos contextos e, se possível, uma integração mais próxima com o objeto de estudo, o que, de modo muito eficiente, pode se traduzir em uma compreensão dinâmica dos fenômenos manifestos.

Sob esse viés, a análise documental proposta neste artigo, ancora-se nas leis municipais de Santa Rosa/RS, em especial na lei de criação do Sistema Municipal de Educação e na lei de criação do CME/SR – este último que se constitui como órgão político e administrativo de caráter deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador das políticas educacionais. Assim sendo, é propósito desta análise situar o foco de investigação nos processos de organização do Conselho Municipal de Educação, considerando suas atribuições, funções e características no envolvimento com as questões locais no âmbito educativo. Observa-se, em uma análise contextualizada, que esse colegiado tem buscado ampliar a participação da comunidade nas decisões e na elaboração das políticas públicas educacionais e que se encontra, atualmente, em um processo de reelaboração e de discussão de sua legislação, de modo a adequar o seu contexto legal ao contexto de produção de sentidos que se operam no cotidiano do sistema de ensino.

Inicialmente o artigo apresenta um levantamento histórico da trajetória dos Conselhos Municipais de Educação brasileiros, abordando a organização destes órgãos colegiados nas esferas da União, dos Estados e Municípios. Num segundo momento, a discussão pauta-se pela análise do Município como ente federado quando este é percebido no delineamento de novos rumos para as políticas públicas educacionais. Finalmente a abordagem investigativa volta-se para a análise do Conselho Municipal de Educação de Santa Rosa/RS onde, em um campo fértil para

um exercício participativo, são possíveis de se articularem interesses, ideologias, saberes e práticas com vistas a uma caminhada rumo à democratização das políticas educacionais.

A TRAJETÓRIA DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO BRASILEIROS

A incursão na origem etimológica do vocábulo conselho reporta-o ao termo latino *consilium,* que tem sua tradução mais aproximada como ouvir e ser ouvido. A noção de conselho pode ser compreendida na singularidade de um órgão onde a tomada de decisões se dá pela via da análise e de discussões que se efetivam a partir dos processos participativos e conscientes da sociedade civil que, articulada, sugere, indica e pressiona o poder público no sentido de atendimento de suas demandas (CURY, 2000).

A ideia de conselho, no entanto, não é fruto de uma perspectiva recente. João Monlevade (2000), ao discorrer sobre a existência dos conselhos, desde os tempos do Brasil Imperial, assinala que, como órgãos de Estado, os conselhos adquirem características e finalidades que são ajustadas ao contexto histórico e percepções da sociedade e governos que se sucedem nos distintos períodos da história do país.

Desse modo, o autor afirma que:

> Da parte do governo, a criação desses organismos está estreitamente articulada a concepções de eficiência, de controle social e de legitimação política. Porém, podem apresentar outros significados, nos quais a participação da sociedade civil carrega a expectativa da criação de novas formas de relacionamento entre Estado e os cidadãos, a fim de garantir o acesso aos seus direitos (MONLEVADE, 2000, p. 15).

Em análise minuciosa sobre a caminhada do Conselho de Educação no Brasil, Bordignon (2009) aponta que as tentativas de criação desse órgão remontam à época imperial, quando, em 1842, na então Província da Bahia, criou-se oficialmente o primeiro conselho de educação denominado Conselho de Instrução Pública. Já, em 1854, deu-se, por meio de um decreto imperial, a criação do Conselho Diretor do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte (Rio de Janeiro). Assim, os dois

primeiros conselhos de educação brasileiros foram respectivamente criados sob a égide estadual (provincial) e municipal.

Durante todo o Império e nas duas primeiras décadas da República, distintas propostas de criação de um conselho nacional de educação foram discutidas, porém não lograram êxito, sendo que somente em 1911 se efetiva a criação de um conselho com amplitude nacional. Desde então, se assinala a criação dos seguintes conselhos no Brasil: Conselho Superior de Ensino (1911), que, como o próprio nome sugere, demonstrava preocupação com demandas exclusivas do Ensino Superior, em detrimento da educação básica; Conselho Nacional de Ensino (1925), com remodelação visando atender a todos os níveis de ensino; Conselho Nacional de Educação (1931 – 1936) com funções apenas consultivas; Conselho Nacional de Educação (1936 – 1961) cuja incumbência centrou-se na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE); Conselho Federal de Educação (1962 – 1994) criado pela LDB nº 4.024/1961 com atribuições que abrangiam desde questões da macro política educacional até questões particulares como autorização e reconhecimento de cursos, entre outras; Conselho Nacional de Educação – criado inicialmente por Medida Provisória em 1994, visava atender às demandas políticas do governo, sendo que sua instituição definitiva foi estabelecida em 1995 com a introdução da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior, sendo sua constituição paritária, com membros indicados pelo governo e por entidades da sociedade civil organizada (BORDIGNON, 2009).

Considerando as distintas fases e atribuições delegadas aos conselhos, enquanto espaços públicos para debate e normatização de políticas que orientarão os governos na execução de um projeto educacional, percebe-se que:

> [...] os Conselhos são analisados como agentes de inovação nas políticas públicas porque, ao realizarem a mediação entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais, estão construindo uma nova esfera pública de poder e de controle social. Como tais representam forças sociais

> organizadas e contribuem para o fortalecimento de novos sujeitos políticos (GOHN, 2001, p. 31).

Sob este prisma, destaca-se a criação dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal que, embora já estivessem previstos nas constituições de 1934 e 1946, são efetivamente criados com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, em todos os Estados brasileiros. São datados de um período anterior a esta lei apenas os Conselhos Estaduais da Bahia, Acre, Alagoas e Rio Grande do Sul (BORDIGNON, 2009).

Ainda que há muito se viesse dando contornos a um Conselho de Educação que pudesse ser reflexo das decisões da sociedade Sales (2005) percebe, nesse movimento, um estreito atrelamento desse órgão ao Ministério da Educação e Secretarias Estaduais de Educação, quando as pessoas que integravam os conselhos eram designadas pelos governos federal e estadual, sendo por estes fixadas atribuições/funções que claramente expusessem a interpretação legal e a normatização dos atos educativos a serem executados em instâncias governamentais e escolares.

Observa o autor que, somente "[...] a partir da nova Constituição de 1988, é que se oficializou a gestão democrática das políticas, ou seja, uma gestão compartilhada por representantes de organizações governamentais e de organizações da sociedade civil" (SALES, 2005, p. 26). Neste momento singular na definição das políticas públicas, quando os anseios de democratização dos espaços públicos ainda eram latentes, após anos de cerceamento das liberdades de expressão promovidos pelo Estado ditatorial, os intentos de participação ecoavam em meios aos movimentos sociais, intelectuais, políticos e populares.

Quanto aos Conselhos Municipais de Educação, estes aparecem na legislação educacional brasileira a partir da reforma do ensino de 1971 promovida pela Lei nº 5.692 sendo que, até este período, poucas foram as tentativas de criação desses órgãos em âmbito municipal. Conforme apontam Balzano e Zanchet (2001), no Rio Grande do Sul, destacam-se, após constituição democrática de 1934, algumas poucas experiências de criação de Conselhos Municipais de Educação.

A partir de então, na trajetória da gestão pública de educação municipal, tem se discutido as atribuições, funções, composição e principalmente o papel dos Conselhos Municipais de Educação no que diz respeito ao processo de descentralização e de autonomia municipal na definição de políticas locais. Esse processo, contudo, será alavancado somente com a Carta Magna de 1988, quando, pontualmente o Município passa a configurar, no quadro administrativo e político, como um ente federado, com responsabilidades próprias na organização de sua gestão pública.

Em decorrência das características descentralizadoras de um modelo de Estado que se quer eficiente, racional e desburocratizado, o foco de atuação do Município passa a ser revistado e, conjuntamente com as demais unidades federadas, se insere elemento essencial para firmação de um projeto de sociedade em sintonia com uma perspectiva global.

O MUNICÍPIO COMO ENTE FEDERADO: NOVOS RUMOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O papel do Município passa por uma profunda ressignificação, a partir da Carta Constitucional de 1988, pois, em consonância com o expresso na lei, esse membro federado é agora incluído no pacto federativo que pressupõe a transferência e distribuição de responsabilidades entre os entes que compõem a ordem político-administrativa.

No entanto, preconiza o texto legal a necessidade do chamado regime de colaboração, pois não basta apenas a transferência de responsabilidades da União para Estados, Municípios e Distrito Federal, quando o que de fato se espera é uma efetiva ação solidária entre os níveis de governo em suas distintas esferas de atuação. Isso possibilita o atendimento das demandas sociais, políticas e econômicas de modo eficiente e racional, quando se firma a expectativa de que estas sejam promotoras de inclusão social, a partir de organização governamental comprometida em planejar, implementar e avaliar políticas públicas

contextualizadas com as reais necessidades e demandas emergentes da sociedade.

Segundo Verza (2000), no lócus do Município, a partir das necessidades básicas de cada grupo social emergem também movimentos sociais diferenciados pois,

> [...] o município se configura como um todo organizado administrativa e politicamente. Sua complexidade estrutural implica-se como desenvolvimento econômico, político cultural e de sua densidade populacional. Nele acontecem relações mais diretas da população com quem exerce funções administrativas e legislativas (VERZA, 2000, p. 124).

No espaço educacional, observa-se o movimento em torno da delimitação do arcabouço legal, fixado tanto na CF/88 como na LDB nº 9.394/96, quando se insere um forte apelo às práticas descentralizadoras. Em contextos superficiais, a descentralização pode ser apontada como uma saída, encontrada atualmente para o fracasso das políticas sociais e, dentre elas, as educacionais, vivenciadas em períodos anteriores. Com objetivo concentrado na redução da burocracia, redistribuição de recursos diretamente aos Municípios e eliminação de desvios de verbas públicas as políticas de descentralização são então articuladas com os desafios dos novos tempos e exigências de um gerencialismo que se quer eficaz e comprometido. Ainda assim, estas probabilidades que se anunciam não se traduzem em efetiva autonomia, uma vez que a reorientação estabelecida como nova ordem pode promover, caso não sejam estabelecidos mecanismos para sua efetiva consolidação, apenas uma reconcentração de poder, agora baseado nos localismos municipais. Diante disso, objetivamente, pouco se pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais.

Entretanto, ainda que os localismos e artimanhas do poder municipal estejam presentes nesta reconfiguração de poder, é perceptível que a descentralização financeira, com repasse de recursos e previsão de acompanhamento técnico, é uma forma que melhor condiz com a realidade brasileira, haja vista as dimensões territoriais e a multiplicidade cultural a diversidade econômica entre as amplas regiões brasileiras. O que se

considera prioritário é que se efetive e se consolide um formato federativo de não-centralização, no qual ocorra o fortalecimento da autonomia municipal, de modo que "[...] o município ande com as 'próprias pernas', assegurando a interdependência com as demais instâncias, no cumprimento e implementação da política educacional" (MACHADO, 2002, p. 129).

É situado, neste momento de efervescência que se dá a criação dos Sistemas Municipais de Ensino – SME, que, como responsável pela organização da política educacional local, tem a possibilidade de criar também um Conselho Municipal de Educação com funções próprias. Cabe relembrar que, no período anterior a CF/88 e a LDB nº. 9.394/96 que orienta e fixa diretrizes para a constituição dos Sistemas Municipais de Ensino, muitos conselhos já haviam sido criados em diversos municípios brasileiros, entretanto, estavam integrados aos respectivos Sistemas Estaduais de Ensino e suas funções, por conta disso, eram delegadas pelos Conselhos Estaduais de Educação – CEE.

Silva (2009), ao analisar a nova configuração que se propõe aos conselhos, dentro de uma perspectiva democrática, assegura que

> Em decorrência, as leis dos Conselhos de Educação são alteradas e os mesmos são reorganizados ou reestruturados, definindo-se um caráter mais participativo nesses órgãos, que passam a contar na sua composição com representantes indicados por segmentos da sociedade civil organizada, e não mais apenas por membros escolhidos pelo Poder Executivo. Além disso, um novo papel lhes é conferido: o de interlocutor e representante dos interesses da sociedade, devendo, portanto, atuar na defesa dos direitos sociais assegurados na Constituição Federal (arts. 205, 206 e 208) como o *direito de todos a um ensino de qualidade* (SILVA, 2009, p. 39, com grifos do autor).

Ao discutir a competência dos Municípios para instituir seus próprios sistemas de ensino, Saviani (2008) confirma que, em verdade, a LDB, ao passo que apresenta a criação do SME como opcional, coloca claramente a competência dos Municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino. Sob esta ótica, "[...] o próprio fato de deixar a eles a opção indica o reconhecimento explícito de sua competência nesta matéria" (SAVIANI, 2008, p. 6).

A proposição de opção da criação dos Sistemas Municipais de Ensino pode ser percebida à luz de duas evidências, pois, quando a LDB admite a possibilidade de organização desses sistemas, considera algumas limitações que podem ser encontradas para sua efetivação (SAVIANI, 2008). Do ponto de vista formal, a LDB considera as ambiguidades expostas na CF/88 quando esta apenas prescreve, no artigo 11, a opção em integrar ou não o sistema municipal ao sistema estadual de ensino, formando com ele um sistema único de educação básica. Do ponto de vista real, a percepção das dificuldades técnicas e financeiras que muitos Municípios encontram na organização de seu próprio sistema de ensino, em curto ou médio prazo, impedem essa proposta.

Como o sistema implica em organização com base em normatizações próprias, que lhe atribuem um elevado grau de autonomia, e comuns, que se traduzem em obrigações a todos os seus integrantes (SAVIANI, 2008), o envolvimento da União é fixado no processo de pensar as diretrizes no planejamento e elaboração de programas para o custeio das despesas com a manutenção, estruturação do ensino, como merenda escolar, transporte escolar, programas de livros didáticos, dinheiro direto na escola e demais programas que comprovam a ação equitativa e supletiva deste ente federado. Tais programas serão implementados, acompanhados e avaliados na esfera dos sistemas estaduais e municipais de ensino quando, em nível micro, se criam estratégias em torno de interesses locais para execução das políticas de Estado e de Governo que procedem do poder central.

A perspectiva de repasse de compromissos ao Município associa-se à possibilidade de maior participação da comunidade local na resolução de seus próprios problemas, chamando para si a tarefa de buscar recursos, parcerias e modos de eficazmente suprir suas necessidades – o que, em uma visão mais atenta, pode ser percebido como um enfoque proveniente do ideal apregoado pelo imaginário neoliberal.

Visto que “[...] a participação dos cidadãos provê informações e diagnósticos sobre os problemas públicos, gerando conhecimentos

subsídios à elaboração de estratégias para a resolução dos problemas e conflitos envolvidos" (GOHN, 2001, p. 43), o Conselho Municipal de Educação insere-se como um mecanismo de participação da sociedade civil organizada na governança municipal, o que se traduz em engajamento popular como um recurso produtivo imprescindível.

O CME DE SANTA ROSA/RS: UMA CAMINHADA EM CONSTRUÇÃO COM VISTAS À DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Após os encaminhamentos e entendimentos expressos na CF/88 e na LDB nº 9.394/96, o município de Santa Rosa, localizado na Região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, cria o seu próprio Sistema Municipal de Ensino (SME/SR) através da Lei nº. 3.211 de 14 de julho de 1999, quando sua estrutura abrange as instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, não ligadas ao ensino regular; a Secretaria Municipal de Educação; o Conselho Municipal de Educação e o núcleo de assessoramento e apoio do Sistema Municipal de Ensino. A figura abaixo apresenta o organograma do SME/Santa Rosa.

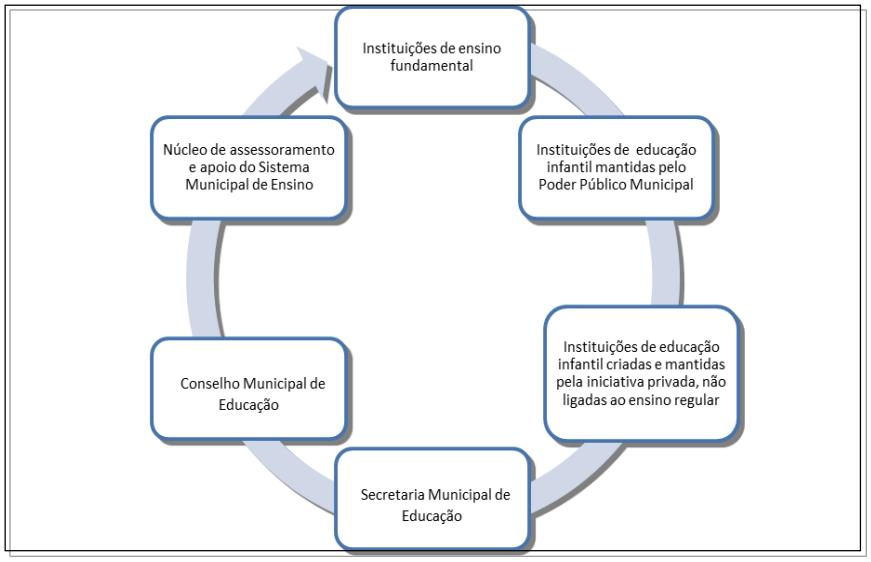

FIGURA 1: Organograma do Sistema Municipal de Ensino de Santa Rosa – RS
FONTE: Lei Municipal nº. 3.211, de 14 de julho de 1999, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Ensino De Santa Rosa – RS

A criação do SME/SR se dá num período de cerca de dois anos a após ser sancionada a atual LDB. Isso coloca o município entre os primeiros do Estado e do país a atender o dispositivo exposto pela legislação educacional brasileira no que diz respeito à criação e organização de Sistemas Municipais de Ensino. Em análise do movimento que se deu em torno da criação dos Sistemas Municipais de Ensino, Werle (2008) aponta que, até o ano de 1999, cerca de 40 municípios gaúchos já haviam criado seus sistemas municipais de ensino, o que demonstra que o Estado do RS "[...] tem se mostrado ativo e interessado na constituição de sistemas municipais de educação, desde o final dos anos noventa (WERLE, 2008, p. 4). Tal dinâmica, porém, não se observa nos demais Estados e Municípios brasileiros que passariam por um longo período sem atentar para esta perspectiva da legislação e continuariam ainda atrelados aos Sistemas Estaduais de Ensino.

Paralelamente à criação do SME, foi reorganizado, através da Lei Municipal nº. 3.212 de 14 de julho de 1999, o Conselho Municipal de Educação de Santa Rosa (CME/SR), que, enquanto órgão político e administrativo, constitui-se articulado à estrutura do poder público municipal, estando diretamente ligado ao Sistema Municipal de Ensino. Cabe considerar, entretanto, que o CME/SR foi criado originariamente, pela Lei Municipal nº. 2.258 de 23 de agosto de 1990, portanto em um período anterior a LDB/96 e tinhas suas atribuições/funções delegadas pelo Conselho Estadual de Educação. Apenas com a criação do Sistema Municipal de Ensino, em 1999, é que se reorganiza o CME/SR, quando este órgão colegiado passa a ter autonomia para acompanhar, fiscalizar, orientar e legislar sobre assuntos de natureza das políticas educacionais locais. Em 2009, a legislação educacional, composta por 21 leis promulgadas entre 1955 e 2008, foi revisada e agrupada em um único texto, sob a forma da Lei nº. 4.530 de 20/05/2009. Nesta recente Consolidação da Legislação Educacional Municipal, o CME/SR passa a ser regido por esta lei, que apresenta, no seu Capítulo II, no parágrafo único, do art. 2º, o Conselho Municipal de Educação como órgão político e

administrativo, de caráter deliberativo, normativo, consultivo, e fiscalizador, acerca dos temas que forem de sua competência.

Cabe considerar que, em decorrência de tratativas e interpretações dos governos que se sucedem em cada período político no âmbito do município, ocorrem alterações na legislação de modo a adequar as práticas e discursos com as visões orientadoras do processo de gestão pública. Sendo assim, observa-se que também a lei de criação do SME/SR de 1999 é alterada, em 2009, por iniciativa do poder executivo, com vistas a estabelecer uma nova dinâmica de organização do poder público municipal. Através da Lei Municipal nº. 4.477, de 05 de janeiro de 2009, o núcleo administrativo da prefeitura municipal é apresentado, através dos: órgão colegiado; órgãos de assessoramento e coordenação; órgãos auxiliares; órgãos de administração específica e órgãos de participação e representação, dentre os quais se incluem 27 conselhos municipais representativos de diferentes áreas sociais, onde se inclui o Conselho Municipal de Educação.

O CME/SR possui uma composição diferenciada, com um número ampliado de integrantes, o que o diferencia da maioria dos conselhos de educação, sendo constituído de 21 membros eleitos com seus respectivos suplentes, indicados por entidades representativas do Município, que são apresentadas no corpo da lei que o sustenta.

Em sua composição, o CME/SR sinaliza um avanço no que diz respeito a maior participação da sociedade e entidades representativas. Em seus estudos Werle (2006) aponta que cerca de 60% dos Conselhos Municipais de Educação, no Rio Grande do Sul possuem, em média, nove membros, sendo que apenas 6,25% dos Conselhos possuem mais de 15 membros. Essa articulação de diferentes entidades proporciona maior integração entre os setores sociais e amplia a possibilidade de participação e discussão dos interesses coletivos.

No que diz respeito à representação de entidades junto ao CME, percebe-se a articulação de diferentes setores da sociedade, com representantes das seguintes áreas: a) Entidades Educacionais: dois

professores municipais e um funcionário de escola, um representante da Educação Especial; um representante do Ensino Superior, um representante das escolas particulares; b) Entidade de alunos: um aluno representando os estudantes do Município, através de sua entidade – União Secundarista de Estudantes Santa-rosenses (USES), um acadêmico representando os Diretórios Acadêmicos; c) Entidade de pais: dois representantes de pais de alunos, indicados através de suas entidades, um escolhido pela Associação de Círculo de Pais e Mestres Regional de Escolas Públicas (ACPMR) e um pelo Círculo de Pais e Mestres das Escolas Particulares (CPM); d) Poder Público: dois representantes da Prefeitura Municipal, um representante da 17ª Coordenadoria Regional de Educação; e) Entidades Sindicais/Associações: um representante do 10º Núcleo CPERS/SINDICATO (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação), um representante do Sindicato dos Professores de Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (SINPRO-RS), um representante do Sindicato dos Trabalhadores Rurais; um representante dos Trabalhadores Urbanos; f) Entidades ligadas à Indústria, Comércio e Serviços: um representante do SESI – Serviço Social da Indústria, um representante do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), um representante do SES/SENAC (Serviço Social do Comércio/Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), um representante da ACISAP (Associação Comercial, Industrial, Serviços e Agropecuária de Santa Rosa).

Esta forma de organização que amplia a participação dos cidadãos, representantes de diferentes segmentos da sociedade, aproxima o CME/SR de uma perspectiva democratizante do processo de elaboração das políticas públicas em educação. Pelo menos, no princípio da lei de criação deste Conselho, a opção por diversificar a representação da sociedade civil, da comunidade escolar e do poder público, parece estar alinhada a uma postura de engajamento participativo e democrático. O que se espera de fato é que as distintas vozes com representação nesse órgão colegiado participem do processo de construção das políticas

educacionais, contribuindo com os debates acerca dos temas pertinentes ao desenvolvimento da educação local e sua efetiva qualidade, pois como salienta Verza (2000, p. 108) “[...] evidentemente, existem distintos níveis no processo de participação como exigência indispensável da cidadania enquanto ação organizada, ultrapassando o sentido meramente formal da mesma”.

Outra característica importante no quesito representatividade social do CME diz respeito à forma de escolha dos representantes. Essa ação torna-se “[...] um dado relevante para avaliar as condições de fidelidade no exercício da representação” (BORDIGNON, 2009, p. 70). Ou seja, quando os conselheiros são escolhidos através de eleição direta promovida pelos representados, “[...] é de se esperar que o exercício da função esteja focado no olhar do segmento sobre a qualidade da educação” (Ibid., p. 70-71). Entretanto as formas de escolha de representantes para integrar o CME que se pautam em vontades singulares seja estas de dirigentes do poder executivo ou mesmo das entidades com representação no órgão colegiado, “[...] enderão a situar o exercício da função em fidelidade à vontade de onde deriva a indicação” (Ibid., p. 71).

Nesse sentido, a representatividade das associações, sindicatos e entidades educacionais com assento junto ao CME/SR tem se pautado na escolha direta; quando internamente, cada entidade com assento no órgão colegiado, define critérios para a escolha dos representantes sendo seus nomes encaminhados à diretoria do CME. Em relação ao poder público, observa-se a indicação dos representantes, por critérios técnicos, geralmente condicionados a estar ligado à área da educação. Em ambos os casos, a presidência do CME oportunamente oficializará ao chefe do poder executivo a listagem dos conselheiros que serão nomeados através de portaria municipal.

Ainda, no artigo 7º da lei em questão, são estabelecidas 22 atribuições ao CME/SR e, quando o foco investigativo deste estudo volta-se à participação dos segmentos sociais neste órgão colegiado, cabe referendar que se espera uma ação que propicie a tomada dos espaços públicos pela

comunidade, o que deverá ainda se associar a uma divisão das responsabilidades de modo que o trabalho levado a efeito pelo CME possa se traduzir em respostas às demandas existentes na amplitude e complexidade do Sistema Municipal de Ensino.

Em seus estudos, Werle (2008) compreende que o CME pode assumir, quanto às competências que lhes são atribuídas, características que se fixam em torno de simples atendimento das determinações legais ou poderá incorporar uma lógica de ação que, como práxis responsiva dos problemas da comunidade, contribuem para a democratização dos espaços públicos.

A observação das competências do CME/SR denota que, em quase sua totalidade, essas estão vinculadas a um viés de natureza essencialmente burocrática, credencialista e operacional, onde se situam atribuições como: deliberar sobre planos e programas administrativos e pedagógicos; baixar normas criar e garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na definição do Plano Municipal de Educação; tomar conhecimento e opinar sobre o Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Orçamento da Educação; divulgar informações referentes à aplicação dos recursos financeiros, resultados obtidos e qualidade dos serviços prestados; recorrer a instâncias superiores sobre questões que não se julgar apto a decidir e não previstas em Lei; analisar e apreciar questões de interesse das escolas quando lhe forem encaminhadas; aprovar o Plano Municipal de Educação, as bases curriculares, os regimentos escolares, e ampliação de séries; autorizar a criação de novos estabelecimentos de ensino; manter intercâmbio com o Conselho Federal de Educação, Conselho Estadual de Educação e com os demais Conselhos Municipais de Educação; avaliar e implementar medidas para a melhoria e aperfeiçoamento do rendimento escolar; emitir parecer sobre o funcionamento das escolas municipais; acompanhar a distribuição das matrículas de acordo com o aporte financeiro dos sistemas, em regime de colaboração.

Por outro lado, dentre de uma visão de entrelaçamento com a comunidade, quando o CME/SR se insere como articulador de interesses coletivos e, conjuntamente, busca respostas às questões que emergem do contexto social, podem ser observadas incipientes competências, tais como: participar dos estudos da comunidade local, tendo em vista os problemas educacionais; propor políticas educacionais ao Município, bem como acompanhar e avaliar sua execução; propor critérios para a ampliação da rede de escolas a serem mantidas pelo Município, tendo em vista as normas traçadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; opinar sobre a proposta político-pedagógica das escolas que compõem o Sistema Municipal de Ensino; sugerir medidas e programas de atualização de professores. Todas essas competências, por sua complexidade, exigem uma atuação responsável do CME/SR. Deste modo, para o pleno desenvolvimento do trabalho, o CME/SR atua através do Plenário, de Comissões Permanentes e de Comissões Especiais, conforme apresenta o capítulo V do Regimento Interno deste órgão, indicando, no Art. 28, que o Conselho Municipal de Educação, tem como Comissões Permanentes: a) Legislação e Normas; b) Educação Infantil; c) Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, contata-se a atuação da Comissão de Educação Especial que foi criada para atender as demandas dessa área, ainda que não esteja contemplada na estrutura do CME/SR e careça de normatização, o que deverá ocorrer quando da revisão e reelaboração do novo Regimento. Cada comissão permanente é constituída por, no mínimo, sete membros que escolhem entre si um presidente, um secretário e o relator da comissão.

Cabe considerar que, tendo em vista o atendimento e condições técnicas para seu funcionamento, o CME/SR conta com a participação de um assessor administrativo e também um assessor técnico-pedagógico, do quadro de servidores da Secretaria Municipal de Educação e Juventude de Santa Rosa. O assessor técnico-pedagógico tem a função de acompanhar as discussões junto às plenárias e comissões, assessorando na elaboração de pareceres, normativas e demais atos legais expedidos pelo órgão. A

ampla representatividade social e a organização adequada ao seu funcionamento com garantia de democratização na tomada de decisões possibilitam que as ações do CME/SR sejam qualificadas, de modo a efetivar o Sistema Municipal de Ensino.

CONCLUSÃO

A partir da abertura política dos anos 1980, consolida-se uma perspectiva de democratização dos espaços públicos, o que tem seus reflexos na Constituição Federal de 1988. Importantes mudanças na organização das políticas sociais decorrem desse processo e, em especial no âmbito educacional, se firma o debate em torno da necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que viria a se consolidar em 1996, com um forte apelo à municipalização como forma de organização dos processos e ações locais.

Em decorrência desses encaminhamentos legais, coloca-se em foco a possibilidade de criação dos Sistemas Municipais de Ensino como organizações independentes e autônomas, cujas regulamentações seriam previstas por seus próprios órgãos normativos, dentre os quais se destaca o CME, com natureza consultiva, normativa, deliberativa e fiscalizadora do sistema.

A discussão em torno da institucionalização e ordenamento legal do Conselho Municipal de Educação, como espaço público de participação pressupõe um debate que não se faz isoladamente, mas se integra ao processo de democratização da educação, não apenas no sentido de cumprimento de disposições burocráticas ou legislativas como campo político que se entrelaça às concepções de cultura, educação e sociedade. Deste modo, a representatividade que se dá, a partir das distintas vozes sociais, enriquecerá a ação do CME e estimulará a busca da visão de totalidade expressa no olhar dos representantes da comunidade, que partem da singularidade de diferentes pontos de vista, mas se posicionam frente a objetivos comuns, ou seja, a melhora da educação (BORDIGNON, 2009).

A ampliação dos espaços participativos força a abertura da gestão pública ao maior engajamento da comunidade na discussão, planejamento e acompanhamento das políticas públicas. Esse envolvimento fortalece a construção da cidadania que, pautada por dinâmicas concomitantes, que, como exposto por Jacobi (2008), propicia o reconhecimento e a construção de identidade dos sujeitos envolvidos no processo, além de revelar o contexto de inclusão das diferentes necessidades expressas pelos sujeitos sociais e também conduz a definição de novas agendas de gestão estruturada na universalidade e equidade do atendimento de demandas, o que de modo especial pode promover a qualidade social da educação pública.

No tocante a estrutura do órgão colegiado analisado neste estudo, percebe-se que, frente aos ajustes atuais da legislação municipal, há sérios comprometimentos no que diz respeito à autonomia do Sistema Municipal de Ensino de Santa Rosa/RS, tendo em vista que o SME/SR é concebido como integrante da Estrutura Administrativa Básica da Prefeitura Municipal. Por sua vez, a Secretaria Municipal de Educação e Juventude (SMEJ) tem sua ação restringida nesse modelo de gestão, tendo sua representatividade questionada – conforme o que é expresso na lei – como órgão de administração específica, tal como foram destacadas as demais secretarias municipais. Conforme a configuração do atual modelo de estrutura administrativa municipal de Santa Rosa se perde a identidade legal, tanto do SME/SR quanto da SMEJ, quando as leis que os criam ficam subsumidas por outras legislações de modo a não haver lei específica para a organização da educação no município.

Os equívocos decorrentes desta organização são postos exatamente quando o SME/SR é concebido como órgão executor das políticas educacionais no âmbito do município, isentando a SMEJ dessa responsabilidade. Considera-se que as ações práticas referentes à educação devem ser levadas a efeito pela secretaria municipal que é, na prática, a unidade executora das políticas discutidas e normatizadas pelos

órgãos que compõem o SME/SR, em especial o Conselho Municipal de Educação.

Ainda que alguns entraves possam se fazer sentir nessa construção percebe-se que o município de Santa Rosa vem trilhando um caminho no sentido de ampliar os espaços participativos. Em especial, no Conselho Municipal de Educação, a comunidade pode ser ouvida, suas demandas são discutidas através de representantes de distintos e representativos setores sociais e, com isso, as políticas públicas são definidas com vistas ao atendimento destes anseios. O grande desafio do CME/SR é funcionar de forma autônoma, dando respostas dentro de suas áreas de competência, visando à criação de novos caminhos para a educação pública municipal. Atuar de forma diferenciada, em um cenário onde os conselhos se alinham a uma lógica meramente formal e burocratizada e onde muitos deles estão equivocadamente vinculados como órgão de assessoramento do poder governamental é, sem dúvida, um desafio a ser perseguido na busca da democratização deste espaço público.

REFERÊNCIAS

BALZANO, S.; ZANCHET, V. **Organização dos Conselhos Municipais de Educação**. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 3).

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. de S. (Orgs). **Gestão da Educação**: impasses, perspectiva e compromissos. São Paulo. Cortez, 2000.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** São Paulo: Cortez, 2001.

JACOBI, P. R. Participação, cidadania e descentralização: alcances e limites da engenharia institucional. In: In: SOUZA, D. B. de (org). **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

MARTINS, A.. M. A municipalização do ensino: algumas questões sobre o poder local. In: **Revista da Organização dos Estados Ibero Americanos**, Espanha, v. 33, n. 2, 2004.

MONLEVADE, J. **Educação pública no Brasil**: contos e descontos. Ceilândia: Idéia, 2000.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. In: **Caderno de Pesquisas em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em 13 abr. 2011.

SALES, I. da C. Os conselhos Municipais de Educação (desafios da gestão democrática**.** In: PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Pró-Conselho**: Guia de Consulta. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2005.

SANTA ROSA. **Lei nº. 4.477**, de 05 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Santa Rosa**,** 2009.

_____. **Lei nº. 4.530**, de 20 de maio de 2009. Consolida a legislação municipal da educação, 2009.

_____. **Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação de Santa Rosa/RS**. Mimeografado, 2003.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação**: conceito, papel, histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. GT 05, ANPEd, Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho05.htm. Acesso em 10 dez 2010.

SILVA, D. B. da. **Conselhos Municipais de Educação na instituição dos Sistemas Municipais de Ensino no Rio Grande do Sul.** Porto Alegre: UFRGS, 2009 (Dissertação de Mestrado).

VERZA, S. B. **As políticas públicas de educação no município**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Educação).

WERLE, F. O. C. Gestão da educação municipal: Composição dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação. vol.14 no. 52, Rio de Janeiro: Cesgranrio, Jul-Set. 2006. p. 349-364.

_____. CME como política estruturadora do campo da educação no município. In: SOUZA, D. B. de (org). **Conselhos municipais e controle social da educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO EM FORMAÇÃO E CONTEXTOS [RE]SIGNIFICADOS NO DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL

EDUCATION MUNICIPAL COUNCILOR IN FORMATION AND (RE) MEANING CONTEXT IN THE DEVELOPMENT OF THE DEMOCRATIZATION OF POLICY IN THE EDUCATIONAL MANAGEMENT

MARILENE GABRIEL DALLA CORTE[1]
JOACIR MARQUES DA COSTA[2]
MARINA LARA SILVA DOS SANTOS TEIXEIRA[3]
NATHIELE FERREIRA DA SILVA[4]

RESUMO
As tessituras do presente artigo intentam investigar o desenvolvimento do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho/1ª Edição), desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria no estado do Rio Grande do Sul (RS). Põe-se em relevo aspectos no que tange a dinâmica extensionista do Curso, bem como a análise do perfil dos cursistas participantes. O percurso teórico-metodológico delineia-se quanti-qualitativamente e está fundado em um estudo de caso descritivo-analítico. Compreende-se que os cursistas, além de produzirem saberes e fazeres do seu trabalho junto aos Conselhos Municipais de Educação (CME), redes e sistemas de ensino, refletem criticamente em verdadeira interlocução com seus pares, múltiplos contextos e referenciais que lhes potencializam um olhar e posicionamento crítico sobre aspectos teóricos, legais e práticos dos respectivos contextos de atuação. O processo de reflexão é, nesse sentido, condição elementar para que a formação continuada seja significativa e se constitua um processo de [re]significação das práticas do cotidiano dos CMEs. Mediante uma análise pontual, reconhecem-se as atividades presenciais e a distância no Curso enquanto fundamentais ao processo de qualificação profissional, bem como na produção de conhecimentos acerca da gestão educacional. A viabilidade de análise do perfil dos cursistas potencializou o reconhecimento destes sujeitos, suas principais características, assim como contextualizá-los em seus cenários de formação e trabalho junto à educação nos municípios. Logo, compreende-se que dos CMEs decorrem experiências, vivências e atitudes e, por essa razão, devem ser mapeados, conhecidos, analisados, revitalizados, problematizados e constantemente fortalecidos no sentido de reconhecer o imprescindível papel deste grupo na construção cotidiana de uma cultura democrática no contexto da gestão educacional.
Palavras-chave: Conselhos de Educação. Políticas Públicas. Gestão Educacional. Formação Continuada. Ações Extensionistas.

---

[1] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora pesquisadora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <marigdc@ufsm.br>
[2] Professor Me. da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Doutorando em Educação/PPGE/UFSM. Professor Supervisor do Pró-Conselho/UFSM. Pesquisador junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <mc.joacir@gmail.com>
[3] Acadêmica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <marinalaraobeduc@gmail.com.
[4] Acadêmica do curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista Fundo de Incentivo à Extensão Universitária (FIEX-2013/UFSM). E-mail: <nathieleufsm@gmail.com>

ABSTRACT
The objective of this work was to investigate the development of the Course of Continuing Education of the Municipal Directors (Pro-Board / 1st edition), developed by the Federal University of Santa Maria in the state of Rio Grande do Sul (RS). It raised aspects regarding the extension of the course, as well as the analysis of the profile of the teacher that participated. The theoretical-methodological approach is outlined quantitatively and qualitatively, and is founded on a descriptive-analytic study. It is understood that the teacher that produces knowledge and practices of their work with the Municipal Directors of Education (GCE), networks and education systems reflect critically in true dialogue with their peers, multiple contexts and frameworks that leverage them a look and critical position on theoretical, legal and practical contexts of their performance. The reflection process is, in this sense, elementary that continued training is significant and constitutes a process of [re] significance of the everyday practices of CMEs condition. For a specific analysis, are recognized as classroom activities and distance in the Course as key to the process of professional qualification, as well as in the production of knowledge about educational management. The feasibility analysis of the profile of the teacher, potentiated the recognition of these subjects, their main features and contextualise them in their training scenarios and work with the education in the municipalities. Therefore, it is understood that the resulting CMEs experiences and attitudes should be mapped, known, analyzed, revitalized, strengthened and constantly problematized in order to recognize the essential role of this group in the daily construction of a democratic culture in the context of education management.
Keywords: *Boards of Education. Public Policy. Educational Management. Continuing Education. Extensionists actions.*

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), constituído enquanto um Programa governamental (SEB/MEC), foi instituído visando desenvolver uma política de democratização da gestão educacional, realizada em regime de parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com a participação e apoio de outros parceiros.

Nessa perspectiva, em conformidade a preceitos democráticos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) e Constituição Federal – CF (BRASIL, 1998), que este projeto de extensão, realizado pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM no Rio Grande do Sul (RS), volta-se ao desenvolvimento de processos formativos que repercutam na [re]construção do conhecimento e dos saberes e fazeres dos Conselheiros de Educação e Técnicos de Secretarias de Educação acerca das políticas públicas e gestão educacional.

Alinhado aos princípios do Pró-Conselho Nacional este projeto

prioriza o desenvolvimento de ações de extensão trabalhadas de maneira processual e interdependentes, cujas temáticas, consideradas de interesse para o desenvolvimento profissional do Conselheiro e Técnico, voltam-se a potencializar apoio teórico-prático que fundamenta as atividades dos Conselhos Municipais de Educação.

De maneira geral, o Pró-Conselho objetiva a capacitação de Conselheiros Municipais de Educação e/ou Técnicos das Secretarias Municipais de Educação do RS, no sentido de qualificar a atuação dos mesmos de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação instância efetiva de proposição, fiscalização e normatização das práticas educacionais.

Nesse texto, apresenta-se uma visão panorâmica e analítica acerca das ações de extensão realizadas na 1ª edição do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação desenvolvido pela UFSM, bem como do perfil dos cursistas e principais resultados obtidos.

Destaca-se, também, que o Pró-Conselho/UFSM constitui-se lócus de pesquisa do Observatório de Educação/CAPES (OBEDUC), intitulado “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Elos/UFSM. Com isso, analisam-se ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, delineando os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao Pró-Conselho/UFSM, considerando a sua conjuntura, proposições e orientações de políticas públicas e marcos legais, assim como de ações desenvolvidas com as Mantenedoras e com as Escolas públicas, entre outros aspectos subjacentes ao perfil e atuação dos Conselheiros.

O CONSELHO DE EDUCAÇÃO EM INTERFACES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO EDUCACIONAL

O Conselho de Educação surgiu com a Revolução dos anos 1930 em substituição ao Conselho Nacional de Ensino, sendo instalado em 1931, no governo de Getúlio Vargas. É um órgão público, administrativo, colegiado,

de assessoramento e sua atividade é de caráter permanente, visando garantir o direito a cidadania. Uma das funções mais importantes do Conselho de Educação é a função normativa relacionada às ações de interpretação e complementação da legislação, tendo em vista que a função normativa precisa considerar a legislação vigente e pertinente. Além disso, um Conselho de Educação tem função consultiva, deliberativa, fiscalizadora, propositiva e mobilizadora.

> O caminho do Conselho, portanto, deve articular à sua legalidade a busca de uma legitimidade. Por isso esse caminho há de ser trilhado com, pelo menos, três veios a fim de produzir normas que não possam ir além da lei: o do direito, o do estudo dos problemas educacionais e o da relação entre ambos. (CURY, 2006, p. 54)

O Conselho Nacional de Educação é um órgão que faz parte da administração direta do Ministério da Educação e colaborador por meio de suas funções, tem a obrigação de garantir a participação da sociedade no aprimoramento da educação nacional.

Após a época da ditadura militar, os anos de 1980 foram marcados por um movimento de abertura política, em que grande parte da população lutou por seus direitos. As principais bases da Educação estavam ligadas à democracia, à gestão democrática e a movimentação das comunidades em busca de uma sociedade mais democrática.

> Mas a construção da democracia encontrou enormes obstáculos. O Brasil viveu um processo de abertura pactuado com as forças da ditadura. E, quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise: neoliberalismo, globalização e reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento. (PERONI, 2008, p. 195)

Nesse sentido, a gestão democrática pode se concretizar através do diálogo e pelo envolvimento participativo e coletivo, portanto, ela vai em direção contrária à concepção técnico-científica de educação. Na perspectiva da gestão democrática, as pessoas querem ser ouvidas, no sentido de participar da elaboração e das decisões de políticas públicas; não apenas executá-las.

A partir disso, os Conselhos Municipais de Educação fazem parte do desenvolvimento da gestão democrática e da democratização da sociedade. A representatividade dos mesmos mostra a relação de forças que se fazem presentes na comunidade.

> A composição dos CMEs, com frequência é o reflexo dos interesses na educação do município e acaba reunindo mantenedores de escolas privadas, políticos representantes classistas, nem sempre com conhecimento suficiente para decidir e estabelecer as normas na condução da Educação Municipal e por vezes, mais atentos aos seus próprios interesses, que vão desde o *status* da participação como mantenedores de escolas privadas no órgão deliberativo do Município sobre abertura e fechamento de escolas, até o acompanhamento de processos próprios e a oportunidade de chegar reivindicações corporativas ao secretário de Educação, geralmente presidente ou membro de colegiado. (VASCONCELOS, 2003, p. 116)

Quanto às funções dos Conselhos é importante compreender o trabalho e funções designadas a estes órgãos colegiados, pois a maioria dos Conselhos Municipais de Educação está em municípios que não possuem Sistema Municipal de Ensino, e dentro de um Sistema está o CME que é o propulsor, propositor de políticas públicas das Escolas Municipais, Escolas Particulares de Educação Infantil e Escolas conveniadas e a SMED que é o órgão executor de políticas públicas das Escolas Municipais e Conveniadas.

Para o CME que não está agregado a um Sistema de Ensino suas funções são deliberativas e consultivas, ou seja, os Conselhos podem opinar e orientar os professores e gestores sobre algumas dúvidas que lhes são pertinentes e, assim, auxiliar no melhor funcionamento da instituição. Já o CME que está agregado a um Sistema de Ensino possui funções deliberativas de cunho normativo, pois estabelecem e definem normas complementares, através de resoluções e pareceres entre outros documentos legais; as funções consultivas são emitidas por meio de pareceres. Além disso, a função mobilizadora propicia o envolvimento e a participação da comunidade escolar a concretização da gestão democrática, acompanhando, por meio do controle social, o funcionamento

das escolas, os encaminhamentos da mantenedora (secretaria de educação entre outras) e buscando entender o porquê de algumas decisões e se as mesmas estão respeitando as leis vigentes no município.

Para tanto, o investimento na formação continuada de Conselheiros e Técnicos envolvidos com a educação municipal, certamente, potencializa a prática reflexiva, já que é um caminho para estabelecer relações entre a teoria e a prática a partir das próprias experiências vividas nos contextos dos Conselhos Municipais de Educação (CME) e das Secretarias Municipais de Educação (SMED).

Assumir a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam, neste caso, ao Conselheiro e ao Técnico participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação político-pedagógica, pressupõe a formação de um sujeito capaz não só de compreender e explicar os processos formativos e educativos dos quais participa, mas, também, de contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito municipal como membro de um grupo social e profissional.

Percebe-se, então, que nos diversos espaços nos quais os Conselheiros e Técnicos de Educação transitam acontecem as trocas de experiências e de saberes que poderão contribuir relevantemente no processo de [re]significação da profissão/função. Considera-se, portanto, que as ações extensionistas realizadas pela Universidade contribuíram, propiciando espaços para a reflexão conjunta, de maneira que tais sujeitos pudessem produzir novas ideias e estratégias de trabalho. Portanto, refletir possibilita ao Conselheiro e ao Técnico de Educação a [re]significação constante de suas práticas. O Conselheiro e o Técnico de Educação que reflete sobre o que faz, muda seu pensamento e suas ações frente às demandas educacionais, reelabora sua maneira de se posicionar através de formas diferenciadas de entender e praticar a profissão/função. Dessa forma, o trabalho no CME e na SMED perfaz sempre o aspecto de consolidação de práticas educativas [re]significadas e predispostas à leitura crítico-reflexiva das políticas públicas para a educação e, sobretudo,

para incidir em processos de gestão escolar e educacional democrática nas instâncias municipais.

FORMAÇÃO CONTINUADA E CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DE QUALIFICAÇÃO NA GESTÃO

Compreende-se a formação continuada como investimento para a transformação no exercício da profissão (GOMES, 1997), destacando o papel importante dos conselheiros municipais de educação em seu grupo de pares frente à qualificação da educação, como também a representatividade deste grupo na construção cotidiana de uma cultura no contexto de democratização da gestão da educação municipal.

Os Conselhos de Educação tem merecido especial atenção já que são considerados instâncias colegiadas, consultivas, deliberativas, fiscalizadoras, com competências e atribuições relativas à condução da educação democrática (BORDIGNON, 2009). São órgãos de intermediação entre as políticas de Estado e de Governo e, portanto, necessitam de sujeitos que desempenhem um trabalho qualificado, politizado e comprometido na atuação da dinâmica de políticas educacionais municipais (LIBÂNEO, 2005).

Assumir a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam, neste caso ao Conselheiro, participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação político-pedagógica, pressupõe a formação de um sujeito capaz não só de compreender e implementar os processos formativos dos quais participa, mas de reconhecer-se como sujeito representativo e atuante num grupo, instituição e/ou órgão educacional. Daí a importância de conceber uma formação continuada imbricada a aspectos, temáticas e processos da qualificação de competências humana, técnica e política.

Grinspun (1994, p. 220) aponta que “[...] os educadores, com a competência técnica devida e seu compromisso político com a sociedade, devem buscar, dentro da realidade em que vivem, repensar a sua prática e seus resultados em prol de uma sociedade mais justa, mais humana e

participativa". Desse modo, o desenvolvimento de uma formação continuada pode possibilitar espaços-tempos de interlocução e interação, em um processo de transformação gradativa, em que confronta múltiplas identidades com a concreticidade de um refletir e agir político-pedagógico. Sendo assim, voltamo-nos à formação de professores no sentido do exercício da docência como prática transformadora em que se parte do campo dos conhecimentos pedagógicos e experienciais do professor como pessoa e profissional.

Em consonância ao pensamento de Nóvoa (1992, p. 17), os espaços de formação se constituem e estão presentes

> [...] nas opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Assim, a formação continuada proporciona um olhar atencioso sobre o repertório de saberes dos profissionais da educação, estimulando a [auto]reflexão e [re]construção de conhecimentos necessários ao exercício das múltiplas funções que envolvem a sua vida, modificando a maneira de conceber a profissão e possibilitando a construção de uma postura reflexivo-crítica sobre suas práticas.

Lima (2002, p. 244), quando afirma que "[...] a valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia de saberes adquiridos formal e informalmente", concebendo que o "professor aprendiz está para além de um mero executor", defende que o professor é sujeito ativo de sua ação e, como tal, não reproduz apenas o conhecimento, mas faz de sua ação docente um espaço de práxis político-pedagógica e de transformação humana.

A incessante busca do profissional da educação em desenvolver uma prática crítico-reflexiva, potencializa o estabelecimento da indissociabilidade teoria e a prática. Refletir sobre a ação e na ação não é um processo simples, individual e mecânico, pois não se pode negar o fato de que o movimento de reflexão está interligado a um contexto

sociocultural. Para tanto, Gómez (1997, p. 103) aponta que “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondência afetiva, interesses sociais e cenários políticos”.

Freire (2011, 2003) argumenta acerca dessa dimensão reflexiva, observando-a não como limitada no que concerne a buscas por soluções imediatistas no sistema escolar, mas desafia professores a permanentemente agirem como profissionais na práxis pedagógica. É considerando a ação-reflexão dos homens no/com o mundo, que Paulo Freire nos remete a destacar uma reflexão-crítico-transformadora na formação enquanto práxis.

Nessa esteira, o Conselheiro Municipal de Educação, além de produzir saberes e fazeres da sua ação docente junto aos CME, redes e sistemas de ensino, reflete criticamente em verdadeira interlocução com seus pares, múltiplos contextos e referenciais teórico-legais que lhes potencializam um olhar e posicionamento crítico sobre aspectos teóricos, legais e práticos dos respectivos contextos de atuação docente. O processo de reflexão é, nesse sentido, condição elementar para que a formação continuada seja significativa e se constitua um processo de [re]significação das práticas do cotidiano da profissão.

> Melhora o professor que está procurando sempre um desempenho mais elevado na profissão. Isto exige coragem para aceitar novos desafios, uma coragem que requer colocar constantemente em risco a segurança construída no trabalho anterior e avançar superando o medo de domínios desconhecidos, tanto teóricos como práticos (MORAES, 1996, p. 104).

A reflexão potencializa percepção, constatação, análise, partilha e reflexão sobre múltiplos fatores intervenientes ao cotidiano da profissão. Nesta ótica, os docentes desenvolvem a capacidade de investigar sua própria prática e a partir dela de constituir e transformar os seus saberes e fazeres em um processo contínuo de [re]construção de suas identidades como professores. Os professores não devem ser mobilizados apenas na

dimensão pedagógica, mas precisam também produzir e articular os diferentes saberes. Para Gómez (1997) é evidente essa assertiva, já que

> [...] o conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamentos mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência (p. 103).

Assim, confirma-se que, nos diversos espaços de formação continuada, acontecem as trocas de experiências e de saberes, bem como a [re]construção de conhecimentos, entretanto o que de fato poderá contribuir para a consolidação dos mesmos no exercício da profissão é o significado que os mesmos passam a assumir para os docentes, bem como o que esses saberes/conhecimentos repercutirão na transformação da ação docente e respectivos contextos de atuação.

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

O delineamento metodológico deste trabalho ancora-se na metodologia quanti-qualitativa (LIMA, 2004) e no estudo de caso descritivo-analítico o qual se constitui como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática estudada no contexto do Pró-Conselho/UFSM.

Segundo Yin (2005) são os estudos de caso de cunho analítico os que podem proporcionar significativo avanço no conhecimento real do contexto e esse tipo de investigação é essencial à descrição e à análise de dados que não se tem controle específico sobre os acontecimentos. Portanto, não é possível ou desejável manipular as causas e consequências comportamentais e/ou institucionais.

Quanto à logística de pesquisa relacionada à 1ª edição, utilizou-se o ambiente[5] virtual do curso (Pró-Conselho/UFSM), realizado na modalidade a distância (duração de seis meses), com carga horária total de 180 horas.

---

[5] Ambiente Moodle Conselheiros, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle>.

Desse modo, esta pesquisa teve como lócus de investigação dados subjacentes à interatividade e à interlocução dos cursistas no ambiente Moodle a partir de sua participação nos fóruns propostos ao longo dos módulos, assim como nas respostas emitidas em questionário.

Para o mapeamento e delineamento do perfil dos cursistas, optou-se em utilizar o questionário de cadastro que os mesmos preencheram nos procedimentos iniciais do curso. O entrecruzamento e a análise dos dados desenvolveu-se a partir das informações que foram agrupadas em um quadro categorial, resultando num total de 156 pesquisados quanto ao gênero, faixa etária, formação, tempo de atuação no magistério, representatividade no CME e tempo de atuação na função.

O PRÓ-CONSELHO/UFSM NO RIO GRANDE DO SUL

O Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (à distância) desenvolvido no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho, priorizou e atingiu a meta física para a formação de 120 cursistas (Conselheiros Municipais de Educação e Técnicos de Secretarias Municipais de Educação), em sua 1ª edição. O curso foi realizado na modalidade a distância com duração de seis meses, no período de abril a setembro de 2013, totalizando a carga horária de 180 horas, com 16h presenciais e 164h a distância via ambiente Moodle em uma estrutura tecnológica disponibilizada no servidor da Universidade Federal de Santa Maria.

Para a consecução do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais, gestado pela UFSM, buscou-se constituir o grupo de trabalho do Estado do Rio Grande do Sul (GT Estadual RS) a partir da cooperação e articulação com a UNCME/RS, a UNDIME/RS, as Secretarias Municipais de Educação do RS e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A Cooperação ficou acordada a partir do planejamento compartilhado do Projeto de Extensão e respectivo Plano de Ação do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de

Educação pelo GT Estadual RS, considerando a execução conjunta de ações de formação dos Conselheiros/Técnicos no ensino a distância e em encontros/oficinas presenciais.

A oferta do curso considerou a demanda por Regionais da Fundação das Associações dos Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), assim como as prioridades sinalizadas no Simec, no sentido de ir delineando municípios por Regionais com a finalidade de melhor atender os cursistas, sendo uma vaga para conselheiro e outra para um técnico da Secretaria Municipal de Educação, em que os Municípios onde o Conselho de Educação precisa ser criado ou está desativado foram alocadas duas vagas para técnicos da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com as regiões de abrangência da FAMURS, na tabela abaixo, visualiza-se a quantidade de municípios que compõem cada região, bem como o número de municípios que participaram da 1ª edição do Pró-Conselho/UFSM.

TABELA 1 – Municípios participantes da 1ª edição Pró-Conselho/USFM e Regiões da FAMURS.

REGIÕES FAMURS	TOTAL DE MUNICÍPIOS POR REGIÃO	MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DO PRÓ-CONSELHO	PERCENTUAL DE PARTICIPAÇÃO
ASSUDOESTE	7	Aceguá Lavras do Sul	28,57%
AMCENTRO	34	Santa Maria, Faxinal do Soturno, Itaara, Agudo, Cachoeira do Sul, Nova Esperança do Sul, Paraíso do Sul, Pinhal Grande, São Francisco de Assis, São Sepé	29,41%
AMM	26	Entre Ijuís, Giruá, São Pedro do Butiá	11,54%
ACOSTADOCE	13	Barra do Ribeiro, Cerro Grande do Sul, Guaíba	23,07%
AMVARP	14	Passo do Sobrado, Rio Pardo, Santa Cruz do Sul, Venâncio Aires	28,57%
AMCSERRA	11	Segredo, Sobradinho	18,18%
AMAJA	19	Carazinho, Fortaleza dos Valos, Lagoa dos Três Cantos, Não-me-toque	21,05%
AMUPLAN	11	Ijuí	9,09%
AMASBI	14	Gramado Xavier	7,14%
AMVAT	37	Fazenda Vila Nova	2,70%

AMLINORTE	22	Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Osório, Torres	22,73%
ASMURC	9	Eldorado do Sul, Arroio dos Ratos	22,22%
AZONASUL	20	Pelotas	5%
GRANPAL	11	Viamão	9,09%
AMVARC	20	Brochier, Maratá, Portão, Salvador do Sul, São Sebastião do Caí	25%
AMVRS	12	Novo Hamburgo, São Leopoldo	16,67%
AMSERRA	7	Gramado, São Francisco de Paula	28,57%
AMESNE	32	Caxias do Sul, Coronel Pilar, Farroupilha	12,50%
AMUCSER	12	Bom Jesus, Vacaria	16,67%
AMPLA	15	Passo Fundo	6,67%
AMUNOR	18	Cacique Doble, Lagoa Vermelha, Machadinho, Maximiliano de Almeida	22,22%
AMAU	32	Barão do Cotegipe, Campinas do Sul, Erechim, Getulio Vargas	12,50%
AMZOP	42	Cerro Grande, Constantina, Dois Irmãos das Missões, Palmeiras das Missões, Três Palmeiras, Novo Xingu	14,28%
AMUCELEIRO	21	Três Passos, Chiapetta, Campo Novo, Bom Progresso	19,05%
AMFRO	12	Maçambará, Santana do Livramento, Uruguaiana	25%

FONTE: Relatório Final 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, 2013.

Os requisitos apresentados para participação no curso foram: disponibilidade mínima de 10 (dez) horas semanais para se dedicar ao curso; comprometimento em compartilhar os conhecimentos adquiridos durante o curso com a Equipe de Apoio, Assessoria da Secretaria Municipal de Educação e demais Conselheiros Municipais em efetivo exercício.

O Polo, localizado na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, no município de Santa Maria – RS, utilizou-se, também, das dependências do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal – NTEM da Escola Municipal de Aprendizagem Industrial – EMAI, em parceria com a Secretaria de Município da Educação da Santa Maria – SMED.

Com relação à plataforma necessária à execução do Ambiente Moodle Conselheiros, o Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFSM disponibilizou um servidor com uma máquina virtual equipada com 4GB de memória RAM, 100GB de disco e dois núcleos de processamento virtuais. O ambiente de execução necessário para a instalação do Moodle

Conselheiros foi um sistema gerenciador de banco de dados (SGBD). Além desses softwares, várias configurações foram necessárias para garantir a estabilidade e segurança do servidor de forma a tornar o ambiente Moodle o mais confiável possível. A utilização do Moodle viabilizou a participação, a integração e, fundamentalmente, a capacitação à distância dos participantes, com a mediação de professores/tutores.

A estrutura curricular do curso foi organizada em cinco módulos. Os Módulos 1 e 2 introdutórios, sendo que o Módulo 1 introduziu o curso e a modalidade, tratando de questões relativas às novas tecnologias e suas relações com os processos educativos e o Módulo 2 introduziu a temática dos Conselhos Municipais, tornando-se fundamental para o início dos estudos temáticos. Os Módulos 3 e 4, entendidos como módulos de aprofundamento, trataram de temas mais específicos ao contexto dos CMEs e de atuação dos Conselheiros o que exigiu um conhecimento prévio e maior empenho por parte dos cursistas. O Módulo 5, de finalização do curso, propôs uma atividade teórico-prática que desafiou os conselheiros a elaborarem, a partir de uma problemática relevante à educação no seu município, uma proposta de intervenção.

Sendo assim, a 1ª edição do Curso de Formação de Conselheiros Municipais de Educação, teve como meta inicial para o RS 120 cursistas, com abrangência de 60 municípios. Devido a grande procura pelo curso, foram matriculados 156 cursistas, o que corresponde a 78 municípios.

Observou-se que dos 156 cursistas pesquisados a maioria, com um percentual de 88,46%, são mulheres e os homens aparecem com 11,54% de representatividade. Também, identificou-se a concentração de cursistas por faixa etária, sendo que se ressalta considerável participação dos cursistas na faixa etária de 45 a 50 anos, representando um percentual de 29%, seguida da faixa etária entre 40 e 45 anos com 17,42% de participação no curso. A maior expressividade de participação no curso está entre 40 e 50 anos de idade e a menor participação está retratada a partir dos 60 anos.

Quanto à formação profissional dos participantes do Pró-Conselho/UFSM, observa-se que um número expressivo possui graduação e especialização, sendo poucos os casos de escolaridade em nível médio e, ainda, alguns em nível de mestrado. Em nível médio foram seis cursistas que possuem essa formação, representando um percentual de 3,85% dos participantes, sendo que deste percentual 2,58% cursaram o ensino médio e todos atuam como técnicos das secretarias; os outros 1,27% possuem o ensino médio técnico (curso normal) e a atuação desses cursistas é tanto como técnico da secretaria, como conselheiro no CME.

Com uma abrangência bem maior, encontram-se os cursistas graduados em um percentual de 96,13% de participação. As áreas de graduação estão relacionadas às diversas licenciaturas e, embora, exista diversidade nos cursos, o curso de Pedagogia aparece com o maior número de cursistas formados, com um percentual de 30,32%, seguido dos cursos de Letras (6,45%), Matemática (5,16%), História (4,52%) e Educação Física (3,22%). Verificou-se, também, que há um percentual de cursistas que não informaram a sua graduação, representando cerca de 25,80%. Com expressividade menor identificamos os cursos de Filosofia (1,94%), Ciências e Ciências Biológicas (ambas com 1,29%), os demais cursos aparecem com o mesmo percentual de 0,65% como, por exemplo, os cursos de Química, Sociologia e Inglês. Observou-se, ainda, que 7,75% dos participantes do Pró-Conselho/UFSM sinalizaram ser graduados, porém não informaram qual seria o curso.

Também, identifica-se que 70,06% dos cursistas são especialistas com formação nas mais diversas áreas. Entretanto, os cursos de Gestão Escolar, Orientação e Supervisão Escolar aparecem com 15,48% de especialistas, seguidos do curso de Psicopedagogia (13,55%) e Educação Especial (3,87%). Com menor expressividade aparecem os cursos de Interdisciplinaridade (2,58%), Pedagogia Gestora (1,94%) e Educação Ambiental (1,29%), entre outros com percentual próximo desses. Os demais cursos de especialização representam 0,65% cada um, sendo

alguns deles os de especialização em Educação Psicomotora, Administração Escolar, Práticas Pedagógicas, Mídias na Educação.

Destacando-se pelo grande percentual de cursistas que não possuem o título de mestre, verificou-se que estes representam 92,26% dos cursistas. Sendo que os outros 7,74% são mestres nas áreas de Educação, Ciências da Educação, Educação Integral, Mídias na Educação, Política e Gestão Educacional e Ciências Biológicas.

Outro aspecto analisado foi o tempo de atuação dos cursistas no magistério. Para a tabulação deste dado, subdividiram-se os cursistas por categorias estabelecidas de cinco em cinco anos, sendo que se constatou que 24,52% dos cursistas atuam no magistério entre 21 e 25 anos. Aparecendo com o mesmo percentual de 14,84%, temos os cursistas que atuam há cerca de 6 a 10 anos e de 11 a 15 anos. Os cursistas atuantes entre 16 e 20 anos, representam 13,55%, seguidos dos que atuam entre 26 e 30 anos, com 10,32%. Os cursistas que atuam no magistério há menos do que 5 anos e os que atuam há mais de 30 anos, tem a mesma representatividade de 7,09%. Há, ainda, casos de cursistas que não informaram há quanto tempo trabalham no magistério (7,74%).

Quanto à função exercida ou representatividade no CME, as realidades são diversas, pois temos municípios participantes do Pró-Conselho/UFSM que ainda não possuem CME ou que estão em fase de [re]estruturação, ou seja, nesses casos, não há uma representatividade no CME e sim uma função exercida na Secretaria de Educação. Assim sendo, identificou-se que 45,80% dos cursistas que representam a Secretaria Municipal de Educação de seu município junto ao CME também atuam nela, em diferentes setores, desde o administrativo até o pedagógico, com muitos casos de chefes de equipe ou departamento e, ainda, 3,87% que não atuam na Secretaria, mas que representam este segmento no CME; neste caso os cursistas são professores de escolas municipais.

Os cursistas presidentes dos CME representam 16,12% de participação, e os vice-presidentes 5,80%, estes, no geral, são professores

tanto na rede pública municipal ou estadual quanto na rede privada. Há casos em que os presidentes dos conselhos trabalham nas secretarias.

Observou-se que 14,84% são Conselheiros representantes de diversos segmentos nos municípios, como sindicatos, universidades, escolas municipais e estaduais e ainda 6,45% apenas apontaram qual função exerciam não deixando claro sua representatividade.

Analisou-se, também, o tempo de atuação na função exercida pelos cursistas do Pró-Conselho, o que revelou que 45,16% estão na função a menos de 10 anos, entretanto ao oposto disso temos que 23,23% dos cursistas são atuantes da mesma função a mais de 20 anos. Os cursistas que atuam na função com uma média de tempo razoável, de 10 à 20 anos representam 14,19%, seguidos dos iniciantes que desempenham suas atividades profissionais a menos de 1 ano, representando 12,26%. Os cursistas que não informaram seu tempo de atuação na função representam 5,16%.

Quanto as temáticas relacionadas ao projeto integrador, que tem por finalidade [re]pensar o contexto da educação municipal frente à questão escolhida, a partir do estudo aprofundado desta questão e com base nos conhecimentos constituídos no curso, elaboraram-se projetos que pudessem integrar os conhecimentos aprendidos, potencializando possibilidades de ação e intervenção em uma cultura municipal dos conselhos de educação. Constatou-se, assim, alguns focos de interesse dos participantes do curso:

TABELA 2 – Temáticas dos Projetos Integradores da 1ª edição Pró-Conselho/UFSM.

TEMÁTICAS	SUB-TEMÁTICAS	PERCENTUAL
FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL	Formação Continuada de Professores	1,19%
	Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação	4,76%
	Formação Continuada de Gestores	1,19%
GESTÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	Democratização da gestão escolar	2,38%
	Funções dos gestores	1,19%
	Avaliação da aprendizagem	3,57%
	Frequência escolar	1,19%
	Atividades de reforço escolar	1,19%
	Normas de convivência	2,38%
	Órgãos colegiados	4,76%

	Normatização de legislação ou programas educacionais	3,57%
GESTÃO EDUCACIONAL	Criação do CME	1,19%
	Reestruturação CME e/ou SME	8,33%
	Revitalização do Sistema Municipal de Ensino articulado	1,19%
	Rede Municipal de Ensino articulada	1,19%
	Gestão democrática e Funções do CME/conselheiros	7,14%
	Criação da Lei de Gestão democrática da educação municipal	1,19%
	Normatização de: Educação Especial, AEE, abertura/fechamento de escolas e/ou turmas, outros	15,48%
	Avaliação da/na rede municipal de ensino	3,57%
	Eleição de diretores	1,19%
	Educação Integral ou oferta de contraturno	5,95%
	Acessibilidade	1,19%
	Transporte	1,19%
	Alimentação Escolar	1,19%
	Oferta da Educação Infantil	1,19%
	Regulamentação das matrículas para educação infantil e/ou ensino fundamental	2,38%
	Criação ou reestruturação do Plano Municipal de Educação	1,19%
	Educação, sociedade e inclusão social	14,28%

FONTE: Relatório Final 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, 2013.

O acompanhamento e a avaliação do desempenho de cada participante deram-se a partir do desenvolvimento de atividades ao longo do curso. No Estado do Rio Grande do Sul, o acompanhamento foi realizado pela Coordenação Geral do curso na UFSM e pelas regionais da UNCME e da UNDIME. Suas informações foram repassadas à Coordenação do Programa no MEC via relatórios.

O diálogo e a interatividade constituiu-se a base principal da avaliação, cabendo aos tutores a iniciativa de proporcionar os estímulos e incentivos necessários ao desenvolvimento dessa prática pedagógica, respeitando e estimulando o participante - parceiro ativo nessa interação. Coube a UFSM o constante monitoramento da interação dos tutores com os cursistas. O processo avaliativo permitiu procedimentos de autoavaliação e de avaliação pelo tutor, com base na qualidade dos trabalhos desenvolvidos em cada módulo e na qualidade de sua participação e interação no curso.

A integração entre o trabalho da equipe pedagógica com a tecnológica e administrativa ocorreu diariamente e, semanalmente, por meio das reuniões em que eram discutidos aspectos relacionados aos encaminhamentos dos tutores e professor supervisor no ambiente, articulação coordenação adjunta pedagógica e local com equipe de formadores e coordenação geral, apoio técnico e administrativo sempre acompanhando, assim como realizando as atividades, encaminhamentos e melhorias necessárias.

Tendo por base as Diretrizes do Pró-Conselho, de maneira geral, elencam-se resultados da 1ª edição do curso de extensão Pró-Conselho/UFSM: integração, parceria e constituição do GT Estadual; formação continuada de 131 cursistas (conselheiros municipais de educação e técnicos municipais de educação) a distância, com 18 cursistas considerados evadidos e sete reprovados, totalizando 84% de aprovação num universo de 156 matriculados. Aprovação de 11 cursistas acima da meta prevista (120 cursistas para a 1ª edição); promoção dos encontros presenciais previstos no projeto com a participação de 87% dos cursistas no 1º encontro e 80% no 2º encontro; amplo debate sobre o formato e o desenvolvimento do curso, com orientações e diálogo permanente sobre a conjuntura do Pró-Conselho e dos Conselhos Municipais RS, assim como conteúdos teórico-práticos e digitais desenvolvidos no curso; sensibilização e construção do conhecimento na área das políticas públicas e gestão educacional dos cursistas, relacionando ao contexto dos Conselhos Municipais de Educação e ao avanço tecnológico, oportunizando a otimização e qualificação do trabalho dos Conselhos Municipais de Educação e respectivas Secretarias Municipais de Educação; [re]articulação de quatro Conselhos Municipais de Educação já existentes (Aceguá, Faxinal do Soturno, Maçambará e Nova Esperança do Sul), que estavam inativos, assim como para a otimização dos processos de gestão de vários CMEs; criação de dois Conselhos Municipais de Educação no RS (São Pedro do Butiá e Segredo); qualificação do conhecimento dos cursistas quanto a inserção e utilização das Tecnologias Digitais - TDs, em

especial o Ambiente Virtual de Aprendizagem, com todas as suas ferramentas de comunicação, interação e seus recursos didático-pedagógicos; estabelecimento de rede compartilhada virtual estadual no RS, entre conselheiros municipais de educação e técnicos de secretarias municipais de educação e UFSM, para discussão e [re]construção do conhecimento acerca da qualidade da educação básica e [re]articulação dos Conselhos Municipais de Educação e respectivas redes/sistemas municipais de ensino; apresentação e publicação de trabalhos científicos com a socialização de resultados e impactos do projeto em eventos educacionais (nacional e internacional).

Além das atividades de formação previstas no ambiente Moodle conselheiros e a realização dos presenciais, foi realizado um Encontro Estadual de Conselheiros Municipais de Educação na UFSM, em setembro de 2013, e configurou-se como evento integrado ao curso de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação no RS (Pró-Conselho), juntamente com o Seminário Internacional de Políticas públicas e Gestão Educacional de um Observatório de Educação desenvolvido pelo grupo de pesquisa Elos/UFSM, o IV Encontro Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – RS e a VII Semana Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional (presencial e a distância). O evento objetivou promover a discussão das atuais políticas públicas educacionais de Estado e de Governo, no sentido de contribuir com discussões acerca das políticas de gestão educacional municipal e seus desafios frente às políticas educacionais no Brasil.

Assim, o desenvolvimento das ações extensionistas deste projeto estiveram focadas na qualificação, cada vez maior, da parceria da Universidade Federal de Santa Maria com a sociedade, na perspectiva de oportunizar ações e estudos de efetiva melhoria da produção do conhecimento na gestão educacional, especialmente nas respectivas redes e/ou sistemas de ensino envolvidos.

A utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem virtual, assim como na produção científica, tem se

apresentado como um desafio para as instituições de ensino superior, mas, também, aos cursistas que se lançam nesta modalidade educativa com a expectativa de formação e qualificação profissional. O uso de recursos da informática enriquece os ambientes virtuais, à medida que favorece a interação entre os sujeitos, em que as atividades desenvolvidas incentivam a interlocução, interatividade por meio da leitura, do estudo, do debate, do questionamento, da reflexão sobre as próprias ações, da produção científica e, principalmente, a cooperação entre os agentes do processo de ensino e de aprendizagem.

Na perspectiva do desenvolvimento das ações extensionistas deste projeto, investiu-se fortemente na qualificação, cada vez maior, da parceria da Universidade Federal de Santa Maria com a sociedade, com ampla finalidade de oportunizar ações e estudos de efetiva melhoria da produção do conhecimento na gestão educacional, especialmente nas respectivas redes e/ou sistemas de ensino envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: À GUISA DE CONTINUIDADES

Os relatos, dados construídos e as compreensões que circundam este artigo partem de alguns percursos que dão visibilidade ao projeto de extensão imbricado ao Observatório de Educação e apresentam o perfil dos cursistas participantes do Pró-Conselho na UFSM, bem como as dimensões de formação continuada que englobam tal proposta extensionista.

O projeto de extensão Pró-Conselho/UFSM objetiva, especialmente, aproximar as distâncias e consolidar parcerias entre a Universidade, a UNCME/RS, a UNDIME/RS (inicialmente) e Municípios envolvidos, no sentido de [re]construir conhecimentos significativos ao âmbito das políticas públicas para a educação municipal. Se, por um lado, os conselheiros e técnicos de secretarias municipais de educação sentem-se apoiados e valorizados pelo desenvolvimento do projeto, por outro, na universidade passou a olhar mais de perto e com propriedade as demandas das políticas públicas e gestão educacional no sentido de relacionar teoria

e prática como elemento norteador aos processos de formação e atuação docente.

As ações extensionistas deste projeto estiveram focadas na qualificação, cada vez maior, da parceria da Universidade Federal de Santa Maria com a sociedade, na perspectiva de oportunizar ações e estudos de efetiva melhoria da produção do conhecimento na gestão educacional, especialmente nas respectivas redes e/ou sistemas de ensino envolvidos.

A utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem virtual, assim como na produção científica, tem se apresentado como um desafio para as instituições de ensino superior, mas, também, aos cursistas que se lançam nesta modalidade educativa com a expectativa de formação e qualificação profissional. Nessa perspectiva, a utilização do ambiente virtual de aprendizagem se caracterizou como diferencial no curso de extensão.

O uso de recursos da informática enriquece os ambientes virtuais, à medida que favorece a interação entre os sujeitos, em que as atividades desenvolvidas incentivam a interlocução, interatividade por meio da leitura, do estudo, do debate, do questionamento, da reflexão sobre as próprias ações, da produção científica e, principalmente, a cooperação entre os agentes do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a equipe do projeto (coordenação, bolsistas, apoio administrativo e técnico, assim como participantes e colaboradores) priorizou utilizar os recursos disponíveis, entre eles os virtuais, assim como personalizar as demais atividades que potencializassem o estudo, a interlocução, a interdependência Universidade e sociedade, em especial a aprendizagem de todos os sujeitos.

Assim, os processos de formação desenvolvidos no curso de formação continuada de conselheiros municipais de educação, assim como no evento educacional, oportunizaram a reflexão sobre os saberes e fazeres da docência, bem como inter-relações com as políticas públicas para a educação básica e gestão educacional. Considera-se a relevante contribuição para o entendimento de quais saberes docentes fundamentam

sua prática político-pedagógica, visualizando quais contribuições significativas que esses saberes trazem à práxis de conselheiros municipais de educação e quais as implicações dos saberes docentes para a democratização dos CME e respectivas redes/sistemas municipais de ensino.

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que os Conselhos Municipais de Educação são necessários para consolidar uma gestão sob os preceitos democráticos, e que, cada vez mais, se faz necessário a capacitação dos sujeitos que atuam junto a esses órgãos colegiados. Somado a isso, é imprescindível que estes sujeitos possam reconhecer a necessidade de estabelecer processos dialógicos com as demandas sociais e, sobretudo, educacionais de seus municípios, no sentido de [re]construir e [re]significar, de maneira responsável e participativa, políticas públicas para as etapas e as modalidades da educação básica.

Mediante a análise do perfil dos conselheiros partícipes do Pró-Conselho/UFSM, é possível reconhecer quem são estes sujeitos, suas principais características, assim como contextualizá-los em seus cenários de formação e trabalho junto à educação, sublinhando a indispensável qualificação profissional. Logo, compreende-se que dos Conselhos Municipais de Educação decorrem experiências, vivências e atitudes e, por essa razão, devem ser mapeados, conhecidos, analisados, revitalizados, problematizados e constantemente fortalecidos, no sentido de reconhecer o imprescindível papel deste grupo na construção cotidiana de uma cultura democrática no contexto da gestão da educação.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em julho de 2013.

BRASIL. LDB. Lei n. 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em março 2013.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** v. 22. n. 1 Porto Alegre: RBPAE, 2006, p.41 - 67.

FREIRE, P. **Professora SIM, tia NÃO**: cartas a quem ousa ensinar. 14 ed. São Paulo: Olho d'água, 2003.

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

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GRINSPUM, M. **Os novos paradigmas em educação:** os caminhos viáveis para uma análise. Brasília, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar –** políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. C. **Monografia:** a engenharia da produção acadêmica**.** São Paulo: Saraiva, 2004.

LIMA, M. S. L.. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de; FELDMAN, D. **Didáticas e ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAES, R. Compreendendo a profissionalização mediante histórias de bons professores. **Educação**. N. 31**.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996, p.103-118.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1998.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 1992.

PERONI. V. M. V. Conselhos municipais em tempos de redefinição do conceito democracia. In: SOUZA, D. B. (org.). **Conselhos municipais e controle social da educação:** descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Editora Xamã, 2008, p. 191 - 209.

VASCONCELOS. M. C. C. Conselhos municipais de educação: criação e implantação em face das novas atribuições dos sistemas municipais de ensino. In: SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de (Org.). **Desafios da educação municipal.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.107-122.

YIN, R. **Estudo de Caso:** Planejamento e métodos. Porto Alegre: BooKman, 2005.

CARAVANAS UNCME-RS E O PRÓ-CONSELHO NO RIO GRANDE DO SUL: DUAS EXPERIÊNCIAS DE QUALIFICAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

UNCME-RS TRAILER AND PRÓ-CONSELHO IN RIO GRANDE DO SUL: TWO EXPERIENCES OF QUALIFICATION OF DIRECTORS OF MUNICIPAL EDUCATION

DIEGO DARTAGNAN DA SILVA TORMES[1]
JOCELE KANTORKI[2]

RESUMO
O presente trabalho foi produzido no âmbito do Observatório em Educação da Universidade Federal de Santa Maria e busca analisar dois modelos distintos de formação continuada de conselheiros municipais de educação no estado do Rio Grande do Sul. Um modelo intitulado "Caravanas UNCME-RS", criado e mantido pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, seção Rio Grande do Sul, e outro criado pelo Ministério da Educação denominado Pró-Conselho. Não se fez uma análise no sentido de selecionar o melhor modelo, mas sim verificar quais os limites e possibilidades de cada um dos projetos. As análises foram construídas através de pesquisas bibliográficas e análises de sites institucionais. O que se percebeu, preliminarmente, é que os dois modelos são muito diferentes, ainda que atinjam os mesmos objetivos: capacitar os conselheiros municipais de educação e fortalecer institucionalmente os Conselhos Municipais de Educação.
Palavras-Chave: Formação Continuada. Conselhos Municipais de Educação. Políticas Públicas. Qualificação

ABSTRACT
The current work was produced in the range of the Education's Observatory from the Federal University from Santa Maria and seeks to analyze two distinct models of continued formation from municipal educational advisors in the state of Rio Grande do Sul. A model named "Caravanas UNCME-RS", created and supported by the National Union of Municipal Councils of Education, section Rio Grande do Sul, and another model created by the Ministry of Education named Pró-Conselho. It hasn't been made an analysis in order to select the best model, but to verify what are the limits and possibilities of each course. The analysis was built through bibliographic researches and exploration of institutions' websites. What was realized primarily is that both of the models are very different, even though reaching the same objectives: to qualify the municipal advisors and their institutional strength.
Keywords: *Continued Formation. Municipal Education Councils. Public Policy. Qualification.*

INTRODUÇÃO

> Uma geração vai, e outra geração vem; porém a terra para sempre permanece. E nasce o sol, e põe-se o sol, e volta ao seu lugar donde nasceu. O vento vai para o sul, e faz o seu giro para

---

[1] Mestrando do PPGE da Universidade Federal de Santa Maria. Professor da Rede Municipal de Ensino de Farroupilha e Conselheiro do CME de Farroupilha, Vice-Presidente da UNCME. Bolsista do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – PPGE/UFSM. E-mail: <diegotormes2@gmail.com>.
[2] Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. Presidente do CME de Santa Maria-RS. Coordenadora Adjunta Local Pró-Conselho/UFSM. E-mail: <joceleka@gmail.com>.

> o norte; continuamente vai girando o vento, e volta fazendo seus circuitos. (ECLESIASTES - I, 4, 5, 6)

Não despropositadamente, iniciamos este texto simples e não definitivo com essa citação. Simples e despretensiosas são as palavras que se seguirão a respeito de práticas de formação de conselheiros municipais de educação no Rio Grande do Sul. As coisas são inquietas, incompletas e se organizam em idas e vindas, assim como o vento que vai e vem em diversos círculos. Nos processos democráticos e de aprendizagem não há diferença, o que há são idas e vindas circundantes, nunca prontas e finitas, mas em eternas idas e vindas que se complementam, se adaptam.

A trajetória de concretização do princípio constitucional da gestão democrática na educação brasileira também tem sido alvo de vai e vens. Há quem acredite que gestão democrática resuma-se à eleição de diretores, mas, como já sabemos, é muito mais do que isso.

Partindo da concepção de que os Conselhos Municipais de Educação são “fundamentais para a democratização da gestão”, tentaremos relatar um momento vivido pelos Conselhos Municipais de Educação (CME), agentes da gestão democrática, na busca de qualificação de sua atuação e valorização de seu espaço institucional, através da busca de formação continuada. Além de pesquisar teóricos da área, como Werle (2009), Bordignon (2009), Balzano (2001), Zancheti (2001) e Fischer (2007), relataremos dados contidos no site da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, seção Rio Grande do Sul (UNCME-RS) e também de informações contidas no ambiente virtual de formação do curso de capacitação de conselheiros municipais de educação, ofertado no Rio Grande do Sul em 2012, numa parceria entre UNCME-RS, MEC e Universidade Federal de Santa Maria. Também não podemos esquecer que escrever acerca dessa busca de qualificação por parte dos CME gaúchos será também um exercício de escrita sobre o nosso próprio trabalho enquanto Coordenador Estadual da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e como Secretária da mesma entidade. Dessa forma, pesquisa e pesquisadores misturam-se com o objeto a ser pesquisado num caminho de ida e volta pelo caminho percorrido.

AS INTERFACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS CARAVANAS – UNCME/RS E DO PRÓ-CONSELHO

A União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, em sua seccional do Rio Grande do Sul (UNCME-RS), existente desde 1995. É uma entidade organizada com o objetivo de defender os Conselhos Municipais de Educação (CME), bem como articular e defender sua existência autônoma e o pleno funcionamento dos mesmos como órgãos de controle, normativos e propositivos das políticas públicas em educação no âmbito dos municípios. Vale lembrar que a UNCME-RS nasceu originalmente como Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação, atendendo pela sigla FECME-RS. Desde seu surgimento, a instituição defende a educação pública de qualidade com participação e controle social através dos conselhos de educação.

Sabe-se que não se faz um trabalho com qualidade e embasamento sem o devido estudo e estrutura para trabalho, sabemos também que os CME são, como afirma Bordignon (2009, p. 25),

> Os conselhos de educação foram concebidos para atuar estrategicamente na gestão da educação, conferindo às políticas públicas educacionais e à sua implementação a continuidade de ação [...]

Dessa forma, além de seus aspectos normativos e fiscalizadores, cabe aos CME trabalhar também no que diz respeito às políticas públicas educacionais, evitando a fragmentação das ações a cada troca de governo. Para cumprir com suas funções, necessitam constante aperfeiçoamento não só a respeito de suas funções precípuas como também acerca das constantes atualizações na legislação educacional brasileira, como afirma Cury, (2006, p. 46)

> O Conselheiro como um Gestor Normativo do Sistema necessita de clareza tanto em relação aos aspectos legais quanto em relação à realidade dos fatores educacionais e sociais de sua realidade. Isso vai implicar também a necessidade indispensável de estudos próprios de investigação e de apoio de mecanismos indispensáveis como consulta a coletânea de legislação, obras de referência, acesso à rede mundial de computadores e apoio de pessoal técnico.

Compreendendo essa realidade, o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Básica (SEB), organizou e aplicou, a partir de 2003, um programa de formação de conselheiros municipais de educação chamado Pró-Conselho que, no Rio Grande do Sul, realizou-se nos anos de 2005, 2006 e 2007. O sucesso dos encontros ainda hoje é lembrado pelos conselheiros municipais do estado que demandam capacitação constante, uma vez que a dinâmica de funcionamento e o caráter eclético da composição dos conselhos faz com que haja constantes trocas e alterações dos seus membros.

Em 2009, a UNCME-RS mudou de coordenação e de nomenclatura deixando de ser FECME-RS e passando a se institucionalizar de forma jurídica como entidade direito privado. Nesse momento, percebeu-se que o Pró-Conselho não estava mais sendo proposto pelo MEC para o RS e que os conselheiros demandavam formações concretas e sistemáticas destinadas a sanar dúvidas pontuais que se diferenciavam entre as regiões do estado. A fronteira, por exemplo, necessitava estudar financiamento da educação e educação especial enquanto a Serra demandava plano municipal de educação e estrutura e funcionamento de conselhos.

Dessa forma, a direção da entidade verificou que, desde 2007, havia no o RS um hiato no que diz respeito à formação e estudos programados e sistemáticos que atendessem às necessidades dos conselhos gaúchos. Isso não significava que não houvesse ações que tentavam dar conta dessa demanda. De maneira muito rápida podemos citar, como forma de formação: os encontros nacionais da UNCME, sempre realizados fora do RS; os encontros estaduais da UNCME-RS, realizados na região metropolitana; outros esparsos encontros de conselhos no interior do estado, mas que se realizavam de forma isolada. Outra forma que pode ser considerada de formação são as reuniões mensais que a diretoria da entidade realizava, desde os tempos do FECME-RS, nas quais reunia os coordenadores regionais da entidade (vindos do interior do estado) e estudava e debatia matérias educacionais. Esses coordenadores, ao

retornarem as suas regiões, multiplicavam o que estudaram com os Conselhos Municipais de Educação.

Essas formas de capacitação relatadas eram ou centralizadas na região metropolitana ou promovidas por outras entidades. Mas ambas sempre centralizadas e destinadas a debater questões macroestruturais no âmbito educacional, não focando a necessidade individual dos CME. Isso significa que elas ocorriam, na sua maioria, na região metropolitana o que limitava a participação dos conselheiros de municípios mais distantes, uma vez que eles se deslocavam para fora de sua cidade e, para isso, necessitam de diárias pagas pelas prefeituras o que nem sempre era liberado ou, quando liberado, ocorria para um número restrito de conselheiros. Os encontros promovidos pelo MEC, em especial no ano de 2007, que ocorreram de forma regionalizada foram os que mais agradaram os conselhos do RS, em especial por sua formatação descentralizada.

Em 2009, a coordenação estadual da UNCME percebeu um ruído de comunicação entre a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e as Universidades Federais gaúchas para oferta do Pró-Conselho. A SEB enviava correspondência às universidades e as mesmas não tomavam conhecimento do programa de capacitação. Tal situação deixava um vácuo perigoso que poderia desmobilizar e desarticular os CME gaúchos. Olhando para trás e aprendendo com os relatos obtidos, a coordenação estadual resolveu pensar uma forma alternativa e própria para capacitar os conselheiros gaúchos.

Em 2010, depois da institucionalização jurídica e financeira da entidade, a coordenação estadual começou a pensar como seria uma formação alternativa, onde ela ocorreria, a quantos atingiria e quanto ela custaria. Nesse momento, pressionado pela carência de formação para os CME gaúchos, e pela dúvida do formato que tal alternativa teria, surgiu a ideia de caravanas de formação pelo interior do estado levando os cursos de formação até os municípios. O princípio básico constitui-se em inverter a lógica das formações anteriores. Ao invés de chamar os conselheiros para a região metropolitana, (o que já fora diagnosticado como não muito

frutífero uma vez que não atingia um número amplo de pessoas e, além disso, os temas eram amplos e não muito orientados para as necessidades de cada município) a coordenação estadual da entidade resolveu descentralizar e realizar oito encontros regionais pelo interior do estado. Desse modo, os princípios que norteavam a ideia das caravanas foram dois: a UNCME ir até os CME e atender especificamente a demanda que cada região do estado apresentasse.

O Rio Grande do Sul está dividido em vinte e seis associações de municípios conforme a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS) e a UNCME-RS, para melhor organizar-se internamente, obedece a essa divisão entre os CME gaúchos. Dar conta das vinte e seis associações, promovendo um número igual de caravanas, seria algo impossível de realizar num ano civil e de custear dadas as possibilidades financeiras da UNCME-RS. Dessa maneira, a saída usada foi realizar oito caravanas no interior do estado, aglutinando em cada uma delas um grupo de regiões próximas geograficamente. Cada caravana contaria com a participação fundamental do município sede disponibilizando recursos humanos, agilizando um espaço e material de projeção e audiovisual. Os municípios sede se envolviam, não só na organização no dia do evento como também na recepção e na organização do local do evento. À UNCME-RS cabia, depois de ouvidos os temas demandados pelas regionais, contatar e contratar os palestrantes e outras despesas que fossem necessárias (certificados, passagens, diárias etc.). Cabia ainda aos coordenadores dessas regionais mobilizarem a participação de seus conselheiros em cada uma das regionais.

Dessa forma, no ano de 2011, segundo o site a UNCME-RS, ocorreram oito Caravanas UNCME-RS realizadas na seguinte ordem: Caravana de Passo Fundo, em 25 de maio; Pelotas, em 29 de junho, Camaquã, no dia 30 de junho, Santa Rosa, no dia 15 de julho; Rio Pardo, no dia 19 de julho; Santa Maria, no dia 09 de agosto e Canela, no dia 24 de agosto. Os encontros realizavam-se, na sua maioria, em um único dia com as presenças de autoridades locais e conselheiros das regiões

participantes. A única edição que se realizou em mais de um dia foi a de Camaquã, tendo duração total de dois dias.

Entre os temas trabalhados nas caravanas estavam o Plano Nacional de Educação, Financiamento da Educação, Ensino Fundamental e, os temas mais recorrentes foram os Atos normativos dos Conselhos de Educação e a Estrutura e Funcionamento dos CMES. Esses dois últimos temas estiveram presentes nas caravanas de Passo Fundo, Canela, Rio Pardo, Santa Maria e Camaquã, fato esse que nos chamou atenção, uma vez que a maioria das regionais, demandando esse tipo estudo, poderia ser um indicativo de que a intuição inicial da coordenação estadual da UNCME-RS estava correta no que dizia respeito à necessidade de formação específica e direcionada aos Conselhos de Educação. Além de temas relevantes do cenário educacional brasileiro, como o próprio PNE, para os CME gaúchos, ao que tudo indicava, o mais importante era um estudo elementar sobre a essência dos CME e sua autoridade municipal.

O sucesso das Caravanas foi tão grande que, no encontro estadual da entidade, ocorrido na cidade de Farroupilha, em outubro de 2011, os próprios municípios presentes demandaram a realização de nova edição das caravanas para o ano de 2012. Porém, a estrutura foi reduzida de oito para quatro caravanas e todas no primeiro semestre, isso devido a dois elementos básicos: as eleições municipais para os cargos de vereador e prefeito e a realização do encontro nacional da UNCME na cidade de Gramado em outubro daquele ano. Esse último evento apresentava, naquele momento, segundo a diretoria estadual da UNCME-RS, uma expectativa de aproximadamente mil conselheiros do país todo sendo que, exclusivamente do Rio Grande do Sul, acreditava-se uma presença em torno de 400 conselheiros.

No ano de 2012, segundo o site da entidade, ocorreram quatro edições das caravanas, sendo que a primeira edição ocorreu na cidade de Cerro Largo no dia 04 de maio, reunindo cerca de 300 conselheiros das regionais Missões, Celeiro, Zona da Produção, Planalto Médio, Alto Jacuí e Grande Santa Rosa. A segunda edição ocorreu na cidade de Capão de

Canoa nos dias 24 e 25 de maio, reunindo aproximadamente 200 conselheiros das regionais Vale do Rio dos Sinos, Vale do Paranhana, Litoral Norte, Carbonífera, Centro Sul e Grande Porto Alegre. Aconteceram ainda as edições nas cidades de Bento Gonçalves, no dia 31 de maio e Cachoeira do Sul em 25 de junho. A caravana de Bento Gonçalves reuniu os municípios das regionais: Encosta Superior do Nordeste, Campos de Cima da Serra, Vale do Rio Caí, Vale do Rio Taquari, Planalto, Alto Uruguai e Região Norte. Já a caravana de Cachoeira do Sul reuniu municípios das regiões Central, Fronteira Oeste, Sudoeste, Zona Sul, Vale do Rio Pardo, Centro-Serra, Alto da Serra do Rio Botucarí.

Três considerações finais devem ser feitas a respeito do êxito dessa trajetória gaúcha rumo à capacitação dos conselheiros de educação: a) a parceria inconteste com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME), entidade representativa dos secretários municipais de educação, e com os prefeitos de cada cidade que sediava o evento; b) a mobilização realizada pelos coordenadores de cada regional do estado no sentido de incentivar seus conselheiros a participar; c) a quantidade total de pessoas capacitadas, somente no ano de 2011, foi calculada em torno de 1200 pessoas, excetuando-se desse cálculo os participantes do encontro estadual da UNCME-RS que ocorreu na cidade de Farroupilha e reuniu cerca de 400 pessoas.

Face às três últimas considerações e ao que foi narrado no corpo do texto, é possível considerar o sucesso do empreendimento. Em que pesem as possíveis dificuldades apresentadas, é nos relatos dos participantes, que encontramos o sucesso e a qualidade dos eventos. No ano de 2012, no VII Encontro Nacional de Conselhos de Educação promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em Brasília, essa experiência do RS foi considerada como exitosa e indicada como algo a ser estudado pela nova secretaria do Ministério da Educação, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) como possível modalidade de formação. Essa é uma experiência que não se esgota nesse texto nem tampouco nessa gestão da UNCME-RS, menos ainda pode ser considerada como única

maneira de capacitar conselheiros de educação no Brasil. Outras tantas existem, institucionalizadas ou não. O importante é que a ideia se torne uma política contínua dentro da entidade e que mantenha os dois objetivos principais: aproximar a UNCME-RS dos CME e tratar temas específicos demandados por cada regional de forma que atendam suas dificuldades cotidianas.

Essa trajetória mostra a necessidade e a preocupação com formação dos conselheiros de educação do RS. O grande público participante das caravanas pode ser um demonstrativo que os CME gaúchos estavam engajados com as questões educacionais e ávidos por formação regular e sistematizada.

Foi, sem dúvida, uma ação importante, contudo não bastava a organização de caravanas e os CME precisavam de mais formação e ainda mais específica no que diz respeito às questões próprias e práticas aos conselhos de educação. Qual a hierarquia jurídica de leis e normas no Brasil? Como se dá a composição de conselhos de educação? Como se constroem atos normativos e sobre o que eles falam? Como se institui e se organiza um sistema municipal de ensino? Quais os limites e possibilidades de um conselho de educação que faz parte de um sistema municipal de ensino e quais os limites e possibilidades daqueles que não fazem parte de um sistema municipal de ensino? Essas e outras questões ainda estavam muito latentes nos conselhos de educação gaúchos, apesar da intensidade com que ocorreram as caravanas. À quantidade de caravanas realizadas também se associa a característica de efemeridade. Eram cursos curtos, em geral de um dia, ou um dia e meio, com temas sem oficinas práticas, ou mesmo, ações mais sistematizadas das questões locais de cada município.

Então, foi nesse momento que, precisamente no ano de 2012, a Universidade Federal de Santa Maria, convidada pela SEB/MEC, em parceira com a UNCME-RS, iniciou as tratativas para realizar uma edição do tal esperado curso de formação de conselheiros: Pró-Conselho. Inicialmente realizou-se uma reunião na cidade de Gramado para traçar

algumas ações iniciais e pensar parâmetros de abrangência do curso bem como sua metodologia.

No site do Ministério da Educação consta que o Pró-Conselho[3]

> [...] estimula a criação de novos conselhos municipais de educação, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, dentre outras ações. O Pró-Conselho tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação. Os conselhos municipais de educação exercem papel de articuladores e mediadores das demandas educacionais junto aos gestores municipais e desempenham funções normativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora.

Registro da ata de reunião da UNCME-RS do mês de novembro de 2012 demonstra o otimismo da notícia sobre o curso e a discussão dos critérios de seleção para os participantes. Quem faria o curso? Quantas vagas? Quais os critérios de seleção? Essas questões precisavam ser respondidas e cabia à UNCME-RS e não à UFSM. A essa última cabia organizar metodologia, a equipe pedagógica e a seleção dos tutores para auxiliarem os cursistas no ambiente virtual.

Passada a primeira fase de elaboração do plano de trabalho, do orçamento geral do curso, da definição de critérios para cursistas e seleção de tutores, partiu-se para a divulgação do edital de seleção de cursistas em todo o estado. Definiu-se que o curso teria um encontro presencial no início do curso a fim de orientar o acesso à plataforma *Moodle* para realização dos trabalhos e um presencial no fim para socialização de experiências e dúvidas bem como para orientação da redação do projeto final que deveria ser apresentado como trabalho avaliativo. Como critérios definiu-se que, entre os 497 municípios do Rio Grande do Sul, teriam direito à vaga aqueles que atendessem os seguintes critérios: a) ser município de um membro da diretoria; b) membro de município que fosse coordenador de regional; c) município sem conselho; d) município sem sistema municipal de ensino.

---

[3] Disponível em: <http://www.educacao.gov.br>.

Para essa primeira edição do curso estabeleceu-se uma meta de 60 municípios participantes. Contudo, no momento das inscrições, percebeu-se que a meta foi ultrapassada, pois houve um total de 78 municípios inscritos, totalizando 156 (cento e cinqüenta e seis) cursistas que foram todos matriculados. Desses, apenas 14 cursistas finalizaram o curso com alguma pendência no que diz respeito à faltas ou não entrega de trabalhos.

O currículo do curso do Pró-Conselho no Rio Grande do Sul foi organizado em vários módulos que eram disponibilizados no ambiente virtual de acordo com a produção dos cursistas. Uma breve análise dos cadernos destinados aos cursistas e publicados pelo MEC pode ser um indicativo dos assuntos abordados bem como seu grau de aprofundamento. São oito cadernos assim divididos:

a) Guia do Professor Tutor: destinado aos tutores das turmas,

b) Guia de Diretrizes: destinado a subsidiar os coordenadores locais, estaduais e tutores a respeito da estrutura geral e objetivo geral do curso;

c) Educação e Tecnologia: destinado a introduzir os cursistas no ambiente de aprendizagem online e nos recursos tecnológicos;

d) Concepção, Estrutura e Funcionamento: situa o cursista no contexto e atuação dos CME, aborda sua estrutura e funcionamento, entre outros;

e) Concepção, Estrutura e Funcionamento Volume 2: situa o cursista no contexto e atuação dos CME, aborda sua estrutura e funcionamento, entre outros;

f) Conselho Municipal e as Políticas Públicas: situa o CME como um articulador no âmbito das políticas públicas;

g) Projeto Integrador: revisa os temas e conceitos abordados durante o curso e orienta a construção de um projeto final do curso;

h) Caderno de Oficinas: apresenta propostas de oficinas a serem aplicada nos encontros presenciais.

O curso iniciou no mês de abril de 2013 e encerrou no mês de setembro, totalizando 180 horas de estudo. Analisando os conteúdos que foram abordados e carga horária de trabalho em cada módulo de estudo,

nessa primeira edição, é possível pensar que cada cursista precisou de vários dias e várias horas de estudo para dar conta das atividades propostas.

Na segunda edição do curso, manteve-se a mesma sistemática semipresencial com dois encontros presenciais, um no início e um no fim do curso. Os recursos humanos também foram os mesmos como tutores, coordenadores pedagógicos e coordenador adjunto local. O que se alterou para essa segunda edição foi a quantidade de cursistas bem como os critérios diferentes criados. Foram selecionados, nessa 2ª edição, 101 municípios totalizando 202 cursistas. A meta inicial da equipe era atender 80 municípios sendo dois cursistas por município. Os critérios de seleção foram os seguintes: a) município que não participou da 1ª edição do curso; b) município que não tem Sistema Municipal de Ensino; c) município que não tem Conselho Municipal de Educação ou precisa [re]ativá-lo; d) município que demandou no Plano de Ações Articuladas (PAR) a formação continuada para Conselheiros Municipais de Educação; e) distribuição equitativa por Regionais UNCME/RS. O início dessa edição se deu no mês de setembro de 2013 com termino previsto para fevereiro de 2014.

Duas experiências diferentes, não só na metodologia como também na abrangência, deram conta de preencher um vácuo de capacitação para os conselheiros de educação gaúchos. Mas quais as semelhanças? Quais os limites e possibilidades de cada um?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como iniciamos este texto com a passagem de Eclesiastes nos referindo às mudanças e às passagens dos tempos e espaços, referindo-nos à mutabilidade das coisas e das pessoas, iniciamos esta parte final não com a intenção de comparar o melhor e o pior método, não para defendermos ou recusarmos ou em detrimento de outro, antes sim pensamos e apresentarmos duas propostas diferentes, aplicadas em contextos e momentos diferentes cada um com seus êxitos e tropeços.

Uma comparação das duas metodologias e dos dois currículos das propostas de formação de conselheiros experimentada no Rio Grande do Sul, desde 2011, leva-nos a possíveis percepções acerca desses processos.

Com o referencial que usamos, cabe lembrar que não temos a pretensão de apresentar certezas definitivas e acabadas, mas antes levantar questões e deixar verdades em suspenso, apontar caminhos percorridos, pensar sobre eles e, por que não, pensar em outros tantos caminhos.

A duração dos encontros promovidos pelas caravanas propicia integração dos conselhos de uma regional, integração entre si e com a diretoria estadual da UNCME-RS, como também possibilita apropriar-se de debates e conceitos que estão em voga na educação nacional ou mesmo estadual. Possibilita que maior número de conselhos e conselheiros seja atingido e possam participar de uma atividade qualificação com baixo custo e sem a necessidade viajar distâncias tão longas.

O modelo de formação promovido pelo Pró-Conselho do MEC é um modelo completamente diferente. Maior em carga horária, realizado na modalidade semipresencial, atinge apenas duas pessoas por município (não necessariamente conselheiros), aprofunda questões específicas do trabalho cotidiano de conselhos, problematiza e contextualiza os conceitos e tem como avaliação a apresentação de um projeto final, relacionado aos conceitos trabalhados no curso. Isso pode ter possibilitado com que os participantes pudessem, com mais tempo e mais profundidade, apropriarem-se mais dos conceitos.

Foram duas experiências exitosas em contextos diferentes e com metodologias diferentes. Importantes processos não só de capacitação, mas de mobilização e fortalecimento institucional dos conselhos, cada um a sua maneira contribui e contribuiu com os conselhos do Rio Grande Sul. Outras modalidades de formação podem se fazer necessárias e eficazes como essas. Outras possibilidades podem ter ocorrido e estar ocorrendo não só no Rio Grande do Sul, mas também no resto do país, que não foram

alvo desta pesquisa. O que interessa, independente da modalidade, é que esses colegiados de controle social, gestão democrática e normatizadores da educação local continuem e aprofundem seu processo de formação no sentido de empoderarem-se e qualificarem seu trabalho cotidiano e, quem sabe, trabalhar com mais ênfase na busca de uma educação local com qualidade social.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município**: Sistema, Conselho e Plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e Funções. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**. v.22. n.1. p.41-67. jan./jul. 2006.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? Florianópolis. Brasil. **Perspectiva**. v. 21, n. 2, p. 371-389, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Formação Continuada de Conselhos Municipais de Educação** – Concepção, Estrutura e Funcionamento. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, seção Rio Grande do Sul. **Encontros.** Disponível em: <http://www.uncmers.com.br/2013/index.php/encontros/caravanas/caravanas-2011>. Acesso em: 01 nov.2013.

União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, seção Rio Grande do Sul. **Encontros**. Disponível em: <http://www.uncmers.com.br/2013/index.php/encontros/caravanas/caravanas-uncme-rs-2012>. Acesso em: 01 nov.2013.

WERLE, F. O. C.; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C.. O Sistema Municipal de Ensino e suas implicações para a atuação do Conselho Municipal de Educação, RS **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE** v.24, n.1, p. 79-109, jan./abr. 2008.

AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – MOODLE CONSELHEIROS: LÓCUS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

VIRTUAL ENVIRONMENT OF LEARNING AND TEACHING - MOODLE CONSELHEIRO: LOCUS OF CONTINUING EDUCATION

JANILSE FERNANDES NUNES[1]
FRANCINE MENDONÇA DA SILVA[2]

RESUMO
O artigo refere-se à organização dos conteúdos, ferramentas interativas e de aprendizagem e os processos de avaliação no Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA) – *Moodle* Conselheiro, bem como às percepções dos cursistas no que diz respeito a tecnologias digitais/educacionais no AVEA e aos aspectos que podem ser melhorados no ambiente para qualificar os cursos em EaD. Utilizou-se do estudo de caso com abordagem qualitativa e quantitativa e a observação direta, a coleta de dados foi realizada com um questionário com perguntas semiabertas, a análise foi realizada seguindo a Análise de Conteúdo por tema. O Moodle Conselheiro é o AVEA do curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho/UFSM) e está organizado e articulado com a continuidade e aprofundamento dos temas relevantes a qualificação da formação dos conselheiros e técnicos. A pesquisa obteve resultados positivos em relação à qualidade do curso, pois a maioria dos cursistas considerou muito bom, não havendo necessidades de mudanças, porém, alguns destacaram itens que precisam ser [re]significados. Dessa maneira, conclui-se que o Pró-Conselho/UFSM, como curso de formação continuada, está alcançando seus objetivos, principalmente com a formação qualificada de conselheiros e técnicos; essa constatação verifica-se nos achados da pesquisa e na quantidade de cursistas concluintes do curso.
Palavras-chave: Formação Continuada. Educação a Distância. Pró-Conselho/UFSM. Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA).

ABSTRACT
This article informs about the organization of contents, interactive and learning tool and processes of evaluation in the Virtual Learning Environment (AVEA) – Moodle Conselheiro, as well as the perceptions of the participants related to digital and educational technologies in the AVEA e the aspects that are able to be enhanced in the environment in order to qualify the courses in Distance Education. It was utilized a case study with qualitative and quantitative approaches and direct observation. Data was collected in the form of a questionnaire made of semi open questions and the analysis was executed using Content Analysis according to the content of the questions. The Moodle Conselheiro and the AVEA of the Municipality Councilors' Continuing Education Program (Pró-Conselho/UFSM) are organized and articulated according to the continuity and deepening of themes, relevant to the quality of formation of the councilors and technicians. The research obtained positive results regarding the quality of the program, for most of the participants considered the program a very good one, not showing the need to change it. However, some participants highlighted that some items need to be [re]signified. Thus, it can be concluded that the Pró-

[1] Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Professora no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). E-mail: <janilsenunes@gmail.com>.
[2] Especializanda em Gestão Educacional (UFSM/UAB), Santa Maria/RS. Pesquisadora colaboradora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. Apoio Administrativo Pró-Conselho/UFSM. E-mail: <cinebsb@gmail.com>.

Conselho/UFSM, while a Continuing Education Course, is reaching its objectives, mainly with the qualified formation of councilors and technicians. Such findings were verified in the results of this research and in the quantity of participants who are about to conclude the course.
Keywords: *Continuing Education. Distance Education. Pró-Conselho/UFSM. Virtual Learning Environment (AVEA).*

INTRODUÇÃO

Existe a necessidade de aprender ao longo da vida, frente aos desafios que se vivencia na sociedade atual. Pela primeira vez na história se pode dizer, conforme Lévy (1999, p. 157), que "[...] a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira".

Isso se configura por um momento histórico onde as pessoas necessitam estar em constante formação. Nesse sentido, as tecnologias digitais contribuem para o desenvolvimento de processos formativos *on-line*, podendo coordenar o tempo e seguir conforme o seu ritmo de vida, pessoal e profissional.

Assim, a Educação a Distância (EAD) está cada vez mais presente no cotidiano das Instituições de Educação Superior, uma vez que possibilita o acesso e a participação de todos, independente do tempo e do espaço em que se encontram. Dessa maneira, configura-se como o *lócus* ideal para a formação continuada, já que alcança um número maior de pessoas que não podem participar de uma educação presencial.

Nesse sentido, especificamente o curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho/UFSM é desenvolvido por meio do Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), com iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB). Tem como objetivo "[...] capacitar Conselheiros Municipais de Educação e/ou Técnicos do quadro efetivo das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, visando qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico" (UFSM, 2013) e configura-se como um Curso de Extensão a Distância para a Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação.

Com a crescente demanda de cursos de formação inicial e de formação continuada para profissionais da educação, considera-se importante pesquisar a temática “Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem: conteúdos, ferramentas interativas e de aprendizagem e avaliação”. Tendo por base a temática e a problemática propostas para esses artigo, o objetivo está voltado para descrever e analisar o Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA) – Moodle[3] Conselheiro, referente aos conteúdos, as ferramentas interativas e de aprendizagem e processos de avaliação, assim como as percepções e aprendizagem dos cursistas referente às tecnologias digitais/educacionais no ambiente *Moodle* e aspectos que podem ser melhorados neste ambiente de modo a qualificar os cursos de EaD.

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – PRÓ-CONSELHO/UFSM

O curso do Pró-conselho/UFSM iniciou as atividades, no ano de 2012, com a escolha da equipe, a organização e implantação do curso, a seleção, a matrícula e o início do curso no *Moodle* da 1ª edição foi no ano de 2013 com 156 (cento e cinquenta e seis) cursistas de 78 (setenta e oito) municípios do Rio Grande do Sul, destes, foram aprovados 131 (cento e trinta e um) cursistas, com 7 (sete) repetências e 18 (dezoito) abandonos.

Em função da demanda regional, o curso está sendo desenvolvido na sua 2ª edição com 192 (cento e noventa e dois) cursistas e 98 (noventa e oito) municípios e tem a projeção de mais uma edição, pois ainda há municípios e conselheiros que não conseguiram se inscrever nas outras edições do curso.

A equipe do Pró-conselho – UFSM está organizada com uma Coordenação Geral, responsável pelo “[...] gerenciamento do projeto, sob

[3] O *Moodle* é um Course Management System (CMS), também conhecido como Learning Management System (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA). Ele é um aplicativo web gratuito que os educadores podem utilizam na criação da sala de aula virtual. Disponível em: <http://moodle.org/>.

os aspectos político, administrativo, pedagógico e financeiro, desde o seu planejamento até a certificação dos cursistas e a elaboração do relatório final" (UFSM, 2013, p. 33); a Coordenação Adjunta Local, cujas funções estão "[...] relacionadas, também, as relações e interlocuções com a UNCME e UNDIME, assim como com o monitoramento dos cursistas" (UFSM, 2013, p. 33); Coordenação Adjunta Pedagógica com a função de "[...] coordenar, assessorar, acompanhar atividades pedagógicas relacionadas ao Curso de formação, incluindo ações de formação/suporte docente e discente" (UFSM, 2013, p. 33); o Professor Supervisor responsável por "[...] manter, orientar, supervisionar, avaliar, monitorar o desempenho do corpo docente do curso" (UFSM, 2013, p. 33); os Tutores com a função de "[...] articular, auxiliar, prestar assistência, orientar, monitorar e acompanhar todas as ações relacionadas as formação dos cursistas" (UFSM, 2013, p. 33); o Apoio Técnico em Informática que trabalha com a manutenção permanente do sistema bem como com toda a produção que requer conhecimentos tecnológicos referentes ao Pró-conselho, produção de material instrucional (vídeo aulas, tutoriais orientados, guias de navegação dentro do ambiente), monitoramento de acessos gerais ao ambiente e o Apoio Administrativo responsável pelo acompanhamento das necessidades administrativas da coordenação e equipe gestora, dos tutores e cursistas do projeto e atendimento ao público (UFSM, 2013). Essa equipe trabalha no sentido de aproximar as distâncias e consolidar parcerias entre a Universidade e os Municípios envolvidos no Curso de extensão, no sentido de [re]construir conhecimentos significativos ao âmbito das políticas públicas para a educação municipal (UFSM, 2013).

O curso está organizado no ambiente do *Moodle* com a estrutura da Universidade Federal de Santa Maria.

O CONTEXTO DO AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM – *MOODLE* CONSELHEIRO

Frente aos avanços das tecnologias de comunicação e informação, as barreiras das instituições de educação foram rompidas e ampliadas, no

sentido de oferecer cursos na modalidade à distância para pessoas que estejam em diferentes espaços e que tenham autonomia para organizar o seu tempo no processo de aprendizagem.

Para a materialização dessa sala de aula *on-line* foram criados Ambientes Virtuais de Ensino e de Aprendizagem – AVEA, sendo o *Modular Object-Oriented Dynamic Environment – Moodle* – o mais utilizado no mundo. É um AVEA baseado em *software* livre, que se configura por ser um espaço virtual de ensino e de aprendizagem organizado com uma série de recursos pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem dos participantes.

Especificamente no curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho/UFSM o Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem é chamado *Moodle* Conselheiro, configurando-se por um espaço que possibilita a organização dos conteúdos em módulos, com diferentes recursos digitais, para que a aprendizagem seja dinâmica, prazerosa e atrativa, além disso, propicia o desenvolvimento de uma aprendizagem coletiva, onde os participantes interagem e problematizam, fazendo as relações entre a teoria desenvolvida no curso com o contexto que vivenciam na atuação profissional.

A carga horária do curso está dividida em 164h a distância e 16h presenciais com oficinas (Encontros Presenciais), totalizando 180h. O AVEA é gestado pelo apoio tecnológico com a participação dos professores, coordenadores e tutores.

CONTEÚDO DO CURSO

O conteúdo do curso do Pró-conselho encontrava-se organizado, visto que o curso que já estava em andamento em outros estados como na Universidade de Santa Catarina (UFSC) que desenvolveram e estruturaram o conteúdo no *Moodle*. O *Moodle* Conselheiro foi instalado em servidor da UFSM, a partir do *Moodle* da UFSC, e depois foram realizados ajustes para se adequar aos cursistas do Pró-Conselho/UFSM.

O conteúdo é disponibilizado no ambiente do *Moodle* Conselheiro[4], e também, em cadernos *online*[5], estão separados por módulos para os cursistas e gestores do curso com informações sobre os conteúdos e orientações para a organização do mesmo. Para Behar, Macedo e Bernardi (2009) os conteúdos estão organizados em forma de materiais digitais, sendo elementos do modelo pedagógico, modelo este que proporciona condições aos alunos para que ocupem um papel ativo frente à proposta desenvolvida no curso. Assim, o curso está organizado em módulos que seguem as orientações das Diretrizes e estão organizados da seguinte forma conforme (UFSM, 2013):

– Os **Módulos 1 e 2** são introdutórios. O primeiro Módulo introduz o curso e a modalidade, pois trata de questões referentes às novas tecnologias e suas relações com os processos educativos. Neste módulo está prevista ainda uma atividade indicada como “Colabore contando sua história”, que visa favorecer o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os cursistas, o que contribuirá para o enriquecimento do processo formativo proposto pelo curso.

Começar um processo formativo com discussões e reflexões sobre as tecnologias digitais - TDs - imersas na nossa sociedade atual e suas implicações no contexto educacional, é de fundamental relevância em um processo formativo que é desenvolvido por meio de tecnologia digital na modalidade EaD, para que assim os cursistas possam compreender que as TDs são meios, não fins, e que fazem parte da vida em sociedade, quer queira, quer não. Essa reflexão inicial aponta aos cursistas a necessidade de um enfretamento diante dos futuros desafios de aprender a aprender por meio de um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem.

O segundo Módulo tem caráter de introdução à questão dos Conselhos Municipais, sendo de fundamental relevância para o início dos estudos temáticos.

---

[4] Disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle2/>.

[5] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12587&Itemid=881>.

– Os **Módulos 3 e 4** são de aprofundamento, pois tratam de temas mais específicos dos Conselhos Municipais, sendo eles: a organização da educação nacional, a hierarquia legal e normativa no Brasil e a Constituição Federal, esses temas exigem um conhecimento prévio e são fundamentais para as mudanças educacionais.

– O **Módulo 5** é de finalização do curso, o qual propõe uma atividade teórico-prática que desafia os conselheiros a elaborarem, a partir de uma problemática relevante à educação no seu município, uma proposta de intervenção, por meio do Projeto Integrador que parte de um situação-problema no município no âmbito da educação.

Os conteúdos estão organizados nos Módulos de maneira integrada, demarcando o vínculo entre um conteúdo para outro, materializando a ideia de conexão entre os conteúdos, que podem ser (re)significados pelo protagonismo dos cursistas, com a mediação do professor-tutor.

Dentro dos módulos as unidades são divididas por períodos, para tentar criar uma cultura de estudos e acesso contínuo a fim de que os cursistas não realizem todas as atividades de uma única vez, o que, dessa maneira, seria prejudicial para a aprendizagem, pois não ocorreria a interação nos fóruns dos conteúdos.

FERRAMENTAS INTERATIVAS E DE APRENDIZAGEM

As atividades desenvolvidas no AVEA do curso têm incentivado a leitura, o estudo, o debate, o questionamento, a reflexão sobre as próprias ações e, principalmente, a cooperação entre os agentes dos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o AVEA, para Lévy (1999), se constitui por um espaço virtual de encontro, interligado, fluído e vivo.

Para que esse espaço se caracterize dessa forma, as ferramentas interativas e de aprendizagem possuem uma finalidade, uma vez que, conforme Waquil e Behar (2009), garantem as interações dos sujeitos envolvidos no processo formativo quando ficam registradas, sendo possível acessá-las em qualquer momento, podendo assim ser acompanhado, facilitando o constante movimento de revisitar, refletir, conferir o que já foi

registrado pelos colegas e pelos tutores. Nesse sentido, de acordo com Waquil e Behar (2009, p. 147), “o AVEA é um espaço em que é possível que o professor e o aluno desenvolvam uma nova relação, que não se baseie na hierarquia na qual o professor é o centralizador do saber.”

As ferramentas interativas e de aprendizagem disponíveis no *Moodle* do Pró-conselho são as seguintes, conforme Relatório parcial do Pró-Conselho/UFSM (UFSM, 2012):

a) Mensagem instantânea: esta ferramenta possibilita a troca de mensagens entre cursistas, tutores professores, apoio tecnológico e apoio administrativo. As mensagens ficam armazenadas no ambiente e podem ser respondidas quando o usuário acessá-lo.

Criar a cultura de que o AVEA é o ambiente de uma sala de aula remota e que o canal de comunicação entre os tutores e cursistas nesse ambiente é preferencialmente as mensagens instantâneas, requer um trabalho para os tutores, pois muitos cursistas não tinham participado de um curso a distância e por isso precisaram se adaptar a essa ferramenta, já que usualmente o e-mail pessoal é o mais utilizado para a comunicação. Então, essa simples ferramenta já desenvolve no cursista uma mudança paradigmática, pois a imersão no AVEA possibilita a aprendizagem de novas formas de comunicação, que propiciam a interação e a interlocução entre os participantes.

b) Fórum de notícias: que tem a funcionalidade de um mural de notícias para os cursistas. Nesse fórum, observou-se que os cursistas acessavam e foi significativo para o início do curso. Foi amplamente utilizado pela equipe do Pró-conselho/UFSM e possibilitou que as notícias e informações importantes ficassem registradas nesse espaço, fazendo com que os cursistas tivessem acesso ao histórico das notícias.

c) Fórum de Diálogo: um espaço destinado para as discussões acerca do conteúdo. Esse fórum era específico para a discussão do conteúdo, muitas vezes os cursistas acabavam fazendo perguntas sobre a navegação no AVEA, porém entende-se que isso também faz parte do momento de adaptação e da busca pela fluência tecnológica.

d) Fórum Geral de Discussão – Dúvidas: que se constitui em um espaço para dúvidas gerais sobre o curso, inclusive para as atividades avaliativas (Fórum de dúvidas da avaliação), que podem ser acerca do conteúdo do AVEA e das próprias atividades avaliativas. Com o tempo, os cursistas foram entendo a funcionalidade desses fóruns e começaram a inserir suas dúvidas.

e) Fórum de Apresentação: é destinado para a apresentação dos cursistas. Esse fórum teve êxito no objetivo, pois os cursistas realizaram essa atividade e alguns interagiram uns com os outros.

f) Wiki: contando a sua história. Os cursistas participaram e conseguiram conhecer um pouco mais os colegas da sua turma. Acredita-se que, para uma melhor interação, poderia ter a possibilidade dos cursistas verificarem todas as histórias de uma única vez e não somente a busca por pessoa. O Fórum de Apresentação e a Wiki possibilitam que o cursista escreva e compartilhe a sua história com os demais participantes do curso. Essas atividades promovem o início da interação, para que todos possam se conhecer e assim romper com as barreiras do espaço.

g) Atividade de avaliação: a maioria dos cursistas realizou as atividades de avaliação. Entende-se que o êxito é consequência do *Fórum de dúvidas da avaliação*, pois previne-se/trabalha-se as dificuldades com o auxílio desse fórum.

h) Biblioteca do Curso: estava aberta para acesso durante todo o curso para as leituras complementares e, também, inseriu-se o *link* do material do programa "Salto para o Futuro", ao qual tem a série intitulada "Tecnologias Digitais na Educação", para subsidiar os fóruns de discussão sobre o conteúdo.

A dinamicidade das atividades propostas no AVEA visa o protagonismo dos cursistas, no sentido de ter uma aprendizagem dinâmica. Conforme Waquil e Behar (2009), desenvolvendo a aprendizagem no AVEA o sujeito faz a interconexão entre os diversos registros e caminhos que ele percorreu. Isso acontece em função da relação do sujeito com o material disponível no AVEA, bem como com a relação que ele faz com o

que está sendo vivenciado e trabalhado fora desse ambiente. Essas relações entre os materiais e as relações exteriores ao AVEA provocam uma constante metamorfose, que faz com que os envolvidos no processo formativo estejam em constante transformação, (re)significando seus saberes e fazeres.

AVALIAÇÃO NO/DO AVEA

Referente aos processos de avaliação, pode-se apontar duas situações, levando em consideração os encaminhamentos da equipe gestora e dos tutores: avaliação no AVEA (avaliação dos cursistas - acesso, participação, elaboração do projeto integrador, conceitos); e avaliação do AVEA (das atividades – nas reuniões da equipe gestora).

Conforme Mattar (2012), a avaliação dos cursistas (alunos) na EAD pode ser dividida em três fases: avaliação na entrada do aluno; avaliação formativa do aluno; e avaliação somática do aluno.

Avaliação na entrada do aluno – tem o objetivo de conhecer melhor o aluno, mensurar os pré-requisitos e o nível de conhecimento do aluno.

No curso do Pró-Conselho/UFSM, as primeiras ações que o cursista precisa realizar é colocar sua foto e preencher o seu perfil no ambiente do Moodle. A primeira atividade disponível é o Fórum de Apresentação no qual os cursistas deveriam postar a sua apresentação, comentando sobre o seu Conselho (se ele está formado, como está estruturado, quantas pessoas trabalham), se têm a disposição um computador com acesso à internet, quais os principais desafios enfrentados no conselho e os desafios pessoais que enfrenta neste trabalho, e, também, registrar suas expectativas em relação ao curso de formação.

Avaliação formativa do aluno – realizada durante o curso, por ser uma avaliação formativa, os cursistas do Pró-Conselho/UFSM são avaliados durante todo o curso, seguindo alguns requisitos e aspectos como o acesso ao ambiente, participação nos fóruns, elaboração das tarefas e a postagem nos prazos definidos. Esses controles, procedimentos e monitoramentos dos cursistas são realizados pelos tutores de cada turma que elaboram

uma tabela avaliativa para controle, no que tange à participação semanal destes nos fóruns, atividades semanais e atividades de avaliação.

Nesse sentido, conforme Filatro (2008), na aprendizagem mediada pelas tecnologias digitais, a avaliação precisa estar fundamentada e com critérios e padrões transparentes, bem como acontecer de forma integrada, processual e multidimensional.

Dessa forma, as avaliações no âmbito do curso do Pró-conselho estão organizadas por módulos, caracterizando-se por ser uma avaliação formativa que, desde o início até o final do curso, tem instrumentos, no sentido de verificar se os objetivos da aprendizagem foram atingidos e fornecer *feedback* para fins de reflexão sobre o processo de aprendizagem individual do cursista.

A Coordenação Adjunta Pedagógica e o Professor Supervisor acompanham o trabalho das professoras-tutoras e a participação dos cursistas e fazem uma tabela de monitoramento. Os contatos com os cursistas são feitos via mensagens no AVEA, e, em alguns casos, por e-mails, para suprimir dúvidas pontuais, instigar a necessidade de comprometimento e participação dos cursistas nas atividades previstas. Quando não há retorno nesses contatos, a tabela de monitoramento é enviada ao apoio administrativo e a Coordenação Ajunta Local que entram em contato com os cursistas por telefone para verificar se estão com problemas, e tentar minimizar o abandono no curso. Há um contato permanente pelos tutores, professores supervisores (pedagógico e local), coordenação geral e adjunta, de apoio administrativo e tecnológico, seja pelo ambiente, seja por e-mail ou telefone.

Considera-se que os instrumentos, as atividades, bem como o *feedback* foram essenciais para que o índice de reprovação e de abandono, na 1ª edição do Curso, fosse baixo, representando 16%.

Avaliação somática do aluno – se realiza no final do curso, para mensurar o aprendizado do aluno (MATTAR, 2012). Como avaliação final, os cursistas precisam elaborar o Projeto Integrador (no último módulo do curso), descrevendo o que aprenderam no curso. A nota final contempla a

nota do Projeto Integrador mais a avaliação que foi realizada durante todo o curso, organizado por conceito: I (insuficiente), B (bom) e E (excelente). O cursista recebe certificação com conceito B ou E, no caso de conceito I, seria necessário refazer o curso.

Verifica-se a necessidade de realizar uma avaliação no início do curso, além das atividades propostas, para conhecer melhor esse aluno e seu nível de conhecimento; durante o curso, com a participação nos fóruns, na realização das tarefas e postagens, com a intenção de verificar se os objetivos da aprendizagem foram atingidos e fornecer *feedback* para fins de reflexão sobre o processo de aprendizagem individual do cursista; e, na avaliação final do curso, para mensurar o aprendizado do aluno. Nessa perspectiva, Bassani e Behar (2009) descrevem a avaliação como um percurso de construção individual, que se constitui na interação a partir de diferentes contextos de análise, envolvendo o sujeito e o ambiente virtual de aprendizagem e o sujeito em relação aos demais envolvidos no processo formativo, considerando as regras que regem as relações nesse ambiente.

As avaliações do ambiente e das atividades são realizadas nas reuniões com a equipe gestora, com os tutores, com o apoio administrativo e tecnológico. No início foi realizada uma capacitação com os tutores, coordenação pedagógica local, professor supervisor, apoio administrativo e tecnológico referente ao Conselho Municipal de Educação, tecnologias, o AVEA do *Moodle* Conselheiros, as atividades disponíveis, tipos de avaliação, entre outros.

As reuniões acontecem semanalmente, com estudos dos módulos dos conteúdos, estudos do ambiente e das atividades disponíveis, a fim de verificar se eram compatíveis com o contexto dos cursistas do Pró-Conselho/UFSM, dificuldades encontradas, problemas com os cursistas. Depois dessa fase de estudos, organização e implementação das atividades, as reuniões passaram a ser quinzenais.

Sendo assim, a avaliação permanente do curso (ambiente e atividades) realizadas nas reuniões oportunizam um melhor

esclarecimento, conhecimento e discussão sobre o ambiente e as atividades que precisam ser [re]significadas. Essa avaliação tem um caráter de autoavaliação e é constante, de maneira a personalizar as atividades nos respectivos módulos e adequá-las aos cursistas do Pró-Conselho/UFSM, assim como ofertar mais atividades avaliativas que potencializam estudo e interlocução entre os participantes do curso e formadores.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o delineamento metodológico utilizou-se o estudo de caso com abordagem qualitativa e quantitativa, pois conforme Flick (2009, p. 39) "[...] a pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa, sendo ambas combinadas visando a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo", tendo também a observação direta e, para a coleta de dados, um questionário com perguntas semiabertas. A análise foi realizada seguindo a Análise de Conteúdo por tema.

Para Gil (2002 p. 54), o Estudo de Caso "Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]". Nesse artigo, o estudo de caso proporcionou um estudo aprofundado e descritivo sobre o Ambiente Virtual de Ensino e de Aprendizagem (AVEA) – Moodle Conselheiro, referente aos conteúdos, às ferramentas interativas e de aprendizagem e aos processos de avaliação, de maneira que possam qualificar os cursos de EaD.

Como os dados analisados são subjetivos e não podem ser quantificados, optou-se pela abordagem qualitativa que, para Ludke (1986), "[...] é aquela que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (p.18).

A pesquisa está baseada na observação direta, uma vez que as autoras são integrantes da equipe do Pró-conselho/UFSM e está envolvida com a situação investigada. Dessa interação resultou o problema

investigado, dando origem a encaminhamentos para subsidiar ações concretas de intervenção na realidade.

> A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da "perspectiva dos sujeitos", um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE, 1986, p. 26).

A observação é norteada pelo problema e objetivo da pesquisa e permite que as pesquisadoras tenham registros sobre o AVEA. Assim, a observação, no contexto do curso Pró-conselho/ UFSM, teve a finalidade de levantar dados sobre a arquitetura pedagógica e tecnológica do ambiente do curso.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são os cursistas do Pró-conselho/UFSM. Assim, com o questionário, foi possível fazer um mapeamento da criação, funções, atividades e situação dos Conselhos Municipais de Educação e proporcionou uma análise das percepções e aprendizagem dos cursistas referente às tecnologias digitais/educacionais no AVEA e aspectos que podem ser melhorados no ambiente. Para esse artigo foram analisadas somente as questões referentes ao AVEA - *Moodle*.

Os dados coletados foram categorizados, inferidos, descritos e interpretados conforme a análise de conteúdo por temática, que, segundo Gomes (2010, p. 86), "[...] como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo".

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO: O QUE DIZEM OS CURSISTAS SOBRE O AVEA – *MOODLE* CONSELHEIRO

O questionário com perguntas semiabertas foi proposto aos cursistas no módulo 4 (quatro) justamente porque estes já estavam no final do curso e poderiam responder com maior compreensão sobre o AVEA, a EaD e o Conselho Municipal de Educação. Na primeira edição do curso havia cento cinquenta e seis cursistas entre conselheiros e técnicos da Secretaria

Municipal de Educação, destes, cento e vinte um responderam o questionário, os quais foram analisados.

O questionário era composto de trinta e três perguntas sobre a criação, funções, atividades e situação do CME, as suas dificuldades e possíveis soluções, assim como questões sobre o AVEA. Para esse artigo, analisaram-se as questões referentes ao *Moodle,* o que surgiu a categoria de análise: AVEA – *Moodle*.

Dos cursistas que responderam o questionário, onze declararam que era o primeiro contato com o *Moodle* e a Educação a Distância e que, no início do curso, tiveram um pouco de dificuldades, mas depois, com auxilio da equipe e dos colegas, foram superando os desafios. Dezenove cursistas disseram que já possuíam experiência no ambiente do *Moodle*, desses, apenas um disse que teve dificuldades com o ambiente, conforme gráfico abaixo.

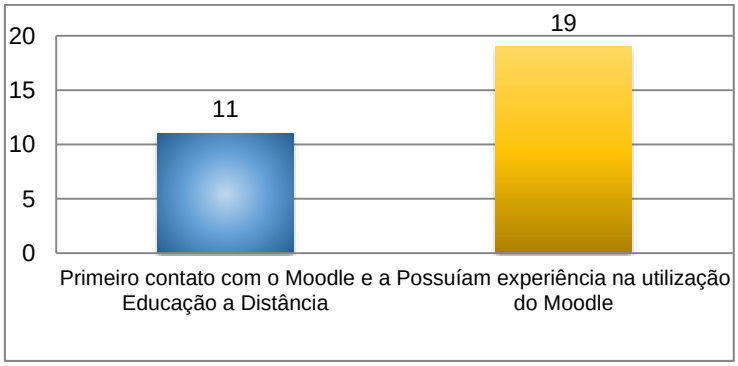

GRÁFICO 1: Experiência dos cursistas com o AVEA
FONTE: Questionário online 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, 2013.

Dessa forma, percebe-se que a cultura e a fluência digital na atualidade acontecem de forma natural, para o desenvolvimento de atividades práticas para comunicar, aprender e se divertir, assim, conforme Lévy (1999), impulsionam a sociedade a ter “um movimento geral de virtualização da informação e comunicação, afetando profundamente [..] a vida social”, criando as comunidades de aprendizagem virtuais, em torno de uma tema a ser refletido, discutido e [re]significado.

Em relação às percepções dos cursistas acerca do AVEA, nove cursistas consideram o AVEA excelente, doze consideraram positivo, sete

muito bom, dez disseram que não tiveram dificuldades e onze disseram que tiveram uma dificuldade no início mas depois ficou mais fácil, conforme está apresentado no gráfico abaixo.

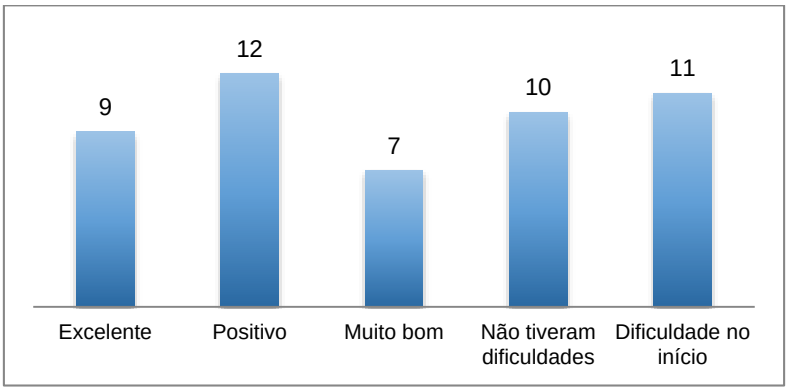

GRÁFICO 2: Percepções dos cursistas sobre o AVEA
FONTE: Questionário online 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, 2013.

Os cursistas também apontaram pontos negativos e positivos, sendo que sete cursistas apontaram aspectos negativos e quarenta e cinco cursistas aspectos positivos acerca do ambiente. Como pontos negativos destacaram: um cursista em relação à atividade do fórum; um cursista registrou a dificuldade na atuação da tutora, porém não explicou; um cursista sinalizou que faltava mais apoio tecnológico, porém não explicou; três cursistas se referiram a problemas em relação à falta de internet no município onde residem; um cursista destacou problema em relação aos prazos de entrega das tarefas difíceis de serem gestados pelos cursistas, de acordo com o gráfico.

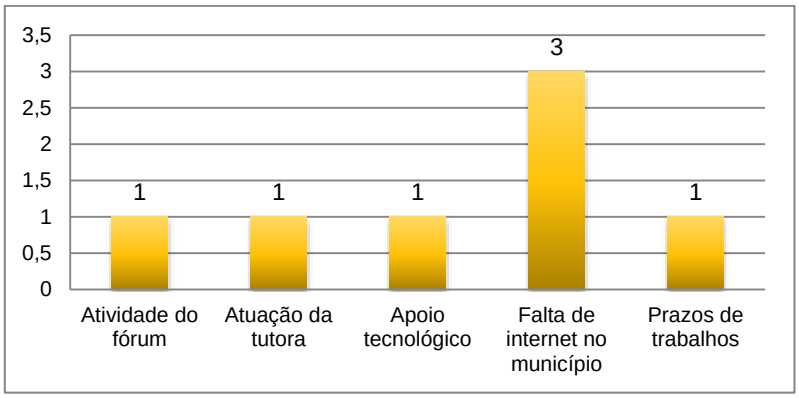

GRÁFICO 3: Fragilidades no desenvolvimento do curso
FONTE: Questionário online 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, 2013.

Das potencialidades do processo formativo, destacam-se: quatro cursistas sinalizam o crescimento pessoal e profissional; dois cursistas colocam que o ambiente é fácil de trabalhar; um cursista destaca o debate nos fóruns com os colegas e a troca de materiais e informações como uma significativa experiência; dois cursistas evidenciam e eficiência e rapidez da tutora nos retornos; dez cursistas destacam que o ambiente é acessível, organizado e bem estruturado; doze cursistas também destacam que o ambiente é de fácil navegação e acesso; um cursista sinaliza a relevância na formação de maior número de conselheiros; dois colocam a experiência de cunho autodidata; um cursista destaca que a assessoria da equipe é qualificada e disposta; um destaca a autonomia dos alunos, respeitando as individualidades e oito cursistas remetem como potencialidade a organização quanto ao tempo de estudo.

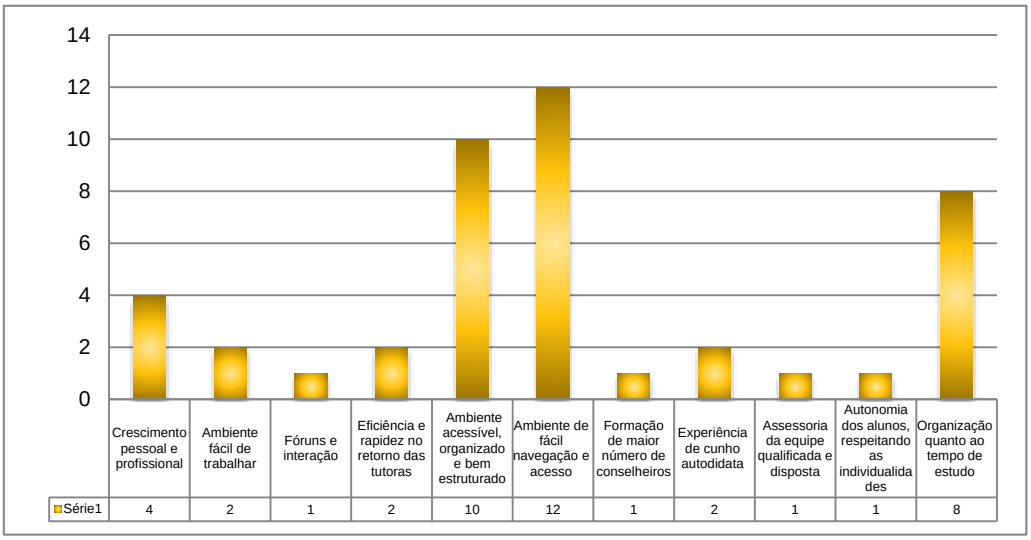

GRÁFICO 4: Potencialidades do processo formativo
FONTE: Questionário online 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, 2013.

Posteriormente, ao analisar o contextos dos cursistas, as fragilidades e potencialidades, cabe destacar dos questionários os aspectos que os cursistas consideram que o Pró-Conselho/UFSM pode melhorar. Nessa questão, houve vários aspectos que foram destacados, com menos expressividade foram ressaltadas as seguintes propostas de melhoramento do curso: (com 1 resposta) encerramento do curso com entrega dos certificados; produção de um livro com os Projetos Integradores dos

cursistas; orientações na página inicial do curso com a explicação do que é cada função e onde postar as atividades; explicações sobre o Projeto Integrador no *Moodle* com elaboração durante todo o curso; mais espaço para fóruns com mais intervenção dos tutores; esclarecer as dúvidas e os questionamentos mais rápido; colocar conteúdos sobre formulação de Pareceres e Resoluções; mais vagas para conselheiros; realizar uma atividade por semana; mais produção de textos e artigos do que participação nos fóruns. Com duas respostas cada: organização das datas/links mais práticos para o envio das atividades/tarefas; e criar modalidade de curso para os Conselhos Escolares, professores e gestores dos Sistemas Educacionais.

As respostas mais significativas (entre seis e treze respostas), referente à quantidade de cursistas que responderam, foram: Encontros Presenciais com melhor aproveitamento do tempo; mais tempo para leitura dos textos e realizar as tarefas; realizar mais Encontros Presenciais para discussão, debates e tirar dúvidas dos conteúdos estudados.

A maioria dos cursista (trinta e nove) consideram que o curso do Pró-Conselho/UFSM está muito bom e que não há necessidade de mudanças. Porém, outros destacaram alguns itens que precisam ser [re]significados são aspectos dizem respeito à parte pedagógica e de organização do curso: apresentação dos Projetos Integradores no Encontro Presencial, mais trocas entre os cursistas e tutores nos fóruns, mais tempo para elaboração do Projeto Integrador, encontros Presenciais com melhor aproveitamento do tempo, mais tempo para leitura dos textos e realizar as tarefas, realizar mais Encontros Presenciais para discussão, debates e tirar dúvidas dos conteúdos estudados.

Verifica-se que foi fundamental propor aos cursistas o questionário no final do curso, módulo 4, pois as respostas mostraram as percepções e aprendizagens que os cursistas adquiriram com o andamento do curso e como que avaliam o AVEA *Moodle* Conselheiros.

Percebe-se que a grande maioria dos cursistas já teve contato com esse tipo de formação, à distância, e que não tiveram dificuldades com o

acesso ao ambiente, enquanto que os cursistas que não possuem conhecimento do ambiente tiveram um pouco de dificuldade, mas foi superado com o auxílio dos colegas e com o pronto atendimento da equipe do curso. Importante destacar que o atendimento aos cursistas é essencial em um curso para sanar as dúvidas, apoiar o cursista nas atividades e garantir a permanência dele no curso. O que se verifica como o diferencial do curso: as relações entre a Equipe gestora e as professoras tutoras, entre as professoras tutoras e cursistas e entre cursistas.

Como forma de avaliação do ambiente do curso é necessário escutar as percepções dos cursistas, destacando os pontos negativos que precisam ser analisados, refletidos e melhorados, assim como os pontos positivos que podem ser mantidos nas próximas edições, considerando que a segunda edição já foi realizada com a observação desses itens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados a partir das respostas dos cursistas sinalizam que a maior parte do grupo considerou que o processo formativo foi relevante para sua atualização profissional, o que remete a pensar que o design do AVEA e a interação se destacam como uma potencialidade.

Dessa maneira, considera-se que o Pró-Conselho/UFSM, enquanto curso de formação continuada, está alcançando seus objetivos, principalmente com a formação qualificada de conselheiros e técnicos. Essa constatação verifica-se nas análises das respostas sobre as percepções e aprendizagens dos cursistas e na quantidade de cursistas concluintes do curso.

As potencialidades e fragilidades apontadas servem para nortear as próximas edições, sendo que a segunda já foi organizada a luz dessas respostas que sinalizam caminhos a serem organizados e [re] organizados para que os cursistas tenham um acesso ao AVEA, para efetivamente aprenderem mediados pela tecnologia e que tenha impacto na atuação profissional.

REFERÊNCIAS

BASSANI, P. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. In: Behar, Patrícia (Org). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BEHAR, P.; MACEDO, A; BERNARDI, M. Experiências de aplicação de modelos pedagógicos em cursos de educação a distância. In: B., P. (Org). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FILATRO, A. **Design Instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010. p. 79-108.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

UFSM. **Relatório parcial Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação** – Pró-Conselho/UFSM. Santa Maria. UFSM, 2013.

WAQUIL, M; BEHAR, P. Princípios da pesquisa científica para investigar ambientes virtuais de aprendizagem sob o ponto de vista do pensamento complexo. In: BEHAR, P. (Org). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONSECUÇÃO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL

CONTINUING EDUCATION OF MUNICIPAL EDUCATION DIRECTORS AND D-LEARNING EDUCATION IN ACHIEVING THE POLICY OF EDUCATIONAL DEMOCRATIZATION OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

ANDRELISA GOULART DE MELLO[1]
KARIN ANTUNES DALLA POZZA[2]

RESUMO
O estudo está relacionado ao Projeto de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como objetivo compreender os subsídios que fomentam a democratização da gestão educacional na formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação, articulando teoria e prática por meio da Educação a Distância (EAD). A metodologia quanti-qualitativa, do tipo pesquisa participante, baseou-se na: observação participante da primeira edição do curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação a distância e nos seguintes documentos orientadores do curso: Guia de Diretrizes; Guia do professor Tutor e módulos de estudos disponibilizados no ambiente de ensino-aprendizagem *Moodle*. A análise realizou-se a partir da triangulação dos dados. Como sujeitos pesquisados destacam-se os cursistas participantes da primeira edição do curso em 2013 (turma 1). Espera-se que as reflexões acerca da democratização da gestão educacional, tendo como lócus a educação a distância, promovam formação continuada de qualidade para os Conselheiros Municipais de Educação no Estado do Rio Grande do Sul fortalecendo os CME como verdadeiros órgãos colegiados de interlocução, democratização e proposição das políticas educacionais.
Palavras-chave: Educação a Distância. Conselhos Municipais de Educação (CME). Gestão Democrática. Formação Continuada.

ABSTRACT
The study is related to the Project of Continuing Formation of Municipal Councillors of Education from the Federal University of Santa Maria (UFSM). In order to understand the subsidies that promote the democratization of educational management in the continuing education of Municipal Education Directors linking theory and practice through Distance Learning (EAD). The quantitative and qualitative methodology, the participant research , was based on: participant observation of the first edition of the course for Continuing Education of Municipal Councillors of Distance Education and the following guiding documents of the course: Guide Guidelines; Teacher and Tutor Guide modules of study available in the teaching-learning environment Moodle. The analysis was performed from the data triangulation. As subjects studied include: teacher students participating in the first edition of the course in 2013 (class 1). It is expected that the discussions about the democratization of educational management ,as having locus the distance education, promote continuous quality training for Municipal Councillors of Education in the State of Rio Grande do Sul strengthening CMEs as true collegiate bodies of dialogue, democratization and proposition of educational policies.

---

[1] Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Pesquisadora colaboradora do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (OBEDUC/CAPES). Pesquisadora do Grupo de pesquisa Elos – UFSM, Professora Tutora do Programa Pró-Conselho/UFSM. E-mail: <andrelaizes@gmail.com>.
[2] Pedagoga, Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação. Aluna do Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Professora Tutora do Programa Pró-Conselho/UFSM. E-mail: <karinpozza@yahoo.com.br>.

Keywords: *Distance Education. Municipal Councils of Education (CME). Democratic Management. Continued Formation*.

INTRODUÇÃO

O estudo se constitui como uma inciativa de diálogo tendo por base o Projeto de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e suas interlocuções com o Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, como lócus de pesquisa do projeto intitulado “Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades” desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos da UFSM.

Na abordagem desse estudo, pela realização da pesquisa sobre a primeira edição do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, que ocorreu no período de abril a setembro de 2013, é discutida a importância da Educação a Distância (EAD) na democratização da Gestão Educacional.

Dessa forma, esse artigo propõe como objetivo geral compreender os subsídios que fomentam a democratização da gestão educacional na formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação articulando teoria e prática por meio da Educação a Distância (EAD).

A Educação a Distância tem despertado um grande interesse no patamar legislativo e nos estudos educacionais nos últimos anos. Ela surge com a finalidade de proporcionar uma nova modalidade de ensino, baseada na inserção tecnológica dos meios de comunicação e informação ofertada em diferentes espaços e tempos (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, surgem formas diferenciadas de se pensar a educação. As aulas são planejadas para serem trabalhadas em um espaço não convencional, ou seja, não em uma sala de aula com estrutura e organização física, mas em um espaço que representa a individualidade do aluno, um lugar virtual que proporciona autonomia e absorve um público diferenciado ou, até mesmo, excluído do processo tradicional de formação.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem contribuído consideravelmente para o acesso à educação, para equidade da mesma e principalmente no fomento à qualidade do ensino e da aprendizagem, no contexto da Educação a Distância, em cursos de formação e de formação continuada. É nesse cenário tecnológico, informativo e comunicacional que a EAD ganha visibilidade maior e o conhecimento passa por ressignificação conceitual e mais abrangente.

A partir do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, observa-se a estrutura organizativa que é permitida a EAD, a qual pode ofertar os seguintes níveis e modalidades educacionais:

> I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto
> II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
> III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
> IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
> a) técnicos, de nível médio; e
> b) tecnológicos, de nível superior;
> V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
> a) seqüenciais;
> b) de graduação;
> c) de especialização;
> d) de mestrado; e
> e) de doutorado (BRASIL, 2005).

A partir dessas possibilidades, a Secretaria de Educação Básica (SEB), juntamente com os Conselhos Municipais de Educação (CME), teve a iniciativa da criação do Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) em parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de vários órgãos e organismos internacionais.

Este programa idealizou, a partir dos instrumentos da EAD, um projeto que oferecesse formação continuada, com o intuito de subsidiar formação aos sujeitos atuantes nos Conselhos e, também, contribuir para a formação

de novos conselheiros na criação de novos Conselhos Municipais de Educação, assim como no fortalecimento dos mesmos.

Neste sentido, este artigo está organizado para abordar, primeiramente, as principais características e finalidades da EAD e a importância desta como instrumento de aprendizagem e democratização educacional, além da ampliação dos espaços e oportunidades de formação e formação continuada. Subsequentemente, será apresentada e analisada à estrutura do curso de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação, disponibilizada virtualmente através de módulos e materiais de estudos organizados na plataforma Moodle, curso este ofertado através de uma estrutura descentralizada, sob responsabilidade da UFSM, em parceria com: UNCME/RS, UNDIME/RS, CMESM, Secretarias Municipais de Educação dos Municípios Polo, Promotorias Regionais de Educação do RS, o qual conta com o apoio financeiro da SEB/MEC e do Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Para tanto, a metodologia desta pesquisa apresenta uma abordagem quanti-qualitativa, do tipo pesquisa participante. A pesquisa participante pode ser definida como:

> [...] aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação (SEVERINO, 2007, p. 120).

Essa metodologia estimula o diálogo entre os mais variados conhecimentos, articula diferentes ideias, instiga trocas de experiências, construções teóricas e formulação de novos conceitos e práticas. Estes, com certeza, são os maiores resultados que surgem no final de uma pesquisa que opta por esta instrumentação metodológica (SAMPAIO, 2003).

A coleta de dados baseou-se em observação participante da primeira edição do curso de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação do Rio Grande do Sul e dos documentos orientadores do curso tais como: Guia de Diretrizes; Guia do professor Tutor e módulos de estudos disponibilizados no ambiente de ensino-aprendizagem Moodle. Sobre a observação participante destaca-se que:

> A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto (NETO, 1994, p. 59).

Assumindo as características da observação participante, defende-se, neste estudo, a importância do sujeito e suas relações com o investigador, as quais poderão ser verificadas a partir da análise dos dados e, principalmente, das anotações de campo, elencando-se como princípios de observação a participação, interatividade e interlocução entre os cursistas. Sobre as anotações de campo, entende-se que fazem parte do "processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo" (TRIVIÑOS, 1987, p. 154). Ainda sobre as anotações de campo, o autor complementa que em um

> Sentido restrito, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas (p. 154).

A partir do que Triviños coloca sobre o processo de observação e reflexão é que se destacam os sujeitos desta pesquisa: cursistas (conselheiros e técnicos municipais de educação) participantes da primeira edição do curso de formação continuada em 2013, especificamente

cursistas da turma 1, totalizando 50 cursistas representantes de 25 cidades3 do RS; destes 43 cursistas concluíram o curso e 7 evadiram.

A análise realizou-se a partir da triangulação dos dados, estimulando o processo de pesquisa centrado nas ações e reflexões dos sujeitos e dos pesquisadores, no meio em que estes estão inseridos e nos produtos que são originados através das influências sociais, econômicas e culturais (TRIVIÑOS, 1987). A técnica da triangulação tem por

> Objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

A partir destas questões referentes à análise dos dados, elencou-se como problema de pesquisa a seguinte questão: *De que forma a educação a distância subsidia a democratização da gestão educacional na formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação?*

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL

A Educação a Distância tem grande destaque no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. A modalidade de ensino mediada pelas tecnologias da informação e da comunicação vem em crescente desenvolvimento, quebrando paradigmas educacionais, já que se apresenta como uma nova alternativa de ensino, um meio para a democratização do acesso ao conhecimento, surgindo da necessidade de formação e capacitação profissional, oportunizando acesso ao conhecimento a qualquer pessoa, tempo e lugar.

Segundo Romão e Nunes (2002, p. 197),

---

[3] Os municípios mencionados são: Barão de Cotegipe; Bom Progresso; Campinas do Sul; Campo Novo; Carazinho; Cerro Grande; Chiapetta; Constantina; Dois Irmãos das Missões; Entre-Ijuis; Erechim; Fortaleza dos Valos; Getúlio Vargas; Giruá; Gramado Xavier; Ijuí; Lagoa dos Três Cantos; Não- Me-Toque; Novo Xingu; Passo Fundo; Palmeira das Missões; São Pedro do Butiá; Três Palmeiras; Três Passos; Viamão.

> A EAD, em muito, apesar de sua especificidade, aproxima-se da educação presencial, até naquilo que é apontado como sua marca principal: “o aluno se envolve na aprendizagem em local onde o professor não está fisicamente presente.” Ocorre que todo bom professor é capaz de transformar o afastamento entre ele e o aluno em proximidade e fazer a passagem de sua intensa ausência em intensa presença.

De acordo com esse pressuposto, considera-se que há uma diferença no que diz respeito à modalidade presencial e a distância a de que é o educando que constrói seu conhecimento de acordo com o tempo e local que lhe for conveniente. Outra questão importante que difere uma modalidade da outra é o fato de que não se consegue projetar e desenvolver conhecimentos sem o uso da tecnologia para a comunicação que toda atividade educativa requer.

A EAD, de acordo com Guarezi (2009), apresenta uma constante evolução no que diz respeito ao processo de comunicação. Dessa forma, sempre oportuniza melhores possibilidades tecnológicas para o processo de aprendizagem, acompanhando a evolução das tecnologias para a superação das barreiras de tempo e espaço.

Ao discutirmos a evolução na EAD, cabe destacar que, no Brasil, a modalidade surgiu há mais de um século, sem datas precisas. As primeiras experiências de que se tem registro ocorreram por volta do ano de 1900 (ALVES, 2011), quando os jornais da época publicavam anúncios de professores particulares oferecendo cursos de datilografia pelo correio. A partir disso, acompanhou diversas fases como a da correspondência, do rádio, da televisão até chegar à nova tecnologia que temos hoje: a da internet.

O Brasil, até a década de 70, estava entre os principais países do mundo que se utilizavam das tecnologias em prol da educação, mas, a ausência de políticas públicas para a EAD fez com que ocorressem muitos momentos de retrocesso e estagnação, voltando a crescer somente no final do milênio.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), foram estabelecidas bases legais para a EAD, regulamentadas posteriormente pelo Decreto nº. 5.622, de 19

de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Nesse momento, passa a se caracterizar uma modalidade de ensino que não tem menor ou maior qualidade que o ensino presencial.

A EAD, embora já tenha demonstrado a que veio, e tenha ganhado espaço importante na educação do país, trazendo grandes avanços para a democratização do conhecimento, ainda é motivo de muita crítica na sociedade. Uma das principais críticas é a de que a modalidade, por não ser presencial, não ter o encantamento e socialização que uma instituição de ensino oferece, não garante aprendizado de qualidade e que, talvez, seja apenas mais um novo produto da sociedade do consumo.

Evidentemente que nada substitui o contato direto e a rotina de uma instituição de ensino, mas não se pode negar que as tecnologias têm facilitado o contato com a informação e, talvez, de uma forma mais rápida e eficaz do que o contato presencial. Portanto,

> [...] é aceitando a distância que será possível fazer nascer dela a presença e, portanto, instaurar-se a relação educativa. É preciso, pois querer a todo custo negar ou suspender a distância, mas aprender a lidar com ela, de modo que seja possível fazer nascer dela a presença e, assim, fazer a passagem do encontro para a relação. Importa aprender a lidar, a aceitar e a compreender o sentido da distância para que nela se constitua uma forma de presença dialogada e a relação educativa nela germine. (ROMÃO; NUNES, 2007, p. 199).

O papel do professor e do tutor, nessa perspectiva, é fundamental para o sucesso da EAD, pois são eles que poderão proporcionar ao aluno o contato com o objeto de aprendizagem por meio de práticas pedagógicas de diálogo e interatividade, assim como requer todo e qualquer processo de ensino. O professor constitui-se no

> [...] grande mediador do processo de construção de conhecimento. Nessa posição, algumas de suas funções são a de criador, participe e avaliador de situações didáticas que satisfaçam as necessidades e interesses dos alunos e possam, assim, mobilizá-los para lidar com problemas, projetos, temas e situações de aprendizagem, em ambientes virtuais de máxima interação possível. A ele compete, portanto, elaborar os materiais didáticos; selecionar conteúdos, que devem ser sempre atualizados; averiguar a funcionalidade do planejamento, fazendo os ajustes necessários; estimular a interação e, sobretudo, estimular a apresentação, discussão e

> possíveis soluções para problemas que se apresentem ao longo do processo ensino aprendizagem (MOREIRA, 2005, p. 3).

O sucesso da EAD também depende da participação de todos e da construção da autonomia do aluno, sem esses dois elementos não existe democratização. Assim, compreende-se que a EAD é

> [...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizado isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998).

Desse modo, percebe-se um novo perfil de educando, que necessita ser autônomo, ter disciplina e comprometimento muito maior que um aluno de curso presencial, pois deverá se organizar por conta própria para ter controle sobre seu próprio aprendizado.

De acordo com Abreu (1999), para a democratização do ensino, a modalidade a distância vem possibilitando milhões de cidadãos brasileiros, historicamente excluídos de escolas e universidades, a adquirir educação de qualidade e fazer parte da tão almejada sociedade educativa.

Com isso, torna-se claro que o objetivo maior da EAD é o de promover o acesso à educação de qualidade a pessoas de regiões distantes e dar formação às camadas sociais (THEES, 2010). Em nosso país continental, de vasta extensão territorial, o ensino a distância se mostra como uma solução concreta para expansão do ensino, se apresentando como um caminho sem volta e que continuará em crescente expansão.

A CONJUNTURA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

O Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) foi criado pela Portaria Ministerial nº. 3.272, de 6 de novembro de 2003, com o intuito de fomentar a participação e a formação da sociedade nos aspectos referentes a estrutura organizativa dos Conselhos Municipais de Educação no que tange à fiscalização,

normatização, consulta, deliberação e mobilização democrática de gestão educacional nos diferentes municípios dos Estados brasileiros.

No ano de 2009, o curso passou da modalidade presencial para a modalidade à distância, sendo que o projeto foi planejado para ser realizado na modalidade à distância com a finalidade de aproximar as relações teóricas com a prática profissional exercida pelos Conselheiros Municipais de Educação e, sobretudo, para dar maiores oportunidades de acesso à formação continuada aos Conselheiros de Educação e Técnicos de Secretarias Municipais de Educação. Segundo o Guia de Diretrizes do curso de formação continuada, esse tipo de formação pretende fortalecer "[...] os CME enquanto um lócus de mediação significativa entre a sociedade e o poder público, por meio da institucionalização da formação continuada à distância dos conselheiros" (BRASIL, 2009a, p. 9).

A capacitação dos membros dos Conselhos Municipais de Educação constitui-se em um espaço de formação continuada que defende os princípios da Gestão Democrática educacional a partir de princípios de participação, coletividade, autonomia, transparência e descentralização do poder, os quais estão ligados e mediados no processo estruturante do curso que apresenta três princípios fundantes: interação, cooperação e autonomia.

Assim, pode-se observar o conceito de gestão que emerge desses princípios e ações articuladas, dinâmicas e coletivas:

> O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um "todo" orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2006, p. 21-22).

Levando em conta o conceito descrito pela autora, entende-se que, para ocorrer a efetivação e implementação de políticas públicas nos CME, são necessárias ações conjuntas nas quais todos se assumem como gestores sendo que, os mesmos precisam compartilhar e acreditar nas propostas a fim de legitimá-las.

Para oportunizar essa legitimação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) juntamente com os Conselhos Municipais de Educação criaram espaços de participação através do Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação em parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além de vários órgãos e organismos internacionais.

Lück destaca que "[...] é pela participação que o indivíduo desenvolve a consciência do que é como pessoa, mobilizando suas energias e sua atenção como parte efetiva de sua unidade social e da sociedade como um todo" (2006, p. 62). Nesse sentido:

> O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

É mediante o sentimento de pertencimento e de fortalecimento da autonomia que podemos identificar o conceito de gestão participativa. E, no Pró-Conselho, identifica-se essa relação porque se acompanhou o processo, vivenciou-se a prática e o dia a dia do fazer pedagógico dos cursistas.

O curso de formação continuada de CME, 1ª edição, foi organizado a partir dos preceitos de um projeto de extensão sob a responsabilidade da UFSM, que contou com uma equipe gestora de 10 (dez) pessoas nas seguintes funções: 01 Coordenação Geral; 01 Coordenação adjunta local; 01 Coordenação Adjunta Pedagógica; 01 professor supervisor; 03 tutoras; 01 apoio administrativo e 01 apoio na área da informática.

A estrutura curricular do curso articulou três aspectos fundantes, conforme consta no Guia de Diretrizes do Programa: "[...] estrutura curricular modular; formação com base em diferentes materiais didáticos e ênfase na continuidade da formação dos conselheiros" (BRASIL, 2009a, p. 11).

A organização curricular foi estabelecida em 05 módulos temáticos distribuídos para serem trabalhados no período de abril a setembro de 2013, totalizando 164 horas à distância e 16 horas presenciais. O objetivo era capacitar 156 Conselheiros Municipais de Educação de 83 municípios do RS. Da totalidade dos cursistas, subdivididos em três turmas, selecionou-se para este estudo 50 cursistas representativos a 25 cidades do RS, participantes da formação e vinculados a turma 1.

Então, nesse contexto da educação à distância, os cursistas passaram a interagir através das tecnologias da informação e comunicação. Os mesmos necessitaram buscar formas de apropriação reflexiva e crítica com relação as TIC, uma vez que, para muitos, foi apresentado um novo conceito de estudo, de relacionamento social e de aprendizado individual e coletivo.

Quando se menciona um novo conceito de estudo, é devido à relação da faixa etária dos cursistas, os quais ainda não dominavam as possibilidades dos recursos tecnológicos disponibilizados pela EAD através do ambiente virtual de aprendizagem – Moodle.

A maioria dos cursistas da primeira edição compunha um quadro histórico da segunda e terceira geração, baseado no ensino tradicional por meio de televisão, rádio, quadro negro, sala de aula presencial, considerando sempre o espaço físico como prioritário para a aprendizagem. Poucos e, até mesmo, raros eram os espaços virtuais e o estudo era permeado de fragmentações disciplinares. Foi neste contexto que muitos constituíram sua formação inicial (MOORE, 2007).

A partir das características dos participantes, preocupou-se em estabelecer relações dinâmicas de comunicação entre os gestores do curso de formação e os cursistas, de modo que a Educação a Distância proporcionasse, para além da construção de conhecimentos alusivos à gestão das políticas educacionais pelos CMEs, uma mediação didático-pedagógica, utilizando os recursos das TICs no desenvolvimento do curso de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação,

proporcionando atividades interativas e educativas em diferentes lugares e tempos.

O uso das TICs promoveu a organização do curso em módulos temáticos, acompanhados por ações coletivas constituídas na sua totalidade por todos os envolvidos no curso de formação continuada, tais como educadores; coordenadores locais, professores supervisores, tutores, conselheiros e todos responsáveis “[...] pela atuação pedagógica necessária para o desenvolvimento das diferentes etapas do curso na modalidade a distância” (BRASIL, 2009b, p. 43).

Assim, o estudo do primeiro módulo tratou da “Educação e Tecnologia” considerando as questões sobre o processo tecnológico no espaço escolar seus desafios e limitações. Sobre a temática relacionada ao uso de tecnologias de informação e comunicação, o cursista A mencionou:

> Por enquanto o uso das TICs nas escolas ainda demanda estudos para que se possa implementar com destreza e qualidade, pois ainda é necessário qualificar todos os profissionais envolvidos e permitir o desenvolvimento de pedagogias apropriadas e capazes de instigar os alunos na tarefa de buscar sua autonomia, seu desejo pelo aprendizado e pesquisa. Com certeza se trata de uma árdua tarefa para todos em todas as esferas.

Além da percepção sobre a importância do uso das TIC no espaço escolar, como é colocado pelo cursista A, o módulo 1 (um) buscou dimensionar significativamente o acesso a novas possibilidades relacionadas a educação a distância, incorporando os sujeitos no espaço contemporâneo em processo de transformação e inovação tecnológica.

Em um segundo momento, o curso de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação chamou a atenção para outros aspectos: concepção, estrutura e funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, assunto tratado no módulo 2 (dois). Para dar conta desses aspectos, discutiu-se, durante 4 (quatro) semanas, as principais características, funções, estrutura e objetivos dos Conselhos de Educação, proporcionando diálogos sobre a importância da regulamentação e atuação

dos Conselhos sob a perspectiva da democratização da gestão e participação da sociedade civil no ensino público (BRASIL, 2009c).

Salienta-se que é de suma importância incorporar a cultura da participação no espaço de gestão educacional brasileira e, no caso dos Conselhos, é imprescindível que ocorra o processo de colaboração, além de ter conhecimento sobre a legislação e funções do CME, tais como: consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, normativa e fiscalizadora. Esses aspectos foram constantemente debatidos durante todo o módulo 2 (dois), principalmente inter-relações com a colaboração e gestão participativa. Em relação aos textos abordados no módulo 2 a cursista B considerou que são muito importantes, pois:

> [...] vem contribuir na definição dos princípios que constituem o art. 37 da Constituição Federal de 1988, de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, ao se ocupar cargos ou funções na administração pública, em que se encontram inclusos os Conselhos. Em que, no princípio da legalidade, requer que os conselheiros tenham conhecimento das leis, pareceres e resoluções...em que fica claro a importância dos conselheiros se reunirem para estudo dos itens citados. Impessoalidade, princípio que requer o tratamento de todos com igualdade, sem privilégios pessoais ou de outrem. Princípio da moralidade, que requer o resguardo dos bens públicos e o combate à corrupção financeira ou moral. Princípio da publicidade, este último me chamou bastante atenção, pois embora tenha clareza da importância da transparência no âmbito da administração pública, nosso Conselho não tem publicado nos meios de comunicação a publicação de nossas reuniões, das pautas, dos critérios e dos resultados das sessões. Porém, a partir deste texto que será também estudado com os demais conselheiros iremos discutir a divulgação de nossas ações o que também nos dará a oportunidade de nos darmos a conhecer como Conselho ao munícipes. (CURSISTA B)

Segundo a cursista, nota-se que a reflexão crítica sobre a prática dos CME interage dialeticamente com a teoria disponibilizada nas ações virtuais do curso de formação de conselheiros, transcendendo esse espaço para além da tecnologia, provocando transformações e intenções construtivas nas instâncias administrativas dos conselhos municipais; uma perspectiva de democratização e emancipação.

Para fomentar esse contexto de atuação, democratização e emancipação, foram organizadas temáticas de estudos, que promovessem

subsídios para a atuação do conselheiro, disponibilizando aos cursistas textos que abordavam e revisavam a legislação brasileira, bem como, aprofundavam o debate sobre a constituição e consolidação do CME e suas articulações com as políticas públicas, essas temáticas foram diluídas nos módulos 3 e 4.

Os aspectos tratados nos módulos 3 (três) e 4 (quatro) foram essenciais na formação continuada dos conselheiros municipais, ressaltando as dificuldades e os desafios educacionais brasileiros, bem como ampliando a visão sobre a descentralização e a democratização da gestão.

Em relação à implantação da gestão descentralizada e do regime de colaboração dos municípios com a escola pública, salienta-se que:

> A Gestão Descentralizada e Regime de Colaboração buscam implementar e desenvolver ações conjuntas entre o Estado e os Municípios, no sentido de redefinir atribuições e corrigir distorções na Educação Básica pela participação da população, tendo os **conselhos Municipais de Educação como mediadores desta participação** (BRASIL, 2009d, p. 8, **grifo nosso**).

Nesse processo de gestão e participação em relação às políticas públicas é que se devem constituir as funções e ações dos CME, transformando-os em espaços de discussão significativa sobre as políticas educacionais, exercendo, desta forma, o seu caráter deliberativo, consultivo e, sobretudo, propositivo.

Em relação ao conhecimento da legislação educacional e os diferentes aspectos que envolvem as responsabilidades dos CME, assuntos tratados no módulo 3 (três), a cursista C ressalta que:

> As leituras nos proporcionam com clareza as responsabilidades de cada ente federado frente à educação. Em nosso país, há muita desigualdade na distribuição dos recursos tributários; o direito e a luta por uma educação de qualidade são desafios permanentes, assim como o acesso e permanência do aluno na escola. A Nova Constituição e a Nova LDB possibilitaram a criação de Sistemas Municipais de Educação, uma opção dos municípios para assumirem sua autonomia nas decisões que envolvem as políticas para a educação e que também proporciona maior participação social, onde as responsabilidades exigem o conhecimento.

Observa-se que a cursista faz uma reflexão crítica sobre o papel dos CME diante dos aspectos legais da educação, percebendo a necessidade de leitura, conhecimento e atualização. Essas questões foram estimuladas durante o curso de formação, proporcionando interatividade e o protagonismo dos sujeitos que estão inseridos nas diferentes funções dos CME.

Para promover o papel de protagonistas no processo de gestão democrática dos conselheiros, o curso de formação continuada realizou um debate, abrindo espaço para o diálogo sobre conteúdos que trataram de diferentes temas, possibilitando a associação e articulação entre o Conselho Municipal e as políticas públicas.

Neste sentido, o Módulo 4 (quatro) apresentou textos que versaram sobre o Direito à educação e à aprendizagem; desafio e desenvolvimento local dos CME; financiamento da educação e dos municípios e Plano Municipal de Educação. Sobre a sistematização destes assuntos, conhecimento e valorização do papel que devem ter os Conselhos Municipais de educação e membros, a cursista D fez o seguinte relato no fórum de estudo:

> Considerando o contexto da Gestão Democrática, é possível perceber a autonomia dos órgãos ligados diretamente à Secretaria Municipal de Educação, entre eles os Conselheiros do CME. Quanto mais leio sobre o assunto, mais reflito sobre a real função do mesmo em relação ao envolvimento com o segmento educação. E mais uma vez reforço a necessidade de ampliar estes conhecimentos a todos os conselheiros leigos, que em números, com certeza, devem estar num índice considerável. Com a instrumentalização teórica, é possível saber de suas atribuições, direitos e deveres de atuação. Em suma, o CME deve participar ativamente de muitas decisões referentes ao processo educacional, inclusive da elaboração do PME, que muitas vezes acontece e fica somente no papel, para cumprir questões burocráticas. As mudanças devem acontecer neste sentido, e os dirigentes das SMEC também devem apropriar-se destes conhecimentos, para saber quais as verdadeiras funções e responsabilidades dos Conselheiros. Compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos.

Mediante a fala da cursista, percebe-se que as temáticas tratadas no Módulo 4 (quatro) contribuíram para a formação dos conselheiros e atuação nas funções dos CME, fortificando o desenvolvimento da gestão

democrática descentralizada sob o regime de colaboração, promovendo leituras, estudos, pesquisas e diferentes reflexões.

A partir das reflexões conceituais e teóricas tratadas nos módulos 1, 2, 3 e 4, articulou-se, como proposta final do curso de formação continuada de CME, o módulo 5.

Neste módulo os cursistas tiveram a possibilidade de revisar as principais temáticas abordadas durante todo o curso, além de organizar a interlocução entre a teoria e a prática, pois os cursistas foram incentivados a produzirem um projeto integrador, ou seja, estabelecer relações com os conteúdos estudados nos módulos anteriores com a prática cotidiana das funções dos conselheiros, considerando as especificidades locais dos seus municípios de forma contextualizada (BRASIL, 2009e).

O desenvolvimento do projeto integrador compôs a avaliação do curso de formação continuada, juntamente com os pareceres de atividades e de ações individuais e coletivas, que permearam toda a sistematização didática-pedagógica do ambiente virtual de aprendizagem. Esse ambiente virtual também teve os fóruns como um dos instrumentos de comunicação e interação entre os diferentes cursistas e municípios, proporcionando uma totalidade de troca e experiências com diferentes localidades do Rio Grande Sul.

Foram produzidos 25 (vinte e cinco) projetos integrados. Cada município tinha em média dois participantes, estes elaboraram projetos conjuntos e também individuais, visto que alguns municípios tinha apenas um representante no curso. Os cursistas foram mobilizados a uma análise sobre a temática e a problemática a ser tratada nos projetos. Partiu-se da escolha de um tema e, principalmente, do diagnóstico contextualizado da realidade de cada município.

Os temas tratados foram variados: problemas referentes à educação, escolas, administração, financeiro e pedagógico; reorganização do Conselho Municipal de Educação; constituição de Conselho para os que ainda não tinham; diálogos sobre sistema de ensino, entre outros que podem ser observados na tabela abaixo:

TABELA 1: Síntese de títulos do projeto integrador e respectivo município, turma 1 da 1º edição do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação – Santa Maria, RS, 2013.

MUNICÍPIO	TÍTULO DO PROJETO
BARÃO DE COTEGIPE	COMO LIDAR COM A BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR
BOM PROGRESSO	IMPLANTAÇÃO DA SALA DE RECURSO EDUCAÇÃO ESPECIAL
CAMPINAS DO SUL	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO REESTRUTURAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS DO SUL
CAMPO NOVO	CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: FUNDAMENTOS E FUNÇÕES.
CARAZINHO	EDUCAÇÃO INTEGRAL: DESAFIOS MUNICIPAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO
CERRO GRANDE	AVALIAÇÃO POR PARECER
CHIAPETTA	FORMAÇÃO CONTINUADA: A IMPORTÂNCIA DAS TIC PARA A EDUCAÇÃO
CONSTANTINA	PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO: UM SALTO PARA O FUTURO DE CONSTANTINA – RS
DOIS IRMÃOS DAS MISSÕES	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
DOIS IRMÃOS DAS MISSÕES	O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NUMA GESTÃO DEMOCRÁTICA: A IMPORTÂNCIA DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ENTRE-IJUIS	A IMPORTÂNCIA DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS À PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES
ERECHIM	INTERAÇÃO ENTRE O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ERECHIM E COMUNIDADE
FORTALEZA DOS VALOS	ESCOLA E FAMÍLIA REFLETINDO E ENCONTRANDO SOLUÇÕES
GETÚLIO VARGAS	GESTÃO DEMOCRÁTICA: TODOS EM SINTONIA
GIRUÁ	A FORMAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO
GRAMADO XAVIER	DESAFIOS E POSSIBILIDADES COM O TRABALHO ENVOLVENDO A INCLUSÃO
IJUÍ	AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: BUSCA DA QUALIDADE DA ESCOLA
NÃO- ME-TOQUE	PROJETO ESCOLA INTEGRAL
NOVO XINGU	TODOS NO CAMINHO DA ALFABETIZAÇÃO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO DA IDADE CERTA
PASSO FUNDO	CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: DEMOCRATIZAÇÃO, LEGITIMIDADE E FUNÇÕES.
PASSO FUNDO	PRESERVAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE PASSO FUNDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL
SÃO PEDRO DO BUTIÁ	REATIVAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA UTOPIA À REALIDADE – UM DESAFIO A CONQUISTAR!

TRÊS PALMEIRAS	ALIMENTAÇÃO X APRENDIZAGEM: QUAL É A RELAÇÃO? A IMPORTÂNCIA DA ALIMENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM
TRÊS PASSOS	A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SEU PAPEL NA ORGANIZAÇÃO ESCOLA
VIAMÃO	SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

FONTE: Relatório Final 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, 2013.

Nesse sentido, verificou-se que o curso de formação de CME constitui-se num espaço de socialização e construção conceitual de questões pertinentes ao cotidiano das funções dos conselheiros e respectivos municípios. Essas questões podem ser observadas através da escolha das temáticas tratadas nos Projetos Integradores.

O curso foi desenvolvido na perspectiva de estabelecer relações de autonomia, participação e de mediação entre a teoria e a prática, tratando de questões que compreendessem a qualidade e educação para todos.

Portanto, o espaço de ensino virtual possibilitou através dos aportes teóricos e da legislação brasileira, sobretudo tendo por base a concepção sobre a autonomia e a participação efetiva nas políticas públicas municipais, condições aos conselheiros para que continuem atuando de forma democrática e descentralizada para a ampliação do ensino e equidade da educação-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Neste estudo, buscou-se apresentar o quão importante são as tecnologias da informação e da comunicação para a educação. Percebe-se que seu uso não é algo recente e se apresenta cada vez mais emergente por uma necessidade cada dia maior de se adquirir conhecimento. Com a introdução e expansão dos recursos da internet a EAD ganhou força, mostrando-se como uma nova modalidade de ensino que [re]significou o sentido do processo de ensino e aprendizagem, superando a tradicional visão de que aula só poderia acontecer de forma presencial.

Diante disso, a EAD talvez seja concebida como umas das formas mais democráticas de ensino, pois consegue atender a um grande número

de pessoas, de diferentes lugares e que não dispõem de tempo e, muitas vezes, de boas condições financeiras.

Considerando os indicadores resultantes da 1ª edição relacionados ao número de 131 concluintes em atendimento a meta da SEB/MEC para a capacitação de no mínimo 120 cursistas, o Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria, é um importante exemplo de democratização do ensino, pois é concebido especialmente na modalidade a distância, oportunizando através da EAD a formação continuada de conselheiros, assim como a formação de novos conselheiros de educação.

A educação a distância apresenta-se como uma nova possibilidade de promover educação através do uso de meios de tecnologias da informação e comunicação, "[...] as tecnologias, ao mesmo tempo em que são produtos sociais, transformam nossas maneiras de pensar, sentir e agir. Mudam nossas formas de comunicação, de relacionamento social, de aprendizagem" (BRASIL, 2009, p. 10).

Sendo assim, as novas formas de comunicação e interação social que proporcionam mediação através das TIC colaboram para a apropriação crítica destes recursos como instrumentos de socialização, possibilitando subsídios que fomentam a democratização educacional e ações de gestão mais autônomas, decentralizadas, participativas e democráticas.

> Ressalta-se que a gestão educacional, em caráter amplo e abrangente do sistema de ensino, e a gestão escolar, referente à escola, constituem-se em área estrutural de ação na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, direcionamento, ímpeto, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotadas para tanto (LÜCK, 2008, p. 17).

É importante frisar que esses aspectos mencionados pela autora são atos que devem ser pensados em conjunto, promovendo um amplo processo de ações e estratégias. No caso dos municípios, estas precisam ocorrer através do trabalho coletivo e integrado de todos os segmentos sociais e as atribuições coletivas promovem significado qualitativo e

quantitativo no que tange a conceituação sobre a gestão educacional, além do que, estimula a integração e a colaboração.

Para qualificar o processo de gestão exige-se conhecimento sobre as diferentes instâncias legais e institucionais. Neste sentido, é de suma importância a formação e atualização continuada dos sujeitos evolvidos nesse processo, orientando-se de forma integrada entre teoria e prática, de modo que se possa realizar reflexões sobre o contexto do município e das próprias práticas que envolvem a área educacional, especialmente quando estes conhecimentos repercutem em apropriação e [re]significação de saberes e fazeres na área da gestão educacional e, sobretudo oportunizam o empoderamento da condição de gestor educacional, seja em função de gestão em secretaria de educação ou em órgão colegiado como o CME.

Com essas questões em mente, verificou-se que a proposta de formação continuada de Conselheiros Municipais de Educação, promovida pela equipe responsável da UFSM, visa à melhoria das ações e processos educacionais voltados para a melhoria do ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos, sejam eles os conselheiros e técnicos de educação (cursistas), assim como a equipe gestora e de formadores do projeto de extensão, contribuindo para a formação e abertura de oportunidades de diálogo e crescimento intelectual alusivo às políticas públicas e gestão educacional. Conforme Lück (2008), a ampliação de espaços para troca de experiências e socialização dos trabalhos realizados, “[...] a boa gestão é, pois, identificada, em última instância, por esses resultados” (p.18).

Espera-se que as reflexões, aqui tratadas, acerca da democratização da gestão educacional, por meio de processos formativos de educação a distância, promovam formação continuada de qualidade para os Conselheiros Municipais de Educação no Estado do Rio Grande do Sul, fortalecendo os CME como espaços como verdadeiros lócus de mediação e proposição entre teorias e práticas relacionadas às políticas públicas e educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. R. **Incluindo os excluídos**: Escola para todos Experiências de Educação a distância no Brasil. Brasília: UNESCO, 1999.

ALVES. L. **Educação a distância:** conceitos e história no Brasil e no mundo. In: Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. Vol. 10. 2011.

BRASIL, LDB. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2013.

BRASIL. Decreto nº. 5.622, 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 243, 20 dez. 2005. Seção I, p. 1.

BRASIL. **Guia de diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal de Santa Catarina, 2009 a.

BRASIL. **Educação e tecnologia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal de Santa Catarina, 2009 b.

BRASIL. **Concepção, estrutura e funcionamento:** caderno 1 – o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal de Santa Catarina, 2009 c.

BRASIL. **Conselho Municipal e suas articulações com as políticas públicas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal de Santa Catarina, 2009 d.

BRASIL. **Projeto Integrador**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Universidade Federal de Santa Catarina, 2009 e.

GUAREZI, R; MATOS, M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOORE, M; KEARSLEY, G. A. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, M. **Manual do Tutor** – CEFOR. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2005.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROMÃO, E; NUNES, C. **A comunicação na "Era do Príncipe Eletrônico":** a EAD como desafio político pedagógico. In: Educação e Cultura Midiática. Vol.1. Salvador: EDUNEB, 2012.

SAMPAIO, C. S. Compreender o compreender das crianças em seus processos de alfabetizadores. IN: Garcia, R. L. (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

THEES, A. **Educação a distância:** alcance, dimensão e impactos. In: Educação Brasileira - EAD. 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

GESTAO EDUCACIONAL NA MODALIDADE EAD: UM OLHAR NO PROCESSO TECNOLÓGICO DO PRÓ-CONSELHO/UFSM

EDUCATIONAL D-LEARNING MANAGEMENT: A LOOK AT THE TECHNOLOGICAL PROCESS OF PROCONSELHO/UFSM

GABRIEL MACHADO LUNARDI [1]
ELISIANE MACHADO LUNARDI [2]

RESUMO
O presente estudo tem por objetivo refletir acerca do processo de gestão educacional/tecnológica em EaD Pró-Conselho/UFSM. O estudo é de cunho qualitativo exploratório e foi desenvolvido a partir de cinco dimensões: gestão educacional, gestão EAD, gestão pedagógica, gestão tecnológica e Pró-Conselho/UFSM. Como resultado, o trabalho apresenta e discute o processo da gestão educacional em EaD, bem como ações de cunho pedagógico tecnológico desenvolvidas no curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-Conselho, promovido pelo Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Básica (SEB) em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria no período de abril à dezembro de 2013. A equipe gestora do Pró-Conselho/UFSM é formada por: coordenação geral, coordenação adjunta local, coordenação adjunta pedagógica, professor supervisor; tutores, apoio de Informática; apoio administrativo e colaboradores. As ações desenvolvidas no Pró-Conselho/UFSM estão ancoradas nos princípios e mecanismos da gestão educacional, ou seja, conceito de democratização do processo educacional, pedagógico e tecnológico, perpassando pela participação de todos nas decisões necessárias e no compromisso coletivo com resultados educacionais de qualidade.
Palavras-chave: Gestão Educacional. Gestão EAD. Gestão Pedagógica. Gestão Tecnológica.

ABSTRACT
This review aims to reflect about the educational/technological management process in D-Learning Pró-Conselho/UFSM. The study is qualitative exploratory and was developed around: Educational Management, D-Learning Management, Pedagogical Management, Technological Management and Pró-Conselho/UFSM. As result, this review presents and discusses the educactional management D-Learning process, as well as pedagogical technological actions developed in Extension D-Learning and continuous formation course of municipal counselor education, promoted by Education Ministry (MEC)/Basic Education Secretariat with Federal University of Santa Maria (UFSM) between January and February 2013. Pró-Conselho/UFSM's management team consists: general coordination, local assistant coordination, pedagogical assistant coordination, supervisor teacher, support computer, administrative support and helpers. The actions developed in Pró-Conselho/UFSM are anchored with principles of educational management, in other words, democratization's concept of educational process, pedagogical and technological, encircling by participation of all in necessary decisions and on collective compromise with educational results of quality.
Keywords: *Educational Management. D-Learning Management. Pedagogical Management. Technological Management.*

---

[1] Graduando em Sistemas de Informação e Técnico em Informática da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Bolsista do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – PPGE/UFSM. E-mail: <glunardi@inf.ufsm.br>.
[2] Professora Doutora em Educação do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Pesquisadora Colaboradora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – PPGE/UFSM E-mail: <elisiane.lunardi@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta relatos e discussões acerca das ações de cunho tecnológico e educacional realizadas na primeira edição do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-Conselho3, promovido no Rio Grande do Sul pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), no período de abril a dezembro de 2013. Tem por objetivo refletir acerca do processo de gestão educacional e tecnológica, na modalidade EAD, junto ao Pró-Conselho/UFSM.

O estudo constitui-se de cunho qualitativo exploratório e está estruturado a partir de cinco dimensões: gestão educacional, gestão EAD, gestão pedagógica, gestão tecnológica e Pró-Conselho/UFSM.

O Programa do Pró-Conselho é proposto pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) e uma de suas ações prioritárias consiste em um Curso de Extensão a Distância Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação. O curso visa fortalecer os Sistemas de Ensino e as instâncias políticas e sociais, tal como é o Conselho Municipal de Educação. Tem carga horária de 160h, ofertado via internet, em ambiente virtual de aprendizagem (plataforma Moodle) ministrado pela Universidade Federal de Santa Maria em parceria com a Coordenação do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho, SEB/MEC. Entre os conteúdos discutidos e estudados estão: Educação e Tecnologia, Concepção, Estrutura e Funcionamento do CME, Conselho Municipal e as Políticas Públicas. O público alvo é formado por Conselheiros Municipais de Educação e técnicos das secretarias de educação dos municípios onde

---

[3] O programa estimula a criação de novos conselhos municipais de educação, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, dentre outras ações. O Pró-Conselho tem como principal objetivo qualificar gestores e técnicos das secretarias municipais de educação e representantes da sociedade civil para que atuem em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação. Disponível em: <http://goo.gl/c0CfkV>. Acesso dia 24 de janeiro de 2014, às 19h.

ainda não existam Conselhos Municipais de Educação.

A equipe de gestão Pró-Conselho/UFSM é composta por coordenação geral; coordenação adjunta local responsável por contatar cursistas pessoalmente ou por telefone; coordenação adjunta pedagógica para resolver questões relacionadas aos processos formativos e a interatividade e ao aproveitamento dos cursistas; professor supervisor com o intuito de orientar e acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores tutores, assim como assessorar a coordenação do projeto e os cursistas; professores tutores que interagem diretamente com os cursistas auxiliando-os cotidianamente em seus processos formativos no ambiente Moodle; apoio de Informática encarregado da gestão tecnológica; apoio administrativo incumbido das tratativas administrativas; e colaboradores. Para a oferta da primeira edição do curso, foram selecionados oitenta e três (83) municípios dos quais setenta e oito (78) efetivaram sua participação.

Considerando o já exposto, este estudo apresenta o seguinte problema: Como se constitui/configura o processo de gestão educacional e tecnológica em EAD do Pró-Conselho/UFSM?

DISCUSSÕES TEÓRICAS

De acordo com Dourado (2003), a gestão da educação compreende a articulação entre aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e financeiros que possibilitam a dinamização das ações educativas. Pode-se dizer que a gestão vai além da visão técnica, burocrática, impessoal de administração da educação. Ela se amplia para a perspectiva de um espaço de tomada de decisões, permeado por intencionalidades que revelam as crenças, valores, propósitos de uma dada instituição em seu conjunto, quando o processo for participativo e democrático, ou de seus dirigentes, quando a tomada de decisões for resultante da vontade individual ou de um grupo restrito.

É importante sinalizar que os modelos de gestão da educacional, estão marcados pelas formas de governo e pelas relações entre educação e sociedade e o modo de administração interno das instituições. As

mudanças na organização dos diferentes níveis da educação são resultantes dos processos de reconfiguração do Estado no contexto da reestruturação capitalista contemporânea, que assinala para reformas estruturais de grande porte, incluindo a reforma da educação, também as da reconfiguração dos processos de produção e apropriação de conhecimentos e tecnologias.

Quando se discute gestão no setor da educação, pensa-se em praticar democracia, ou melhor, a gestão democrática, justamente porque a assunção do termo “gestão” nos meios educacionais ocorre, de acordo com Luce e Medeiros (2006), no bojo dos movimentos reivindicatórios dos professores no contexto do processo de democratização do país, propiciando a discussão e a contestação das formas de administração escolar vivenciadas até então (década de 1980). Entretanto, também se observa a utilização do termo por diferentes correntes e com diferentes enfoques, sendo que alguns deles pouco ou nada se assemelham aos processos democráticos.

Para Bordignon e Gracindo (2000), o termo gestão educacional tem sido utilizado por alguns autores como sinônimo de administração escolar; outros estudiosos fazem a distinção entre os termos gestão e administração. Essa distinção está aliada ao entendimento que se dá ao termo gestão. Se gestão for compreendida como processo político administrativo, é necessário abordá-la a partir dos conceitos de gestão dos sistemas educacionais em uma perspectiva mais ampla.

Libâneo (2004, p. 97) considera que “organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito próximos”. O autor coloca que os termos “gestão” e “direção” são apresentados como sinônimos em algumas situações; em outras, “gestão” aparece igual a “administração”; e o termo “administração” aparece como um dos aspectos do processo administrativo. Libâneo conclui que “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (2004, p.

101).

Para Luck (2011, p. 34), o conceito de gestão resulta de um novo entendimento da condução das organizações, que “[...] leva em consideração o todo em relação as suas partes e desta entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto”. Para essa autora a lógica da gestão

> [...] é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação de várias dimensões e de vários desdobramentos de seu processo de implementação. (Ibidem, p. 34)

A gestão educacional envolve um sistema dinâmico no processo de gerir o ensino como um todo, em específico a organização escolar, em consonância com “[...] as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas e projetos educacionais das escolas [..] (LUCK, 2011, p. 35) aliado aos princípios da gestão democrática exarados pela LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996).

Nesse enfoque, Luck (2011, p. 37) coloca que o conceito de gestão

> [...] não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal como verticalmente [..] está associado ao fortalecimento da democratização do processo de gestão educacional, pela participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar nos vários níveis e âmbitos das decisões necessárias.

O processo de ensino envolve o trabalho pedagógico, ou seja, conhecimento e saber. O saber não se apresenta neste processo como algo que possa ser separado dele; ele se apresenta também como objeto de trabalho. De acordo com Paro (1996, p. 15) “[...] o saber não pode ser expropriado do trabalhador sob pena de descaracterizar-se o próprio processo pedagógico”.

Os sistemas educacionais, independentes do nível de educação em que atuam, diferenciam-se de outras instituições, em vários aspectos, em especial na particularidade da gestão do trabalho pedagógico. Assim, o pedagógico refere-se à ordem do instituído e do instituinte (CASTORIADIS, 1988).

Nessa direção, o trabalho pedagógico implica na interlocução com diferentes saberes e fazeres, lugares e tempos, conhecimentos e práticas, enfim, um conjunto múltiplo de fatores, além de se considerar que, desde sua elaboração, o discurso pedagógico necessita de um discurso sobre si, para o qual confluem muitas vozes, que o legitimam e instituem, perpetuando relações de poder internas e externas das instituições (DELGADO, 2000, p. 99).

A gestão democrática e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão nos diversos níveis e segmentos do sistema de ensino segundo os princípios de autonomia, participação e descentralização. Luck (2011) conceitua autonomia na perspectiva "política e formadora" no sentido de desenvolvimento da cidadania e responsabilidade social na tomada de decisões das organizações. Enquanto que a participação caracteriza-se

> [...] por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura, de seus resultados, poder, esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que são afetas, dando-lhe unidade vigor e direcionamento firme (LUCK, 2011, p. 29).

Ainda, para a autora, a descentralização precisa ser compreendida como uma ação dinâmica e, na medida em que tal processo se desenvolve, é necessário que ocorram mudanças nas relações com o sistema central, conduzindo a construção de sua identidade institucional, tendo capacidade e autonomia para elaborar seu projeto educacional, com gestão compartilhada e direta envolvendo seus diferentes pares.

A definição acima contempla aspectos essenciais na gestão de processos educacionais e constitui a base para a proposição, também, de um sistema de gestão na educação a distância. Os conceitos de Luck (2011) e Libâneo (2004), entre outros autores supracitados, circunscrevem o entendimento sobre a gestão nos sistemas educacionais. Destacam-se nesses conceitos a organização dos sistemas e do trabalho educativo e a legitimação dos princípios da gestão democrática. Nesse sentido, o sistema

de educação a distância é compreendido a partir de fatores como, entre outros, o histórico, cultural e organizacional da instituição na qual se insere, no caso deste estudo, a Universidade Federal de Santa Maria, que em parceria com MEC/SEB, através de práticas instituídas de formação à distância para formação de Conselheiros Municipais e técnico-administrativos contribuem para organização dos sistemas educacionais.

Nesse contexto, a gestão da EAD possui peculiaridades por ser um sistema aberto e interconectado a outras práticas sociais e outros sistemas, influenciando e sendo influenciado pelos novos paradigmas educacionais e multiculturais.

Os sistemas de educação a distância não são diferentes do sistema de ensino, no que concerne aos objetivos, dimensionamentos e métodos, mas diferem no que concerne à infraestrutura física, tecnológica, administrativa e pedagógica, espelhada nos objetivos e formas de gestão (RUMBLE, 2003).

Os sistemas são compostos por um ou mais componentes com a propriedade de autorregulação e de adaptação às circunstâncias, alterando-se as estruturas e os processos de seus componentes internos. Eles refletem comportamento reconhecido e distinguível, consequência das interações internas e externas e existem por tempo determinado. O sistema aberto tem como característica essencial o processo de regulação, controle ou de gestão ao longo do tempo. Neste sentido, os sistemas de educação à distância não se modificam conforme o contexto ao qual foram destinados. Desse modo, a gestão em EAD ancora-se no tripé administrativo, pedagógico, igual aos sistemas educacionais.

Nesse mesmo viés, circunscreve-se o conceito de “gestão pedagógica e tecnológica” que está ligado a um conjunto de condições e meios para assegurar o ensino e aprendizagem, procurando atingir os objetivos e fins do processo de ensino, considerando o uso de diferentes tecnologias. Sendo assim, a gestão pedagógica/tecnológica para o ensino à distância ancora-se nos princípios do trabalho colaborativo e da horizontalidade nas decisões coletivas. Assim, “[...] a participação assume

dimensão política de construção de base de poder pela autoria, qualifica as ações empreendidas pelo grupo e gera experiências inovadoras (LUNARDI, 2012, p. 203).

Nesse sentido, o conceito de gestão em EAD está, de acordo com Lück (2011), associado ao conceito de democratização do processo educacional, pedagógico e tecnológico, da participação de todos nas decisões necessárias e no compromisso coletivo com resultados educacionais qualitativos. Pensar a Gestão Democrática e Participativa em Sistema de EaD significa pensar na integração dos subsistemas (avaliação, acompanhamento e apoio ao estudante/tutoria, produção de material, comunicação, gestão).

METODOLOGIA

A dinâmica desse estudo constrói-se no movimento de busca e produção de subsídios e registros no intuito de responder os problemas vividos e percebidos durante a primeira edição Pró-Conselho/UFSM.

O estudo é de cunho qualitativo exploratório. Para isso, priorizaram-se princípios de natureza qualitativa os quais permitiram explorar o problema levantado pela pesquisa, os objetivos e os dados construídos com maior clareza e fidedignidade. Ludke & André (1986, p. 18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

O sistema tecnológico em questão foi desenvolvido pelo Centro de Educação na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2013. Investigou-se detalhadamente os processos de criação e implementação de desse sistema de gestão tecnológica do Pró-Conselho/UFSM, criado para a execução do curso na modalidade à distância.

Assim sendo, esta pesquisa compreende o acompanhamento das ações realizadas no período de abril a dezembro de 2013 e tem o objetivo de descrever, documentar e refletir, a partir da perspectiva dos pesquisadores, a trajetória de implantação da primeira edição do Programa

de Formação Continuada de Conselheiros e Técnicos Municipais de Educação pela UFSM no RS. Essa reflexão registra a experiência vivida dos seguintes interlocutores: cursistas, técnicos, tutores e demais que integram o sistema de educação a distância estudado.

Os dados da pesquisa são aqui apresentados simultaneamente à descrição do sistema de educação à distância, implementado na primeira edição do Pró-Conselho/UFSM no ano de 2013. Nessa perspectiva, a figura abaixo apresenta os artefatos constituintes do sistema:

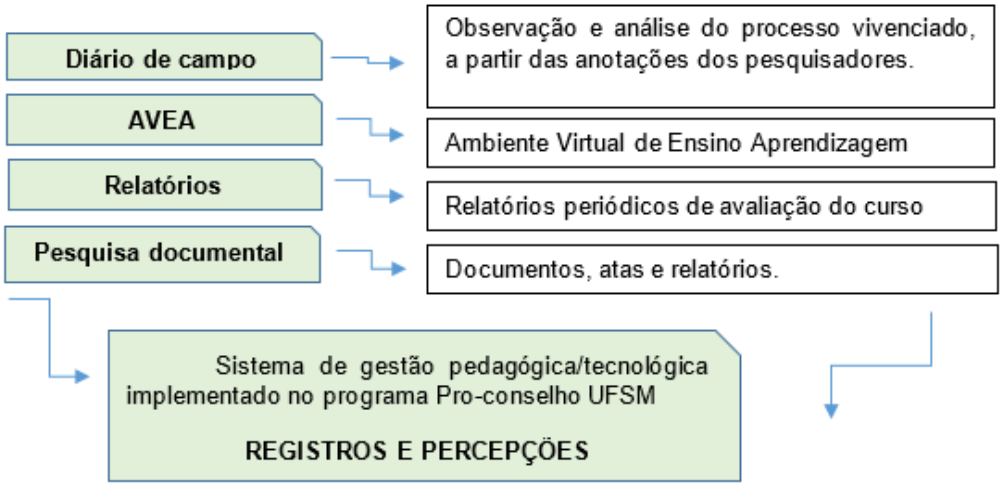

FIGURA *1* – Artefatos constituintes do sistema de gestão pedagógica/tecnológica.
FONTE: Autores, 2014.

DISCUSSÕES SOBRE A GESTÃO TECNOLÓGICA E PEDAGÓGICA DA 1ª EDIÇÃO DO PRÓ-CONSELHO/UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria ofereceu a primeira edição do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-Conselho. Este programa passou a ser gestado pelo Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação em atenção as Diretrizes propostas pela SEB/MEC, e em parceria com a União Nacional de Conselhos Municipais de Educação (UNCME/RS) e a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME/RS). Assim sendo, foi articulada uma gestão compartilhada, observando os preceitos da gestão democrática e participativa, no sentido de promover ações colaborativas e corresponsáveis no processo de tomada de decisão e implementação do

Pró-Conselho/UFSM, garantindo assim a consecução dos princípios de autonomia, participação, transparência e descentralização do poder.

Essas discussões ancoram-se na noção de sistema[4], interdependência e interlocução. Esse sistema foi proposto no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2013, procurando interligar as distintas dimensões da gestão.

No que tange a tecnologia, o sistema dessa natureza compreende alguns pontos de gestão, dentre eles: servidor *Web,* manutenção do ambiente AVEA e suporte a usuários, meios de disseminação de informações (sites, redes sociais, etc), soluções de *software* e a relação com a equipe pedagógica, conforme demonstra a figura abaixo.

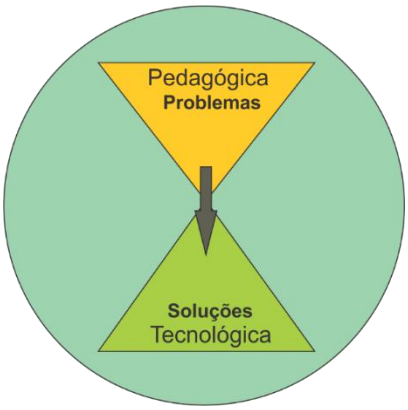

FIGURA 2 - Comunicação entre gestões
FONTE: Autores, 2014

A análise apresentada aqui se refere à gestão tecnológica e pedagógica dos programas de educação à distância. Esses precisam ser avaliados de modo formal, sendo a avaliação "concebida como um processo participativo, autorreflexivo, crítico e emancipatório, que se desenvolve entrelaçado com as ações do projeto, permitindo reelaborá-las" (CAPELLETTI, apud ALMEIDA; PRADO, 2005, p. 8). A avaliação tem a

[4] Concepção de sistema está relacionada, com o argumento de que a educação a distância traz a combinação de partes coordenadas entre si, formando um conjunto. Um sistema de EaD divide-se em vários subsistemas, com certo grau de independência entre si, mas ao mesmo tempo interdependentes, de tal modo que o que ocorre num deles afeta todos os outros e, consequentemente, o todo.

finalidade de aperfeiçoar o curso durante o seu desenvolvimento, o que significa que ela não pode se limitar apenas à elaboração de um relatório final, mas constitui uma tarefa permanente e sistemática. Nessa proposta, o sentido da avaliação está em focalizar problemáticas e avanços sem interferir de forma invasiva no processo.

ESTRUTURA E GESTÃO TECNOLÓGICA DO AMBIENTE MOODLE

O ambiente tecnológico é implementado sob a plataforma *Moodle*, do inglês *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou simplesmente classificado como um Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem, encaixa-se ainda na modalidade LMS, ou, Sistema de Gestão de Ensino. (UFSM TUTORIAL, 2013, p. 6).

Na figura 3, visualiza-se a tela inicial do curso com a estrutura por módulos (salas de aula) onde se encontram materiais, fóruns e atividades.

FIGURA 3 - Tela inicial do curso para o papel de aluno.
FONTE: Ambiente Moodle 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle1/>

Para o Pró-Conselho, em nível nacional, é utilizada uma versão do *Moodle* arquiteturada e disponibilizada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em parceria com a SEB/MEC. Com isso, não foram necessárias ações de criação de aulas, fóruns, avaliações, notícias, curiosidades, entre outras; procedimentos comumente realizados em instalações limpas do *Moodle*.

Analisando o aspecto gerencial, o *Moodle* apresenta papéis bem definidos para os usuários (administrador, aluno, professor) que definem quem pode acessar determinados recursos. O administrador do sistema é o responsável por prestar o suporte a professores e alunos (cursistas), conforme está apresentado ao longo deste texto.

Assim, segundo Filho (2005, p. 10) uma das primeiras ações, sob a ótica de suporte dentro do *Moodle,* é o cadastro e gerenciamento de usuários que pode ser realizado de várias formas. Desse modo, primeiramente, foram criadas quatro Coortes com o intuito de agilizar o posterior gerenciamento e sincronização de turmas em cada um dos cinco módulos do curso citados anteriormente. A figura 4 demonstra as “Coortes” criadas e prontas para receberem os usuários.

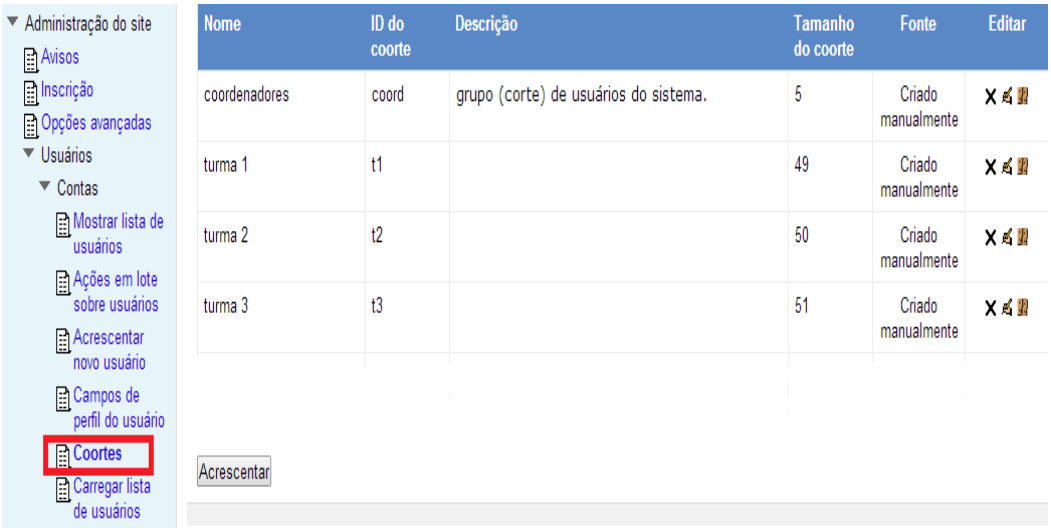

FIGURA 4 - coortes para o gerenciamento de turmas.
FONTE: Ambiente Moodle 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle1/>

Em seguida, estruturou-se um documento CSV (Comma-separated

values) ou valores separados por vírgula, onde cada linha correspondia a um usuário e as colunas às informações obrigatórias de cada um. A figura cinco apresenta uma visão desse documento.

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	USERNAME	FIRSTNAME	LASTNAME	PASSWORD	EMAIL	CITY	COUNTRY	COHORT1
2	aluno1	Aluno	Um	123456	aluno@mail.com	Santa Maria	BR	t1
3	aluno2	Aluno	Dois	123457	aluno1@mail.com	Santa Maria	BR	t2
4	aluno3	Aluno	Tês	123458	aluno2@mail.com	Santa Maria	BR	t3
5	aluno4	Aluno	Quatro	123459	aluno3@mail.com	Santa Maria	BR	t4

FIGURA 5: Documento CSV para cadastro de alunos.
FONTE: Ambiente Moodle 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle1/>

A próxima etapa correspondeu ao carregamento (*upload*) do arquivo acima para o ambiente, conforme a figura 6.

FIGURA 6: Upload do arquivo CSV para o cadastro de usuários.
FONTE: Ambiente Moodle 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle1/>

Para finalizar o gerenciamento básico, os usuários foram inscritos nos módulos através do método de “Sincronização de Coorte” e foi atribuído o papel de “Aluno”. Posteriormente, foram criados grupos (turmas) através do método “Criar grupos automaticamente”. Na figura 7, consta a criação de um grupo:

FIGURA 7: Criação de um grupo com usuários já inscritos em um curso (módulo).
FONTE: Ambiente Moodle 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle1/>

O acompanhamento aos usuários compõe um dos principais papéis da gestão tecnológica. Assim, o monitoramento é contínuo, através do sistema de mensagens do ambiente, frequências de acesso, relatórios providos pelo *Moodle* e participações em fóruns. Para isso, existe o usuário de suporte (administrador), que está presente em todas as turmas cadastrado com o *e-mail* suporteproconselhoufsm@gmail.com, com o qual a equipe e cursistas podem entrar em contato facilmente. Como base no exposto, Consolo (2012) salienta algumas premissas da gestão tecnológica EAD, são elas: responda rápido; diminua a impessoalidade; evite mensagens padronizadas; seja gentil; evite dizer não; ambiente de ajuda.

No que tange a gestão das atividades do ambiente, notou-se a necessidade em disponibilizar os módulos de forma gradual. Isso impediu que os cursistas visualizassem o conteúdo de módulos posteriores antes do período estipulado no cronograma do curso. Com isso em vista, os tutores passaram a ter um controle maior sobre o andamento do curso. Os módulos em cinza não são acessíveis para o papel de “aluno”, apenas para os papéis de “administrador” e de “professor”, como na figura 8.

FIGURA 8: Liberação gradual de módulos.
FONTE: Ambiente Moodle 1ª edição Pró-Conselho/UFSM, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle1/>

Algumas configurações foram realizadas, entre elas merece destaque o envio de e-mails. Essa função notifica os usuários sobre eventos dentro do ambiente como envio de atividades, mensagens, notícias, redefinição de senha, dentre vários outros. A configuração compreende habilitar o *plugin* de saída de mensagens (e-mail) e preencher o endereço de um servidor SMTP com autenticação ou não.

GESTÃO ENTRE A EQUIPE PEDAGÓGICA E A EQUIPE TECNOLÓGICA

A equipe de apoio técnico em informática provê ideias e soluções tecnológicas para a automatização de processos dentro da equipe Pró-Conselho/UFSM. Tais mecanismos culminam na gestão tecnológica, mais especificamente na gestão da tecnologia da informação (TI), a qual compreende etapas de implantação e manutenção de sistemas (*WebSites, Moodle*, etc), manutenção de computadores, suporte à rede de computadores, e o desenvolvimento de materiais instrucionais e gráficos. A seguir serão apresentadas implementações das ideias mencionadas

anteriormente bem como algumas proposições de futuras soluções.

Junto à equipe pedagógica foram desenvolvidas várias soluções. Uma delas diz respeito à criação de um questionário, aplicado ao fim do curso para cada cursista, a fim de coletar informações acerca dos perfis dos conselhos de educação municipais. Tal artifício foi implementado usando a tecnologia *Forms*, cujo serviço é disponibilizado dentro dos *e-mails* da empresa *Google*. Cada pergunta foi analisada de forma a estabelecer os tipos de campos que melhor atenderiam cada questão dentro do questionário on-line, dentre eles: *checkBoxes* (múltipla escolha), *radioButton* (única escolha), *selectBox* (caixa de seleção), *textField* (campo de texto), *textArea* (área de texto rica), entre outros, conforme mostra a figura abaixo.

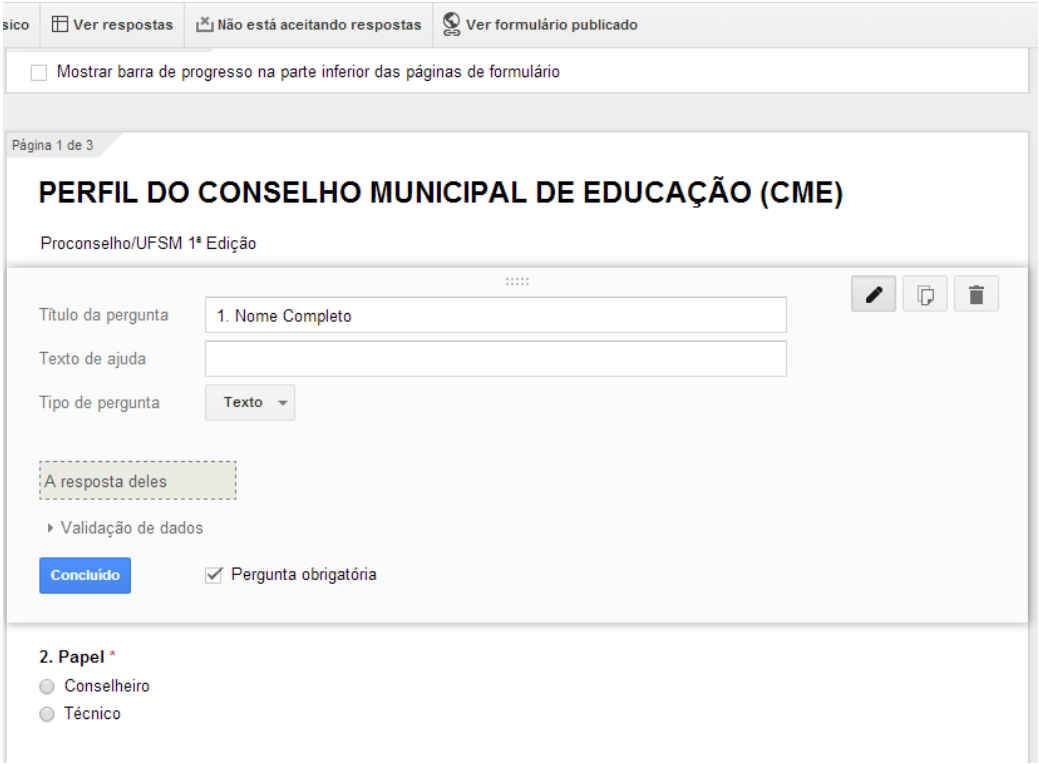

FIGURA 9: Construção do questionário sobre perfis dos CME
FONTE: Autores, 2014.

As respostas foram armazenadas em uma planilha eletrônica, também sob tecnologia *Google*, em que cada linha corresponde a uma resposta e as colunas às perguntas, segundo a figura 10. Um ponto

negativo dessa implementação do questionário compreende a não possibilidade de um controle maior das respostas recebidas. Em outras palavras, o *Google Forms* não é a melhor escolha para a coleta das informações propostas. Assim, o ideal seria o desenvolvimento de um sistema próprio para a gestão de informações de cursistas e coleta de dados, como será exposto adiante.

	A	B	C	D	E	F	G
1	Indicação de data e hora	1. Nome Completo	2. Papel	3. Município	4. Regional	5. Situação do CME	6. Lei Municipal de Criação do CME
121	25/11/2013 07:29:07	.	Conselheiro	CHIAPETTA	AMUCELEIRO	Ativo	
122	26/11/2013 23:53:50		Conselheiro	Eldorado do Sul	ASMURC	Ativo	nº1424

FIGURA 10: Respostas coletadas com o questionário.
FONTE: Autores, 2014

Outro ponto foi a criação de e-mails exclusivos para uso da equipe de tutores e pedagógica. Foram criados quatro e-mails: proconselhoturma1, proconselhoturma2, proconselhoturma3 e proconselhoufsmpedagogico todos sob o domínio @gmail.com. O Gmail, outro serviço *Google*, foi escolhido por ser integrado com outros serviços como *Hangouts* (ferramenta de *chat*) e *Drive* os quais foram grandes facilitadores da comunicação entre a equipe como um todo. Ainda, os e-mails encaixam-se no espaço da disseminação de informação, quesito importante dentro da gestão técnica.

A extração de relatórios do *Moodle* é uma tarefa muito importante, uma vez que possibilita que a equipe controle acessos, tarefas e participações dos cursistas. Nesse sentido, considerando as limitações do ambiente nos relatórios, foi realizada a instalação de um sistema denominado *GMoodle.* Tal iniciativa é desenvolvida em linguagem Java

para a web e tem como finalidade extrair dados da base de dados do Moodle com o propósito final de geração de relatórios mais completos. Com isso, a equipe estaria mais bem subsidiada no sentido de controle. No entanto, após testes de carga realizados pela equipe de informática, constatou-se não ser uma alternativa viável continuar com o *GMoodle*, pois, devido a questões de carga, o servidor *web,* onde fica tanto o *Moodle* como o *GMoodle,* não apresentou boa estabilidade, levando a descartar o sistema externo de relatórios e continuar com os relatórios providos pelo *Moodle*.

A confecção de produtos gráficos se constitui uma das atividades comumente solicitadas pela equipe Pró-Conselho/UFSM. Folders, pastas, rótulos de CD, editoração de anais, cartazes e a própria logomarca do curso são exemplos de produções gráficas; tais atividades desenvolvidas com o auxílio de ferramentas de desenho vetorial como Corel Draw versão X6 e edição de fotos Photoshop versão CS4. Ainda, no que diz respeito a materiais dessa natureza, encaixam-se os instrucionais que compreendem uma gama de textos, vídeos e slides que apresentam, passo-a-passo, como os alunos devem acessar o ambiente e realizar diversas ações no ambiente do curso, ou nos encontros presenciais por exemplo.

Também, foi produzido o site do Pró-Conselho/UFSM[5]. Esse site possui canal de notícias, divulgação de documentos e editais, galeria de fotos, equipe do projeto, entre outros recursos e informações. Outro canal de divulgação e disseminação da informação que merece destaque é a página oficial do curso na rede social *Facebook* a qual visa atingir cursistas e demais interessados de maneira descontraída e menos formal, a fim de instigá-los a somarem-se ao projeto.

Ainda, para o futuro, propõe-se a criação de um sistema de informação a partir da matrícula dos cursistas. Essa ferramenta seria responsável, junto à equipe, por armazenar e gerenciar todos os dados de cursistas, desde a seleção até o término do curso, facilitando, inclusive, a

[5] Disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/proconselho/>.

coleta de informações adicionais como no caso do questionário mencionado nesta seção. A aplicação seria desenvolvida na linguagem de programação *PHP* sob o framework *CakePHP* versão 2, utilizando um banco de dados relacional *MySQL* ou *PostGreSQL*. A figura abaixo apresenta um esboço do modelo conceitual do banco de dados relacional pretendido.

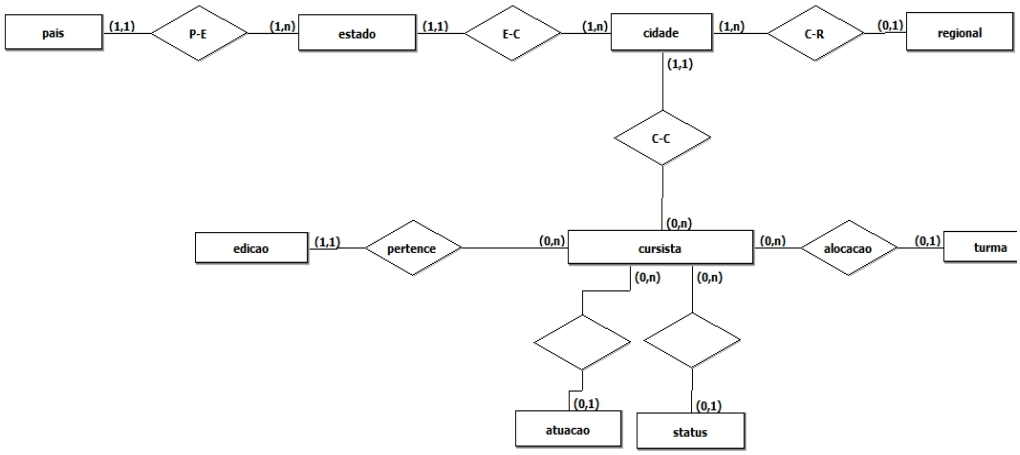

FIGURA 11: Modelo conceitual do banco de dados da aplicação pretendida.
FONTE: Autores, 2014.

GESTÃO DO SERVIDOR E INSTALAÇÃO DO MOODLE

O *Moodle* Conselheiros necessita estar disponível para a *World Wide Web.* Assim, para versão 2.3 utilizada no curso foi necessária a solicitação de um servidor ao Centro de Processamento de Dados da instituição que disponibilizou uma máquina virtual com um sistema operacional (SO) *Linux* sob o endereço http://ccmers.proj.ufsm.br com a seguinte especificação de hardware: Processador AMD *Opteron* 2.5 GHz, 6GB de memória *RAM e 50GB* de espaço em disco.

Em posse do servidor, iniciaram-se os processos de configuração e instalação do ambiente *Moodle.* Segundo Morimoto (2010, p. 185), medidas de segurança e atualização de serviços em um servidor são tarefas críticas e que devem ser realizadas antes de tudo e com disciplina. Nesse sentido, para esse servidor foram criadas regras de *firewall* a fim de bloquear tentativas de ataques diversos. Cabe salientar ainda que o acesso ao servidor (para configuração) foi mediado pelo protocolo SSH e as

atualizações executadas diariamente com os comandos # *apt-get updade/upgrade*.

Com o servidor configurado, partiu-se para a instalação dos serviços requeridos pela instalação do *Moodle* Conselheiros: Servidor de páginas *Web* Apache versão 2 ou superior, linguagem de programação *PHP* versão 5 ou superior com extensões habilitadas (banco de dados, páginas *Web*) e Servidor de Banco de Dados *MySQL* versão 5 ou superior. Para o *Moodle* Conselheiros apenas foi necessário o *upload* do *script SQL,* contendo o banco de dados pré-definido, do diretório "/moodle" para "/var/www" e do diretório "/moodledata" com as permissões corretas para um diretório de usuário do SO, sem a necessidade dos passos de instalação como ocorre com instalações limpas do *Moodle*.

Por fim, percebeu-se a importância de manter a hora correta do sistema; isso foi realizado através do protocolo NTP (*Network Time Protocol*), responsável pela sincronização em tempo real de data e hora do servidor com a *internet*. Assim sendo, mensagens, logs, relatórios diversos, entre outros, passaram a conter entradas com indicações precisas, facilitando tarefas como monitoramento e detecção de erros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade EAD está consolidada pelas políticas públicas da educação brasileira. Hoje se apresentam diferentes tecnologias que são gestadas em diferentes projetos e cursos de EAD e, neste caso, a formação de Conselheiros Municipais de Educação na modalidade EAD implica na consolidação dos processos de gestão tecnológica e pedagógica ancorados em preceitos democráticos.

É importante salientar que tecnologias, por si só, não garantem uma revolução na educação, mas elas podem ser propulsoras de mudança. As tecnologias de informação e comunicação tem um papel importante: fazer o "registro contínuo das interações, produções e caminhos percorridos, permitindo recuperar instantaneamente a memória de qualquer etapa do processo, analisá-la, realizar tantas atualizações quantas forem

necessárias”. Este potencial dá-se por meio dos ambientes virtuais, que possibilitam uma avaliação processual e a autoavaliação de todo o processo.

Nesse sentido, nas ações técnicas em informática, constata-se que nem todos os artifícios utilizados auxiliaram de forma satisfatória, como, por exemplo, o questionário utilizando a tecnologia *Google Form*. Tal afirmação justifica-se, pois os cursistas não tiveram acesso às próprias respostas por si só. Nessa perspectiva, surgem alternativas personalizadas (desenvolvimento de software), seguindo as premissas e diretrizes de sistemas de informações, que facilitem o trabalho da equipe gestora. Com isso em vista, conclui-se que a equipe tecnológica estará sempre à postos oferecendo ideias de software e ações de manutenção em informática.

Portanto, os princípios da gestão democrática, entre eles a autonomia, a participação e as decisões coletivas foram fundamentais na proposição das ações de gestão tecnológica, desenvolvidas durante a primeira edição do Pró-Conselho/UFSM, ou seja, a democratização do processo educacional, pedagógico e tecnológico perpassa pela participação de todos nas decisões necessárias e no compromisso coletivo com resultados educacionais de qualidade.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade.** 3a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CONSOLO, A. **Blog Moodle Livre.** 10 Dicas de Suporte Técnico na EaD. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.moodlelivre.com.br/artigos/10-dicas-de-suporte-tecnico-na-ead> Acesso em: 13 de Agosto de 2013.

DOURADO, L. F. (Org.). **Gestão escolar democrática:** a perspectiva dos dirigentes escolares da rede municipal de ensino de Goiânia-GO. Goiânia: Alternativa, 2003.

FILHO, A. R. P. **Moodle:** Um sistema para gerenciamento de ensino virtual. 2005, Disponível em: <http://www4.tce.sp.gov.br/sites/default/files/manual-completo-moodle.pdf> Acesso em 7 de Janeiro de 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. (Orgs.) **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

LUNARDI, E. M. **Qualidade da gestão pedagógica no curso de Pedagogia.** Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012 (tese de doutorado).

MORIMOTO, C. E. **Servidores Linux:** Guia Prático. Sul Editores, Porto Alegre, 2010.

PARO, V. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. Campinas, SP: Papirus, 1996.

RUMBLE. G. **A Gestão dos sistemas de ensino a distância.** Brasília: Universidade de Brasília: UNESCO, 2003.

UFSM TUTORIAL. **Tutorial do MOODLE versão do Aluno.** Universidade Federal de Santa Maria - Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em <http://cead.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/32128/mod_page/content/8/tutorial_aluno.pdf> Acesso em: 13 de Agosto de 2013.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

POSSIBILITIES AND CHALLENGES IN THE MANAGEMENT OF DISTANCE EDUCATION

FRANCINE MENDONÇA DA SILVA[1]
ROSANE CARNEIRO SARTURI[2]

RESUMO
O objetivo do artigo é descrever e analisar os processos de gestão relacionados a implantação, organização e avaliação de um projeto de extensão referente a um curso de Educação a Distância (EaD), assim como refletir sobre a importancia da gestão para a qualidade da formação continuada de conselheiros municipais da educação. Como metodologia utilizou-se a perspectiva do estudo de caso qualitativo, tendo por base a observação participante e a análise documental com foco os documentos da SEB/MEC, na Proposta do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais da Educação (Pró-Conselho) em nível nacional e, também, a documentação do Pró-Conselho/UFSM (projeto, editais, relatórios e atas de reunião). A gestão de um curso de EAD é complexa e exige determinação, conhecimento e uma equipe disposta a trabalhar, planejar, avaliar e enfrentar as dificuldades juntos. Verifica-se que o modelo de gestão democrático-participativa é, ao mesmo tempo, um dos maiores desafios que os cursos de EaD precisam enfrentar, mas, também, uma possibilidade para a qualidade do curso.
Palavras-chave: Gestão Educacional. Educação a Distância. Formação Continuada. Conselho Municipal de Educação.

ABSTRACT
The objective of this article is to describe and analyze the processes of management regarding the implementation, organization and assessment of an extension project in relation to a Distance Education course (EaD), as well as to reflect the importance of management for the quality of the municipality counselors of education's continuing education. Concerning the methodology of the present article, it was used the perspective of the qualitative case, having as a base the participant observation and a document analysis, focusing the SEB/MEC documents, from the Proposal of Continuing Education Course of the Municipality Counselors of Education (Pró-Conselho), at national level, and the documentation of the Pró-Conselho/UFSM (projects, public notices, reports and meeting minutes). The management of an EaD course is complex and demands determination, knowledge and a team willing to work, plan, evaluate e face difficulties. It was verified that the democratic and participative management model is at the same time one of the biggest challenges that the EaD courses need to face, however, it is also a possibility to the quality of the course.
Keywords: *Educational Management, Distance Education, Continuing Education, Municipal Council of Education.*

[1] Especializanda em Gestão Educacional em EAD - UFSM. Colaboradora Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <cinebsb@gmail.com>.
[2] Profª. Dra. Adjunta do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora Geral do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <rcsarturi@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

A Educação à Distância (EAD) está se espandindo cada vez mais nas Instituições de Ensino Superior (IES), seja na gradução, na pós-graduação ou cursos de extensão, entre eles muitos voltados para a formação continuada. Hoje, a educação a distância é considerada uma modalidade que possibilita o acesso e a participação de todos, no sentido de atender a um número maior de pessoas e seus contextos, independente de onde estejam.

Os profissionais da educação necessitam de qualificação, de formação continuada para desempenharem as diferentes atividades que podem surgir na sua vida profissional e, assim, desempenhar suas funções com qualidade. Desenvolver atividades no Conselho Municipal de Educação, como lócus de gestão colegiada da educação, com representatividade de outros órgãos, das instituições de educação, professores e sociedade civil, potencializa a inserção, representatividade e participação nos assuntos relacionados à gestão da educação municipal que envolvem a definição de prioridades, o planejamento de metas e estratégias, assim como de marcos legais.

Nesse contexto, o curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-Conselho/UFSM, curso a distância, vem ao encontro dessa necessidade de formação dos profissionais da educação, para que possam desempenhar suas atribuições de representatividade sócio-educacional com maior comprometimento e atuação qualificada.

Porém, não basta simplesmente criar cursos de formação continuada à distância se são utilizados os mesmos mecanismos de gestão utilizados em cursos presenciais tradicionais. É preciso priorizar a qualidade da oferta desta modalidade e, para isso, torna-se indispensável planejamento para a sua articulação, organização, consecução e avaliação; nesse caso, a gestão de qualidade de um curso é indispensável.

Nessa perspectiva, objetiva-se, neste texto, descrever e analisar os processos de gestão do curso do Pró-Conselho/UFSM e refletir sobre a importância da gestão para a qualidade da formação continuada de

conselheiros municipais de educação, realizando o mapeamento dos encaminhamentos feitos pela equipe gestora do referido curso no sentido de verificar como o curso é/foi planejado, organizado, bem como implantado e implementado, monitorado e avaliado, a fim de responder ao problema: “Qual a repercussão dos processos de gestão de um curso de EAD para a qualidade da formação continuada de conselheiros municipais de educação?”.

O conceito de EaD que se pretende trazer nesse estudo propõe superar a questão da educação de massa, a falta de tempo dos alunos, a dificuldade com a presença em sala de aula. O artigo 1º do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, afirma que

> [...] caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Considera-se, sobretudo, um curso a distância comprometido com o pensamento de expandir a educação conforme a necessidade de formação contínua dos profissionais, a partir de uma formação crítica para qualificar e otimizar o trabalho dos conselheiros de educação e, respectivamente, as políticas públicas e os processos de gestão da educação municipal.

Assim, torna-se necessário investigar qual a relação entre a gestão da educação à distância e a qualidade, nesse caso da formação continuada de maneira que possa colaborar na qualificação e aperfeiçoamento dos cursos de EAD.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida é do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa, com análise documental, observação participante e análise de conteúdo.

O estudo de caso possibilitou uma análise mais específica em um curso de EAD, uma vez que foi realizando um mapeamento dos encaminhamentos de gestão da equipe gestora do curso no sentido de

verificar como o curso é/foi planejado, implantado/implementado, bem como monitorado e avaliado, para reconhecer qual a importância da Gestão para a qualidade da formação continuada.

Por se tratar de uma pesquisa em que os dados não podem ser quantificados ou mensurados, com informações subjetivas, optou-se por uma abordagem qualitativa que se ocupa com a realidade (MINAYO 2010).

Os dados foram coletados junto ao Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no RS, no ano de 2013. Os sujeitos da pesquisa são os gestores do curso: Coordenador Geral, Coordenador Adjunto (local), Coordenador Adjunto (Pedagógico) e Supervisor de Curso.

Priorizou-se a análise documental, tendo por foco a Proposta do Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais da Educação em nível nacional e, também, a documentação do Pró-Conselho/UFSM.

A observação participante foi primordial para a pesquisa, já que o objeto de estudo encontra-se no ambiente natural de trabalho da pesquisadora, e, nesse sentido, não apenas houve a oportunidade de observar as proposições e ações, mas também intervir e contribui na gestão do curso mencionado. Conforme Vianna (2007, p. 51), o pesquisador, nessa ótica, “[...] mergulha no campo, observa segundo a perspectiva de um membro integrante da ação e também influencia o que observa graças à sua participação”. As vantagens de uma observação participante, segundo Wilkinson (1995, apud VIANNA, 2007, p. 50) é de que

> [...] i) possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos; ii) permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador.

Dessa maneira, o pesquisador conhece a equipe gestora, atua junto com eles, conhece sua formação, suas experiências e motivações.

A análise documental permite uma nova interpretação ou complementar sobre o que está sendo investigado e é fundamental quando se deseja explorar a relação entre o que se propõe e o que se concretiza na realidade. Segundo Lima (2004, p. 114),

> [...] permite ao pesquisador contextualizar o objeto da investigação de modo a resgatar perspectivas culturais, sociais, históricas, econômicas e políticas que influenciam diretamente o fato/fenômeno estudado sem, no entanto, provocar algum tipo de alteração no comportamento dos sujeitos envolvidos.

Os documentos analisados originam-se de arquivos públicos, disponíveis *online* no *site* do MEC[3] e documentos do curso do Pró-Conselho/UFSM disponibilizados pela coordenação do curso. Também, constituem o escopo de análise as atas das reuniões dos gestores, elaborada pelo apoio administrativo do curso. Essas atas são essenciais para mapear os encaminhamentos de gestão durante o desenvolvimento do curso.

A análise de conteúdo foi realizada com amplo objetivo de descrever, analisar e interpretar os dados obtidos nesta pesquisa. Segundo Bardin (1979, p. 42, apud GOMES, 2010) a análise de conteúdo se refere a um

> [...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa maneira, as informações coletadas na pesquisa aos documentos e as entrevistas, foram categorizadas, inferidas, descritas e interpretadas conforme o problema e os objetivos propostos, seguindo uma análise temática que tem como conceito central o tema que pode ser representado por uma palavra, uma frase ou, até mesmo, um resumo (GOMES, 2010).

---

[3] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) são criados por projetos de Lei e compete ao executivo a organização de uma comissão composta por diferentes membros da sociedade e da educação para discutir sobre a necessidade de criação do CME nos seus municípios (BRASIL, 2009).

Diante da atualidade e necessidade da gestão democrática nos sistemas de ensino, o conselho configura-se como um importante órgão colegiado, representativo da sociedade e pode ser composto por

> [...] representantes de pais, alunos, professores, associações de moradores, sindicatos, Secretaria Municipal de Educação e demais órgãos e entidades ligados à educação municipal do setor público e privado, indicados e/ou eleitos democraticamente. (BRASIL, 2009, p. 1)

Assim, os conselhos são considerados órgãos colegiados de ampla representatividade na efetivação da gestão democrática e na consolidação da autonomia dos municípios para elaborarem e gerirem suas políticas públicas referentes à educação (BORDIGNON e PEREIRA, 2008).

As funções dos conselhos são descritas na norma que os instituiu (Lei de criação) e podem ser de caráter deliberativo, consultivo, fiscalizador e normativo conforme propõe o documento intitulado “Criação, composição e atribuição do Conselho Municipal de Educação”, produzido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, 2009):

a) Deliberativa – quando decide, vota e aprova sobre assuntos educacionais; elabora o seu Regimento e Plano de atividades, cria, amplia, desativa e localiza escolas municipais; toma medidas para melhoria do fluxo e do rendimento escolar; busca formas de relação com a comunidade, entre outras.

b) Consultiva – refere-se a consultas sobre questões da educação; a exposição e o julgamento acerca de determinados assuntos: projetos, programas educacionais e experiências pedagógicas renovadoras do Executivo e das escolas, Plano Municipal de Educação, Medidas e

programas para titular e/ou capacitar e atualizar os professores, acordos e convênios, questões educacionais que lhe forem submetidas pelas escolas, SME, Câmaras Municipais e outros, nos termos da Lei.

c) Fiscalizadora – acompanhamento da transferência e controle social da aplicação de recursos para a educação no Município, cumprimento do plano municipal de educação, experiência pedagógica inovadora, assim como o desempenho do Sistema Municipal de Ensino.

d) Normativa – os conselheiros elaboram seu regimento, autorizam o funcionamento das escolas da rede municipal e das instituições de Educação Infantil da rede privada, particular, comunitária, confessional e filantrópica, elaboram normas complementares para o sistema de ensino e também as funções que constam no art. 23 e 24 da atual LDB.

Ao interpretar a legislação, o Conselho, conforme Cury "[...], se faz aproximar da organização da educação nacional, para, dentro da lei, interpretando-a, aplicá-la em prol das finalidades maiores da educação escolar" (2006, p. 42). Dessa maneira, o conselheiro precisa conhecer a legislação que trata sobre a educação, quais as suas funções e atribuições para que possa desempenhar um trabalho com eficiência e eficácia. Cury ainda traz que "Espera-se dele estudos e investigações que o conduza a conhecimentos específicos para o exercício das tarefas próprias da função." (2006, p. 42).

Imbernón (2005) afirma:

> A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com a incerteza (2005, p. 18).

Torna-se necessário que sua práxis pedagógica esteja amparada na reflexão crítica constante de sua prática que, assim, assume o papel ativo na busca de saberes e fazeres que enriqueçam o conhecimento profissional entre outros âmbitos.

Diante o exposto, o curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais da Educação, Pró-Conselho/UFSM, tem potencial de contribuir

na formação continuada dos conselheiros para que possam desenvolver um trabalho de qualidade nos conselhos de seus municípios com a capacitação, formação continuada que ocorre por meio da Educação a Distância (EAD) e em encontros/oficinas presenciais.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as pretensões da EAD são de expandir oportunidades de estudo para quem possui baixos recursos financeiros, familiarizar o cidadão com as tecnologias e a permanente e contínua atualização profissional. É justamente essa atualização profissional permanente e contínua que se espera e se deseja para os profissionais da educação que possuem diversas funções e precisam se capacitar para desempenharem as suas atividades profissionais com qualidade, responsabilidade e comprometimento.

Portanto, acredita-se que essa formação continuada dos conselheiros municipais de educação é primordial para aprimorar seus conhecimentos e subsídios para a atuação qualificada enquanto conselheiro, principalmente no que se refere à discussão efetiva das políticas educacionais e, também, para auxiliar na criação dos CME nos municípios onde não existam tais instâncias colegiadas.

Os conselheiros precisam ser capacitados para enfrentar os desafios das suas funções, assim como se constituírem protagonistas no processo de gestão democrática, pois não se visualiza um conselheiro com função deliberativa, consultiva, fiscalizadora e normativa sem que possua formação e conhecimento, principalmente da legislação, para que não haja equívocos ou contradições, e o curso do Pró-Conselho/UFSM permite “[...] ter uma visão mais detalhada da legislação que organiza o sistema educacional brasileiro” (UFSC, 2009a, p. 39) e “[...] tem como um dos seus módulos temáticos as funções do CME e suas articulações com as políticas públicas” (UFSC, 2009b, p. 8), o que propicia uma discussão efetiva das políticas educacionais, assim como o acompanhamento da implantação e efetivação.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O PRÓ-CONSELHO/UFSM

A Educação a Distância (EaD) está se consolidando cada vez mais como uma modalidade de educação que atende a demanda de um número maior de pessoas, não importando o local físico onde se encontram.

Não há uma definição unânime de EAD pelos autores. Percebe-se que as suas principais características são: distância em termos de espaço, separação no tempo, separação do professor/aluno e a utilização das tecnologias (BELLONI, 2009). Entretanto, neste estudo, busca-se uma definição mais consistente com os desafios e a demanda atual existente, ou seja, um curso a distância comprometido com o pensamento de expandir a educação conforme a necessidade de formação contínua dos profissionais, a partir de uma formação crítica que qualifique e otimize o trabalho dos conselheiros de educação e, respectivamente, as políticas públicas e os processos de gestão da educação municipal.

O curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-Conselho/UFSM - configura-se como um Curso de Extensão a Distância para a Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação. É desenvolvido por meio do Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) que é uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica (SEB) que visa fortalecer os Sistemas de Ensino e as instâncias políticas e sociais tal como é o Conselho Municipal de Educação.

O programa estimula a criação de novos conselhos municipais de educação, o fortalecimento daqueles já existentes e a participação da sociedade civil na avaliação, definição e fiscalização das políticas educacionais, dentre outras ações. O Pró-Conselho/UFSM, em atendimento as diretrizes nacionais, tem como principal objetivo:

> Capacitar Conselheiros Municipais de Educação e/ou Técnicos do quadro efetivo das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, visando qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação instância efetiva de proposição, fiscalização e normatização das práticas

> educacionais para que este se fortaleça enquanto *lócus* de diálogo e mediação entre o poder público e a sociedade a fim de alcançar a gestão democrática e a qualidade social da educação pública. (UFSM, 2012)

Dessa maneira, o curso pretende capacitar as pessoas que trabalham no conselho municipal de educação, no caso dos municípios que possuem conselho, e, nos que não possuem conselho, as pessoas que trabalham nas secretarias de educação para que haja uma mobilização para a criação do CME.

O Pró-Conselho/UFSM concretiza-se a partir de um curso de extensão e tem carga horária de 180h, com 164h à distância, ofertado via internet, em Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA (Plataforma Moodle[4]) que está no servidor da Universidade, administrado pelo apoio técnico de informática responsável pelo apoio tecnológico do projeto, em parceria com a Coordenação do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), SEB/MEC, e 16h presenciais que se configuram em Encontros Presenciais no início do curso para orientações sobre o ambiente, login, senha, conteúdos, avaliação, assim como a apresentação da equipe e dos cursistas, e, no final do curso, para instrumentalização sobre a elaboração do Projeto Integrador.

Referentes à gestão pela equipe pedagógica do Pró-Conselho/UFSM, com relação às decisões, encaminhamentos teórico-metodológicos, rearticulações do ambiente e o monitoramento, é importante destacar algumas prioridades que contribuem para a qualidade do curso: conteúdo modular, autonomia pedagógica e constante avaliação.

O ambiente do curso está dividido em módulos com diferentes abordagens: Módulo 1 - Educação e Tecnologia; Módulo 2 Princípios, Estrutura e Funcionamento do CME; Módulo 3 – Subsídios para Atuação do Conselheiro; Módulo 4 – Conselho Municipal e as Políticas Públicas; e o Módulo 5 – Projeto Integrador. Apesar do conteúdo ser organizado em

---

[4] Disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle/>.

estrutura modular, os módulos são complementares e dão subsídios teóricos e práticos para a elaboração do Projeto Integrador ao final do curso.

A equipe pedagógica do Pró-Conselho/UFSM (coordenadora adjunta local, professor supervisor e tutores) prioriza autonomia para planejar, organizar e avaliar os encaminhamentos teórico-metodológicos referentes aos processos de ensino e de aprendizagem no AVEA. As ações são oriundas das discussões nas reuniões semanais da equipe pedagógica com o apoio administrativo e o apoio técnico de informática, em que são discutidos assuntos sobre o Moodle, entre eles as atividades, fragilidades do ambiente, avaliação dos cursistas/alunos, avaliação do ambiente e das atividades disponíveis. A equipe pedagógica está, também, em contato permanente por meio de e-mails e mensagens no próprio ambiente.

A avaliação do ambiente, durante o período do curso, é um diferencial que possibilita a análise dos aspectos que precisam ser ajustados ou corrigidos, dos que podem ser mantidos como estão e da rearticulação do ambiente em prol de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem.

PROCESSOS DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO PRÓ-CONSELHO/UFSM

Conforme observação e análise dos documentos do Pró-Conselho/UFSM, verifica-se que os processos de gestão do curso são condizentes com os preceitos do Projeto e do Plano de Trabalho, tendo por base os princípios de gestão democrático-participativa: transparência, autonomia, participação, descentralização do poder, desburocratização e ética. Assim sendo, desde a intenção, o planejamento e a concretude das ações do projeto, há participação de todos da equipe, envolvendo diferentes áreas, diferentes experiências e, também, diferentes visões do processo.

Portanto, constatar gestão pedagógica democrático-participativa, na perspectiva do Pró-Conselho/UFSM, pressupõe-se verificar em *in lócus*

processos de planejamento, organização, direção/coordenação e avaliação compartilhados e colaborativos.

O Pró-Conselho desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria no RS (Pró-Conselho/UFSM) iniciou as atividades em 2012. Após a definição da Coordenação Geral Institucional na UFSM e tratativas iniciais com a SEB/MEC, a primeira ação compartilhada e colaborativa foi constituir o Grupo de Trabalho (GT Estadual RS) que passou a contar também com a participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME/RS) e a União Nacional Conselhos Municipais de Educação (UNCME/RS) e, ainda, da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria – RS.

Também, foram definidos um coordenador adjunto pedagógico, um coordenador local e um professor supervisor, que foram selecionadas levando em consideração os seguintes critérios: formação na área da educação (licenciaturas e pós-graduação); conhecimento/experiência com ambiente virtual de aprendizagem; atuação docente na educação básica e/ou superior; envolvimento/estudos com Conselhos Municipais de Educação e/ou educação a distância; oportunidade a mestrandos e doutorandos na participação no projeto (UFSM, 2013).

Importante ressaltar que os critérios para seleção e constituição da equipe foram essenciais por abranger os aspectos necessários a uma equipe multidisciplinar com diferentes visões, conhecimentos e experiências, seja na área da EAD, dos CME, docência na educação básica e/ou superior com diferentes níveis de formação, o que consolida os processos de gestão e formação de qualidade no curso.

Além dos já destacados anteriormente, a equipe do Pró-Conselho/UFSM também conta com tutores, apoio administrativo e apoio técnico de informática (seleção por edital), suas funções e atribuições são descritas abaixo, as quais estão definidas no Guia de Diretrizes SEB/MEC[5]:

---

[5] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12587&Itemid=881>.

a) *Coordenadora Geral*: profissional da Universidade, encarregada do gerenciamento do projeto, desde o seu planejamento até a certificação dos cursistas e a elaboração do Relatório Final.

As atividades da coordenadora são de gestão do projeto, considerado o tripé administrativo, financeiro e pedagógico, elaboração do Plano de Trabalho, avaliação do curso e elaboração do relatório final. Como gestora do projeto, a coordenadora discute constantemente com a equipe os processos de planejamento, organização e avaliação nas reuniões, o que demonstra uma postura de líder democrático, com concepção de gestão democrático-participativa.

b) *Coordenadora Adjunta (local):* articular, verificar e informar as condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do Curso de Formação no Município Polo; relações e interlocuções com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) e a União Nacional Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o monitoramento dos cursistas.

Uma das suas principais atividades é a de articulação com os conselhos municipais de educação e com os cursistas, realizando o acompanhamento da frequência destes e o permanente contato, a fim de auxiliar na realização do curso.

c) *Coordenadora Adjunta (Pedagógico)*: coordenar, assessorar, acompanhar atividades pedagógicas relacionadas ao Curso de formação, incluindo ações de formação/suporte docente e discente.

Como coordenadora adjunta pedagógica, a professora além de ser pedagoga também possui grande experiência com as tecnologias e educação a distância, o que proporciona uma melhor visão sobre os aspectos do curso.

d) *Professor Supervisor:* Manter, orientar, supervisionar, avaliar, monitorar o desempenho do corpo docente do curso.

O professor supervisor do curso está em constante contato com os tutores, a equipe técnica e administrativa, nas reuniões ou por mensagens (ambiente AVEA ou por e-mail), orientando e monitorando as atividades

do/no AVEA. É imprescindível que atue com liderança, favorecendo a comunicação e as orientações dos tutores com o apoio técnico e administrativo, assim como, destes para os tutores, minimizando as dificuldades que possam existir, fazendo, dessa maneira, a interlocução com as necessidades do administrativo, do pedagógico e do tecnológico com as necessidades dos tutores.

e) *Professor tutor:* Articular, auxiliar, prestar assistência, orientar, monitorar e acompanhar todas as ações relacionadas as formação dos cursistas.

Nessa edição, o curso contou com 3 (três) professores tutores que possuem formação, experiência e conhecimentos que subsidiam o seu trabalho e a sua gestão pedagógica, que leva em conta o planejamento e as intervenções no ambiente para auxiliar os cursistas. A gestão pedagógica dos tutores é autônoma, cada um possui seu método de interação e avaliação dos cursistas, porém há alguns aspectos que foram normatizados, como a avaliação por conceitos, tempo de envio dos feedbacks das avaliações aos cursistas e o preenchimento de uma tabela para o acompanhamento dos cursistas.

O curso do Pró-Conselho é desenvolvido em outras universidades, como na Universidade Federal de Santa Catarina, que desenvolveu e estruturou o conteúdo no Moodle. Dessa forma, o Moodle Conselheiro foi baixado e instalado a partir do Moodle de Santa Catarina e depois foram realizados ajustes para se adequar aos cursistas do Pró-Conselho/UFSM. Portanto, o planejamento do curso é destinado a novas possibilidades de atividades no ambiente, avaliação sobre as que já estão disponíveis se serão mantidas, modificadas ou excluídas e encaminhamentos pedagógicos com as orientações de como interagir e avaliar os cursistas no ambiente.

f) *Apoio técnico de informática:* Responsável pela criação e disponibilização do Site do Curso; disponibilização e manutenção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle); manutenção da infraestrutura de rede; suporte e manutenção de sistema e apoio tecnológico aos

supervisores, tutores, cursistas e Coordenação Geral. Resolver os problemas e manter a Coordenação a par das dificuldades e problemas ocorridos nesta área. Confeccionar materiais gráficos (banners, folder, cartazes, marcas/logo, pastas, agendas, camisetas, E-book, conteúdos digitais), entre outros recursos previstos no projeto do curso os quais servirão de suporte, articulação e divulgação do curso.

g) *Apoio administrativo:* Responsável pela matrícula, organização e arquivamento dos dados; organização de turmas; acompanhamento das necessidades administrativas da coordenação e equipe gestora, dos tutores e cursistas do projeto; atendimento ao público; preparação de ofícios, atas, relatórios, confecção e encaminhamento de atestados e certificação entre outros documentos do projeto; auxílio na realização de orçamentos e prestação de contas, assim como na logística dos encontros presenciais no polo.

Conforme Rumble (2003, p. 62), “[...] um dirigente que não tenha, ele mesmo, capacidade de organização, levará a uma equipe desorganizada, provocando o fracasso do projeto”. Assim, acredita-se que o maior desafio para os gestores do projeto seja o de envolver compartilhadamente a todos os sujeitos da equipe, para que participem do planejamento, organização, consecução e da avaliação dos resultados do curso, mas, também, o de liderar essa equipe no sentido de trabalhar com a colaboração e participação desses envolvidos na perspectiva democrática, que é considerada uma possibilidade emergente para alcançar os objetivos de um curso de qualidade.

O que se verifica, diante dessas funções dos envolvidos no curso de formação continuada, é que cada indivíduo possui suas atribuições seja no campo tecnológico, administrativo, pedagógico ou financeiro, e, nessa perspectiva, há o comprometimento e o constante diálogo entre os indivíduos na consecução das ações previstas cotidianamente.

Destaca-se que a equipe é multidisciplinar, composta por graduados, especialistas, mestres e doutores na área da educação que trabalham com os aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos do curso e um

graduando na área de informática que desenvolve as atividades referentes a gestão tecnológica do curso. Todas as pessoas estão envolvidas durante todo o curso, no planejamento, na organização e na avaliação, o que possibilita uma visão geral do todo do curso, uma gestão democrática participativa, e não uma visão fragmentada, onde cada indivíduo tem responsabilidade somente com suas funções.

Definido o GT Estadual e a Equipe do Projeto, foi necessário articular as dimensões administrativas, pedagógicas e tecnológicas do curso:

- A sistemática de seleção dos cursistas foi realizada por edital, disponível no *site* da UFSM, em conformidade com as definições do Grupo de Trabalho Estadual, em que a oferta do curso considerou a demanda por Regionais, assim como as prioridades sinalizadas no Simec, em especial aos municípios prioritários que não possuem Conselhos de Educação (CME) e/ou Sistema Municipal de Ensino, no sentido de ir delineando municípios por Regionais com a finalidade de melhor atender os cursistas.
- Realização da matrícula dos cursistas selecionados.
- Articulação da infraestrutura disponível ao projeto pela universidade (UFSM): uma sala com mesas, armários, cadeiras, computadores, notebook, *datashow*, ramal/telefone; infraestrutura coletiva da instituição: auditórios e laboratórios; com relação à plataforma necessária à execução do Ambiente Moodle Conselheiros, o Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFSM disponibilizou um servidor para instalar o AVEA Moodle.
- A seleção de tutores foi realizada por meio de edital, disponibilizado no *site* da UFSM, considerando os seguintes critérios: a) ser brasileiro nato ou naturalizado; b) estar em dia com as obrigações eleitorais; c) estar quite com as obrigações militares, para os candidatos do sexo masculino; d) ter disponibilidade de 20 horas semanais para as atividades de tutoria; e) titulação mínima exigida – Formação superior em Curso de Licenciatura, Especialização e/ou Mestrado (poderá estar cursando Especialização e/ou Mestrado, ambos na área da Educação); experiência mínima de um (01) ano no magistério (educação básica e/ou superior). A experiência poderá ser comprovada com docência, participação em projetos, comissões, entre

outras atividades desenvolvidas nas escolas e/ou universidade (com ou sem vínculo institucional); f) ter habilidade e conhecimento para usar computadores em atividades educacionais através de internet (correio-eletrônico, web, fórum, bate-papo, ambiente Moodle e/ou outros ambientes virtuais de aprendizagem); e g) possuir curso relacionado à plataforma Moodle e/ou outros ambientes virtuais de aprendizagem.

- Organização do calendário do curso.
- Produção de materiais para serem entregues aos cursistas no 1º encontro presencial: pasta, tutorial com orientações gerais, programação do encontro e do curso (calendário).
- Realização de reuniões semanalmente com estudos sobre os conteúdos do ambiente de aprendizagem; discussões sobre os encaminhamentos pedagógicos com os cursistas (dificuldades); planejamento das atividades no ambiente e dos encontros presenciais; avaliação do curso e dos cursistas.
- Organização da formação (treinamento) dos professores tutores – antes do início do curso no ambiente de aprendizagem, em que se realizou um treinamento e capacitação dos tutores com temas referentes às tecnologias e aos conselhos de educação.

A avaliação, como atividade que precisa ser realizada permanentemente no curso do Pró-Conselho, é efetivada constantemente nas reuniões da equipe e na produção de relatórios (parcial e final) do projeto que são enviados ao Gabinete de Projetos (GAP/UFSM), onde o projeto está registrado, e para a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC).

As reuniões são divididas da seguinte maneira: reunião com os gestores do curso e reuniões pedagógicas. Nas reuniões dos gestores participam a coordenadora geral, a coordenadora adjunta local, a coordenadora adjunta pedagógica e o professor supervisor e são auxiliados pelo apoio administrativo e apoio técnico de informática do curso. Nessas reuniões são discutidos assuntos referentes à gestão administrativa, financeira e pedagógica de maneira mais ampla.

Quando o assunto é sobre aspectos pedagógicos relacionados diretamente ao ambiente Moodle de planejamento, encaminhamentos e monitoramento do curso são realizadas reuniões pedagógicas com a coordenadora adjunta pedagógica, o professor supervisor e as tutoras que também são auxiliados pelo apoio administrativo e apoio técnico de informática do curso. Algumas dessas reuniões acontecem online utilizando a ferramenta da Google no *hangout*.

Os relatórios para o GAP são elaborados no final do ano e os relatórios da SEB/MEC são construídos no meio e no final do curso. A elaboração destes possibilitou uma avaliação e visão geral do curso referente aos aspectos do curso, da equipe pedagógica, técnica e tecnológica, tutores, municípios atendidos, processo de seleção dos cursistas, perfil dos cursistas, Encontros Presenciais (com resultados esperados e obtidos), resultados parciais do projeto, as dificuldades encontradas, organização pedagógica do curso, indicadores, avaliação dos aspectos teóricos, metodológicos, tecnológicos, recursos financeiros do curso.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS NA GESTÃO EM EAD: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A gestão de um curso de EAD é complexa e exige determinação, conhecimento e uma equipe disposta a trabalhar, planejar, avaliar e enfrentar as dificuldades juntos.

Gomes e Lopes destacam que o desafio na EaD é de “[...] superar o paradigma de práticas burocráticas, individualistas, fragmentadas e hierarquizadas nas instituições e organizações” (2005, p. 3). Diante desse desafio, a possibilidade encontrada pelos gestores do curso do Pró-Conselho/UFSM é desenvolver atividades com a participação de todos os envolvidos no curso (coordenadores, professor supervisor, tutores, apoio técnico de informática e apoio administrativo), o que possibilita uma visão ampla de todos os processos, do todo do curso, uma gestão democrática

participativa, e não uma visão fragmentada, onde cada indivíduo tem responsabilidade somente com suas funções.

Considera-se que os gestores precisam ultrapassar os modelos e paradigmas tradicionais de educação, que não são mais compatíveis com o modelo de sociedade que existe hoje, é necessário que busquem informações e formação para desempenharem suas funções com criatividade, trabalho descentralizado, participativo, autonomia.

O modelo de gestão democrático-participativa é, ao mesmo tempo, um dos maiores desafios que os cursos de EaD precisam enfrentar, mas também uma possibilidade para a qualidade do curso. É um desafio porque não é fácil trabalhar em equipe, com pessoas que possuem visões e experiências diferentes, ter que envolver todos os profissionais para que participem do planejamento, organização, execução e avaliação as ações do curso de maneira compartilhada. Além disso, é uma possibilidade para que um curso seja considerado de qualidade e que alcance os objetivos esperados no projeto, pois exige participação efetiva, autonomia, decisões compartilhadas, trabalho cooperativo e integrador de todos os profissionais, na perspectiva de superar o fato de apenas “gerenciar” o curso, mas gestar de maneira democrático-participativa, envolvendo todos os profissionais no planejamento, na execução e na avaliação do curso.

Outro desafio é a formação de uma equipe multidisciplinar e a capacitação dos professores e apoio técnico. No início do curso, a equipe passou por uma capacitação sobre as tecnologias, educação à distância, curso do Pró-Conselho e os Conselhos Municipais de Educação, o que oportunizou um melhor conhecimento desses temas e que se concretizou na qualidade das intervenções nos fóruns com os cursistas, assim como na organização e planejamento nos aspectos administrativos, pedagógicos e tecnológicos.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L.. **Educação a distância**. 5. ed. 1. reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BORDIGNON, G. **Gestão da educação no município:** sistema, conselho e plano. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BORDIGNON, G. PEREIRA, Á. de P. **Perfil dos conselhos municipais de educação 2007**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Criação, composição e atribuição do Conselho Municipal de Educação.** Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/8/docs/cme._mec.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

BRASIL. **Decreto nº. 5.622**, de 19 de dezembro 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

CURY, C. R. J. **Conselhos de Educação:** fundamentos e funções. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 2, n. 1, p. 41-67, jan/jun 2006.

GOMES, C. J. A.; LOPES, R. G. F. **Gestão de sistemas de educação a distância:** proposta de reflexão e prática em ambiente online. 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/668/2005/11/gestao_de_sistemas_de_educacao_a_distancia_proposta_de_reflexao_e_pratica_em_ambiente_online>. Acesso em: 15 dez. 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010. p. 79-108.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza .5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. ed. 10. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. C. **Monografia:** a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PLANO DE TRABALHO PRÓ-CONSELHO/UFSM. **Projeto do Curso de Extensão de Formação Continuada a distância de Conselheiros Municipais de Educação.** Universidade Federal de Santa Maria. 2012.

RUMBLE, G. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Tradução de Marília Fonseca. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Unesco, 2003.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Concepção, estrutura e funcionamento:** o contexto de atuação, natureza e organização dos Conselhos Municipais de Educação. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009a.

UFSC. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Conselho Municipal e as Políticas Públicas**. Brasília: Ministérios da Educação, Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009b.

UFSM. **Relatório parcial Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação** – Pró-Conselho/UFSM. Santa Maria. UFSM, 2013.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Liberlivro, 2007.

APRENDIZAGEM COM MOBILIDADE (M-LEARNING) E CURRÍCULO: REFLEXÕES PARA OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

MOBILE LEARNING AND CURRICULUM: REFLECTIONS FOR THE PROCESSES OF TEACHING AND LEARNING

PAULO GASPAR GRAZIOLA JUNIOR[1]

RESUMO
Estamos vivendo um momento de profundas transformações na sociedade, a partir do uso das Tecnologias Digitais (TDs) nos mais variados domínios que envolvem o nosso cotidiano. Aliado a isso, a crescente necessidade de mobilidade de pessoas, de acesso e troca de informações em qualquer tempo e espaço, de compartilhamento de ideias, de experiências e de conhecimento, além da necessidade de ampliar os tradicionais espaços formais de educação, oportunizam o emprego da emergente aprendizagem com mobilidade (*m-learning*), apoiada pelo uso de Tecnologias Móveis Sem Fio (TMSF). É nesse contexto que surge o problema que deu origem a essa pesquisa: investigar como as TMSF podem contribuir para práticas pedagógicas numa perspectiva dialógica, colaborativa e cooperativa. A metodologia utilizada foi estudo de caso – entendendo as práticas pedagógicas com o uso das TMSF no contexto da aprendizagem com mobilidade como o caso a ser pesquisado, a partir da análise de duas situações de práticas pedagógicas. Os resultados são válidos para provocar a reflexão de professores/orientadores sobre a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas capazes de dar conta das especificidades relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem nessa modalidade e no currículo vigente, superando o paradigma dominante e estando mais perto do contexto dos sujeitos.
Palavras chaves: Aprendizagem com Mobilidade. Diálogo. Colaboração. Cooperação. Currículo.

ABSTRACT
We are living a moment of profound transformations in society, from the use of digital technologies on the most varied domains that involve our everyday life. With this, there is an increasing need of people's mobility, of access and information exchange in any time and space, of ideas, experiences and knowledge sharing besides the necessity to amplify the traditional spaces of formal education, favor the use of the emergent mobile learning (m-learning), supported by the use of Wireless Mobile Technologies (WMTs). It is in this context that a appears the problem that was the starting point to this research, in which I was willing to "investigate how the WMTs can contribute to the teaching practices in a dialogical, collaborative and cooperative perspective". The methodology that was used to the development of the research was the study case – understanding the teaching practices with the use of the WMTs in the mobile-learning context. So, from the analysis of two teaching practice situations with WMTs. The results are valid to provoke reflection and teacher / counselor about the need to develop pedagogical practices that take account of the specificities related to the process of teaching and learning in this modality and within the current resume, surpassing the dominant paradigm and being closer to the context of the subjects.
Key words: *Mobile learning. Dialog. Collaboration. Cooperation. Curriculum.*

---

[1] Professor Assistente da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral. Doutorando e Mestre em Educação pela UNISINOS. E-mail: <pgraziola@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

As mudanças no contexto social e educacional, provocadas pelo constante avanço tecnológico e científico, e as exigências de um mercado de trabalho altamente competitivo, por pessoas cada vez mais qualificadas, empreendedoras, inovadoras, capazes de aprender a resolver problemas cooperativamente são crescentes. No entanto, no âmbito das Instituições de Ensino, há uma dificuldade em desenvolver e vivenciar práticas pedagógicas efetivamente inovadoras, de forma a contribuir com a formação desse “perfil” de profissional.

Diferentes Tecnologias Digitais (TDs) tem surgido e contribuído no sentido de propiciar o desenvolvimento de práticas que possam ampliar os espaços para além da sala de aula formal, minimizando as barreiras impostas pelo tempo e pelo espaço, ajudando na ampliação dos processos de ensino e aprendizagem e na criação de comunidades de aprendizagem. Mas como criar condições para que isso possa ocorrer? Que TDs efetivamente podem ajudar a melhor aproveitar o tempo que temos? Como propiciar práticas pedagógicas para além do contexto formal físico e presencial? As Tecnologias da Informação Móveis e Sem Fio (TMSF), aliadas a metodologias adequadas à natureza desse meio, podem representar uma possibilidade de resposta a essas indagações? E ainda, que mudanças se fazem necessárias para o uso dessas TMSF no atual currículo?

Frente a esses questionamentos, no âmbito pedagógico, as contradições são, talvez, mais evidentes. Difunde-se um conhecimento fragmentado, e exige-se um indivíduo por inteiro. Procura-se fazer com que o aluno memorize o máximo de teoria possível, e cobra-se dele, no mercado de trabalho, a formação prática necessária a uma boa atuação na profissão.

Deixa-se o aluno fora do processo, alienado, e exige-se um cidadão crítico, participativo, inserido no contexto. Apesar da flexibilização curricular em todos os níveis exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional[2], mantém-se a hegemonia do livro didático que apresenta o conhecimento de maneira linear, sequencial, dividido em unidades arbitrárias, critica-se o aluno por não saber estabelecer relações entre o que aprendeu na escola e a realidade.

As potencialidades da TMSF precisam ser compreendidas e avaliadas para ampliar e melhorar as práticas pedagógicas e, consequentemente, os processos de ensino e de aprendizagem no contexto curricular atual.

Por meio da análise das interações dos sujeitos que participaram do estudo, procuramos compreender como eles se relacionam e quais as especificidades dos processos elaborados. Também, as formas pelas quais os sujeitos atingiram os resultados encontrados, e a maneira pela qual se manifestaram os diferentes tipos de interações entre os interlocutores do processo de aprendizagem via *m-learning*.

Novos meios tecnológicos, nesse caso as TMSF, por si só, não se constituem em inovações nos processos de ensino e de aprendizagem, na medida em que a inovação implica na superação de paradigmas. Essa compreensão tem povoado a mente de professores/pesquisadores que se apropriam das tecnologias, utilizando-as de forma crítica, refletindo sobre o que representam no contexto do desenvolvimento humano, das organizações e das sociedades, deslocando a compreensão equivocada de que a tecnologia é a inovação, para compreendê-la como propulsora do surgimento de inovações, as quais surgem no conhecer, portanto no viver e conviver.

A partir da Revisão de Literatura, no qual realizo um movimento de mapeamento da produção do conhecimento acerca das práticas pedagógicas com a utilização de TMSF sob a perspectiva da aprendizagem com mobilidade, entendo que o presente estudo avança na produção do conhecimento na área, na medida em que foca especificamente na questão que é apresentada como sendo uma das mais frágeis no contexto da

---

[2] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

aprendizagem com mobilidade, se considerarmos os projetos existentes, que é a questão didático-pedagógica. O presente estudo se propõe não somente analisar uma prática pedagógica com o uso de TMSF, buscando subsídios para compreender como se configura uma prática com o uso dessas tecnologias, mas, principalmente, a construir, a partir desses subsídios, uma prática numa perspectiva dialógica, colaborativa e cooperativa, analisando esse processo.

Assim, o objetivo geral deste estudo consistiu em compreender *"como as TMSF podem contribuir para práticas pedagógicas numa perspectiva dialógica, colaborativa e cooperativa"*. Esse objetivo foi perseguido tendo como base a fundamentação teórica apresentada a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Castells (2005), uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias da informação e da comunicação está remodelando a base material da sociedade em ritmo acelerado. Há um movimento intenso e crescente de redes interativas de computadores, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, simultaneamente, sendo moldadas por ela. Assim, a rápida evolução das tecnologias e das telecomunicações provoca mudanças em todos os setores da sociedade, contribuindo para o surgimento da chamada "Sociedade em Rede". Lemos (2002, p. 147) afirma que "[...] hoje, rede significa uma estrutura telemática ligada a conceitos como interatividade, simultaneidade, circulação e tactilidade".

O planeta está imerso numa cultura global que nasce com o advento dos meios de comunicação unidos às TDs. A essa cultura, chama-se Cibercultura. Para Lemos (2002), a cibercultura é a associação da cultura contemporânea às TDs, aliando a técnica à vida social. São os nossos novos modos de vida permeados pela comunicação instantânea, pela rapidez das informações, pela possibilidade de intervenção e criação de novas informações que caracterizam primordialmente a cibercultura. Assim, a cibercultura indica um novo modelo de viver e de se relacionar

com o outro. O respeito ao outro se faz imprescindível na cultura de rede, na comunicação, porque ninguém se comunica sozinho e a rede só existe na intersecção de diversos “nós”. Essas modificações nas formas sociais, nas práticas dessa cibercultura trazem à tona também mudanças em relação a reconfigurações de tempo e espaço.

Partindo da ideia de que o espaço e tempo estão interligados na natureza e na sociedade, Castells (2005) faz uma análise sobre o significado social do espaço e do tempo: “[...] o espaço organiza o tempo na sociedade em rede” (p. 403).

Na sociedade em rede é o espaço, não mais físico, mas o de fluxos de informação, que passa a organizar o tempo. Castells opõe o novo espaço de fluxos ao espaço de lugares que historicamente enraizou a experiência social. Para o autor, o espaço de fluxos é

> [...] a organização material de práticas sociais de tempo compartilhado, que funcionam por meio de fluxos. Por fluxos entendem-se as sequências intencionais, repetitivas e programáveis de intercâmbio e interação entre posições fisicamente desarticuladas, mantidas por atores sociais nas estruturas econômica, política e simbólica da sociedade. (CASTELLS, 2005, p. 436).

Esse novo espaço de fluxos, presente na sociedade em rede, marca a presença da fragmentação do tempo, anteriormente considerado linear, irreversível, mensurável e previsível, o qual é definido por Castells (2005) como “tempo intemporal”. O tempo intemporal pertence ao espaço de fluxos, ao passo que a disciplina tempo, o tempo biológico, cronológico, e a sequência socialmente determinada caracterizam os lugares em todo o mundo, estruturando e desestruturando materialmente nossas sociedades segmentadas.

Nesse sentido, com o advento das TDs, os efeitos sobre a dimensão espacial da vida cotidiana das pessoas são inúmeros. Cada vez mais as pessoas trabalham, administram serviços e estudam a partir de suas casas. Em função da necessidade de mobilidade das pessoas distantes tanto temporalmente quanto geograficamente, aliada à flexibilidade propiciada pelas emergentes TMSF, podem ocorrer processos de aceitação

(hospedagem) dessas tecnologias pelos sujeitos. Na Teoria da Metáfora da Hospitalidade, proposta por Ciborra (2002), a tecnologia é tratada como um hóspede. Esse hóspede pode ser entendido como um convidado com o qual se aceita conviver ou como alguém que pode nos ser hostil. Nesse contexto, hospitalidade refere-se a tratar essa tecnologia com um olhar estranho e ambíguo, pois, ao permitirmos e aceitarmos esse “hóspede”, podemos considerá-lo amigo ou inimigo.

Assim, ao adotarmos uma tecnologia e a hospedarmos no nosso dia-a-dia precisamos, muitas vezes, redefinir a forma como nos organizamos e desenvolvemos processos de trabalho, rotinas, atividades, enfim, [re]significarmos, nesse novo contexto, o que também é imprescindível quando nos referimos a processos educativos, principalmente no âmbito da própria prática pedagógica. Ao redefinirmos, estamos reinterpretando nossas próprias identidades. Ciborra (2002) coloca que as pessoas vão interagir e procurar adaptar a tecnologia, tornando familiar o que é estranho.

Dessa forma, ao compreender a prática pedagógica como articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, entendemos que a Educação na atualidade precisa, necessariamente, contemplar em suas práticas pedagógicas o uso de diferentes TDs, enquanto uma produção histórica e cultural, que faz parte do viver e do conviver cotidiano dos sujeitos na sociedade atual.

Novos modelos educacionais estão se desenvolvendo na tentativa de possibilitar diferentes formas de comunicação e de interação, que permitam aos sujeitos participarem de um processo de crescimento, de diferenciação, de retomada recíproca de singularidades e de construção de cidadania. Portanto, além de estudar as novas possibilidades oferecidas pelas TDs, devemos ter presente a profunda necessidade de entender como ocorre a aprendizagem, para poder ser coerente com o modelo epistemológico adotado.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas foram fundamentadas numa concepção interacionista, priorizando a interação, a ação do sujeito com o objeto de conhecimento, entendendo como objeto de conhecimento tudo o que envolve o sujeito em seu meio físico e social. É a partir dessa interação que o sujeito constrói o conhecimento. Na perspectiva da educação digital, numa concepção interacionista, o aluno deixa de ser o receptor de informações para tornar-se o corresponsável pela construção de seu conhecimento, usando o computador e diferentes TDs para buscar, selecionar, inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias ideias, segundo seu estilo de pensamento. Professores e alunos desenvolvem ações em parceria, por meio da colaboração, da cooperação e da interação com o contexto, com o meio ambiente e com a cultura circundante.

Conforme Schlemmer (2005, p. 106) com relação ao uso de TDs no processo educacional

> [...] quando falamos em concepção interacionista, falamos em ambientes virtuais de aprendizagem, comunidades virtuais de aprendizagem, espaços nos quais os sujeitos podem interagir e construir conhecimento. Nesse sentido o computador é visto como uma tecnologia para o desenvolvimento cognitivo.

Essas TDs priorizam a interação e o diálogo como elementos fundamentais para a construção colaborativa e cooperativa do conhecimento, propiciando a aprendizagem. Para isso, a prática pedagógica foi fundamentada numa perspectiva dialógica, conforme o conceito de Fernandes (2006, p. 376)

> [...] prática caracterizada pela aprendizagem do professor com seus alunos. Estes, por meio do diálogo, aprendem também que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana horizontal, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaço-tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas.

Sendo assim, as TMSF na relação social de interação/diálogo/cooperação como dispositivos emergentes da nova cultura da mobilidade podem contribuir para essa otimização do tempo

assíncrono e fluído, esse espaço de fluxos, esse tempo intemporal, promovendo uma maior circulação da informação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, propiciando diversos contextos tanto formais quanto não formais de ensino e de aprendizagem.

As novas formas de aprendizagem, introduzidas pelas TDs, como no caso da aprendizagem com mobilidade, podem gerar uma maior interação entre os participantes. Assim, é preciso refletir acerca das modificações que são introduzidas na relação sujeito-computador e sujeito-sujeito da interação. No rumo desta reflexão, cabe perguntar: como propiciar espaços que promovam a interação e o diálogo de forma que resultem em processos de colaboração e cooperação como possibilidade no currículo vigente?

APRENDIZAGEM COM MOBILIDADE (M-LEARNING)

A crescente necessidade de mobilidade de pessoas, de acesso e troca de informações em qualquer tempo e espaço, de compartilhamento de ideias, de experiências e de conhecimento, além da necessidade de ampliar os espaços formais de educação, oportunizam o emprego da emergente aprendizagem com mobilidade (m-learning).

A aprendizagem com mobilidade (m-learning) é possibilitada por meio do desenvolvimento e aplicação de TMSF, que são dispositivos computacionais portáteis, tais como PDAs (Assistentes Pessoais Digitais), palmtops, laptops, smartphones, dentre outros, que utilizam redes sem fio. O uso de TMSF, aliado à interação com atores humanos distantes geograficamente e fisicamente, pode propiciar que ocorram processos de ensino e de aprendizagem.

Sob o ponto de vista tecnológico, conforme Meirelles et al. (2004, p. 4):

> [...] duas categorias de sistemas finais começam a ganhar popularidade mundial. A mais antiga é representada pelos *PDA*s, com uma estimativa no Brasil de aproximadamente dois milhões de usuários. A segunda categoria é representada pelos chamados telefones inteligentes (*smartphones*), que além das funcionalidades dos bons *PDA*s, permitem a comunicação por voz, navegação na internet, disponibilizando em alguns modelos conexões *Bluetooth* e *Wi-Fi*.

Sistemas gerenciadores de aprendizagem com código aberto poderão ter suas funcionalidades ampliadas, suportando novas aplicações destinadas a migrar ferramentas de comunicação para PDAs (Correio Eletrônico, Fórum, Diário de Bordo), acrescidas de rotinas para sincronização de dados com o servidor. Dessa forma, tanto o trabalho off-line como o trabalho on-line poderá ser efetuado sem restrição de tempo e de espaço geográfico.

Para Reinhard et al. (2007, p. 1),

> [...] aprender com mobilidade não é uma idéia nova – a possibilidade de aprender em qualquer lugar e a qualquer momento sempre foi buscada e potencializada com ferramentas como livros, cadernos e outros instrumentos móveis (portáteis) que existem há muito tempo. O que hoje ocorre é que as TMSF podem contribuir para a Aprendizagem com Mobilidade por disponibilizarem aos sujeitos o acesso rápido a uma grande e diversificada quantidade de informações, viabilizando seu recebimento e envio (quando associadas à Internet); além disso, essas tecnologias promovem a comunicação e a interação entre pessoas distantes geograficamente e temporalmente, de uma maneira sem precedentes.

Marçal et al. (2005, p. 3) colocam que [...]

> [...] o m-learning surge como uma importante alternativa de ensino e treinamento à distância, na qual podem ser destacados os seguintes objetivos:
> - melhorar os recursos para o aprendizado do aluno, que poderá contar com um dispositivo computacional para execução de tarefas, anotação de ideias, consulta de informações via internet, registro de fatos através de câmera digital, gravação de sons e outras funcionalidades existentes;
> - prover acesso aos conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento, de acordo com a conectividade do dispositivo;
> - aumentar as possibilidades de acesso ao conteúdo, incrementando e incentivando a utilização dos serviços providos pela instituição, educacional ou empresarial;
> - expandir o corpo de professores e as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto à aprendizagem formal como à informal;
> - expandir os limites internos e externos da sala de aula ou da empresa, de forma ubíqua;
> - fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento, utilizando os novos recursos de computação e de mobilidade.

Já Saccol e Reinhard (2005) comentam que o uso das TMSF pode trazer uma série de vantagens, mas cada vantagem analisada precisa

considerar possíveis contrapontos, por exemplo: é possível aos usuários da tecnologia despender mais tempo em campo e menos tempo em tarefas de “bastidores” no escritório ou trabalhar em determinados “tempos mortos”, muito embora as limitações técnicas e ergonômicas das TMSF e o próprio contexto do trabalho móvel possam, por vezes, impor restrições a isso; é possível localizar pessoas e ser localizado com maior rapidez e frequência, assim como trocar dados de forma mais rápida e fácil, em diferentes locais e momentos, o que contribui para os processos de tomada de decisão – por outro lado uma sobrecarga, muitas vezes gerada pela fácil replicação de dados, aumenta consideravelmente.

METODOLOGIA

A natureza da pesquisa fundamentou-se numa abordagem exploratória e qualitativa. Optou-se por utilizar o método de “Estudo de Caso” por melhor se adequar ao contexto da pesquisa. O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que contribui para a pesquisa do objeto em relação a seu contexto. Assim, o estudo de caso serviu como recorte metodológico e a pesquisa participante serviu como modo de interlocução entre os sujeitos, especificamente no segundo caso. Streck e Brandão (2006, p. 52) colocam que “[...] na pesquisa participante parto de um duplo reconhecimento de confiança em meu ‘outro’, naquele que procuro transformar de ‘objeto de minha pesquisa’ em ‘co-sujeito’ de nossa investigação”.

Num primeiro momento, ocorreu o processo formativo constituído por um Workshop chamado “Tecnologias Móveis e Sem Fio: o novo paradigma da ubiquidade e suas possibilidades de aplicação”, desenvolvido junto a uma equipe de colaboradores da GSI (Gerência de Sistemas de Informação) da UNISINOS. Ao todo participaram treze colaboradores da GSI. O segundo momento correspondeu a uma oficina temática desenvolvida com uma equipe do SCH (Secretariado de Ciências Humanas) da UNISINOS.

Esse segundo Estudo de Caso teve caráter de pesquisa participante, conforme citado anteriormente e se refere ao desenvolvimento e análise de uma prática pedagógica com o uso das TMSF numa perspectiva dialogada, colaborativa e cooperativa. Ao todo participaram doze colaboradores da SCH.

A pertinência da escolha dos casos está no fato das práticas pedagógicas se desenvolverem com distintos grupos de sujeitos que atuam de forma não fixa: os chamados trabalhadores móveis, cuja interação é tensionada pela introdução de um novo elemento, no caso ligado às TMSF.

Para a pesquisa empírica, foi utilizado um protótipo: o Ambiente Virtual de Aprendizagem com Mobilidade (AVAM), denominado COMTEXT, modelado e construído no contexto da pesquisa interdisciplinar "Aprendizagem com Mobilidade no contexto organizacional"[3]. Em ambas as capacitações foram utilizados os seguintes materiais/instrumentos: observação, e-mail, interações realizadas pelos participantes no diário, chat, fórum, skype e questionários.

Do ponto de vista da equipe do desenvolvimento do projeto, para que o m-learning possa oferecer novas possibilidades de aprendizagem num contexto de mobilidade, é necessário, fundamentalmente, repensar os paradigmas educacionais, as concepções de aprendizagem, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas. Atualmente, um número significativo de sujeitos-trabalhadores passa por inúmeras experiências educacionais e verifica que, muitas vezes, elas são incipientes e não atendem as suas necessidades de aprendizagem. Acredita-se que um modelo que esteja fundamentado por uma concepção epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica possa dar conta de ajudar os sujeitos-trabalhadores a desenvolver competências necessárias para atuar num contexto de mobilidade.

[3] Ver mais detalhes sobre o projeto em: <http://www.inf.unisinos.br/~mobilab/>. Acesso em: 20/03/2012.

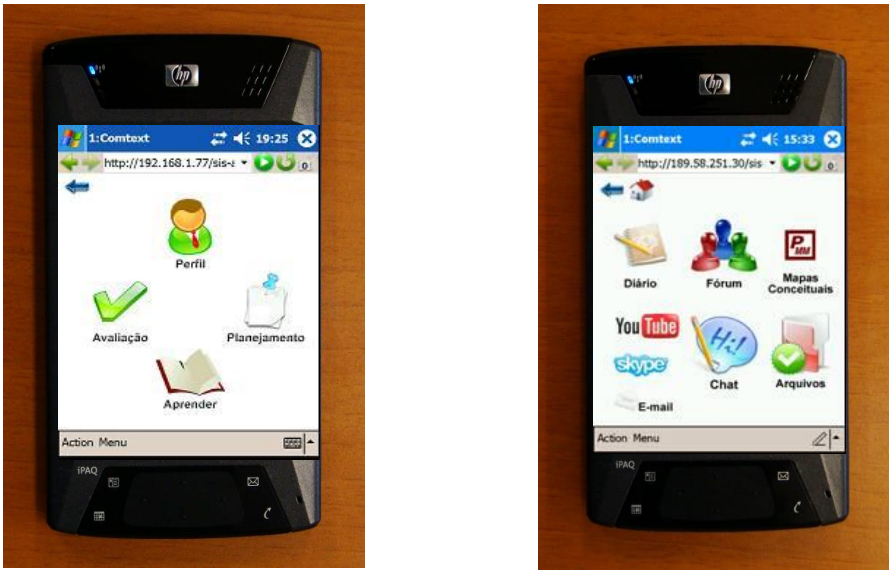

FIGURA 1: Protótipo COMTEXT (ambiente de competência em contexto) – Módulo Principal e Módulo Aprender, respectivamente.
FONTE: Disponível em: <http://www.inf.unisinos.br/~mobilab/>.

Sendo assim, o desenvolvimento do COMTEXT está fundamentado na concepção epistemológica interacionista-construtivista-sistêmica, na qual o sujeito num processo de interação com o meio físico e social, constrói conhecimentos, entendendo que o processo de conhecimento é compreendido como sendo um todo integrado cujas propriedades fundamentais têm sua origem nas relações entre suas partes. Constituído de subsistemas que se inter-relacionam formando uma rede em que estes estão interligados e são interdependentes, de forma que o todo é maior que a soma das partes, pois envolve as partes e fundamentalmente as relações entre elas.

A seguir são descritas características dos dois casos que fizeram parte da presente pesquisa.

CARACTERÍSTICAS DO WORKSHOP E DA OFICINA TEMÁTICA

Ambas as capacitações foram desenvolvidas no contexto da Aprendizagem com mobilidade, por meio do uso de iPAQs HP 4700 Pocket PC e do ambiente COMTEXT.

O Workshop “Tecnologias Móveis e Sem Fio: o novo paradigma da ubiquidade e suas possibilidades de aplicação” tiveram como objetivo promover a compreensão e discussão do novo paradigma da ubiquidade e suas possíveis aplicações para a UNISINOS. A escolha se deu em função de serem trabalhadores móveis, isto é, exercerem suas atividades profissionais em diferentes pontos físicos da UNISINOS e por utilizarem diariamente a tecnologia, uma vez que atuam gerenciando todo o Sistema de Informação da Universidade. Dessa forma, além de adquirirem conhecimentos sobre a temática do Workshop, puderam contribuir no teste do protótipo COMTEXT, auxiliando assim em melhorias e ajustes para práticas posteriores.

O Workshop teve a duração de duas semanas, num total de 15 horas, sendo dois encontros presenciais físicos de 1 hora e 30 minutos de duração (um encontro de abertura e outro de encerramento) e os demais, totalizando 12 horas, realizado de forma presencial digital virtual (online). Nos encontros presencias digitais virtuais, que ocorreram num total de oito dias, as atividades foram guiadas por perguntas-eixo (tópicos de estudo/discussão), um tópico trabalhado por dia.

Como atividade prática final, o qual faria parte da avaliação do Workshop, foi proposta a elaboração de um projeto (hipotético) em grupos considerando possibilidades de aplicação dessas tecnologias móveis e sem fio para as atividades da UNISINOS. A partir do primeiro caso (Workshop), algumas questões serviram de elementos para subsidiar o desenvolvimento da Oficina Temática.

A Oficina temática intitulada “Diálogo, Colaboração e Cooperação no contexto do trabalho coletivo” teve como objetivo promover a compreensão dos conceitos de Diálogo, Colaboração e Cooperação e sua importância para o desenvolvimento de atividades que exigem articulação em equipe, por meio de vivências de práticas pedagógicas colaborativas no contexto da Aprendizagem com Mobilidade.

As atividades foram desenvolvidas na modalidade b-learning, num total de 30 horas, quando tínhamos alguns encontros presenciais físicos

(1h30min de duração – dois por semana) e os demais presenciais digitais virtuais (o restante das horas trabalhadas), utilizando o Ambiente COMTEXT.

Durante a prática pedagógica, foi proposta a elaboração de um projeto de aprendizagem (FAGUNDES et al., 1999) cujo tema emergisse de um consenso conforme necessidades individuais e de grupo e, que fizesse parte de seus contextos profissionais, culminando numa posterior aplicação prática no dia-a-dia. Para desenvolver o projeto de aprendizagem deveriam encontrar parceiros (entre os colegas), conforme interesses e curiosidades compartilhados sobre o problema a ser resolvido. Assim, os participantes fizeram primeiramente um levantamento de suas dúvidas temporárias e suas certezas provisórias em relação ao problema que gerou o projeto.

ANALISANDO E REFLETINDO...

Devido às atuais necessidades de locomoção das pessoas e a crescente necessidade de buscar uma educação formal e continuada, torna-se necessário criar ambientes que possibilitem ao sujeito aprendiz continuar a aprender, mesmo estando fora da instituição/lugar formal de ensino e/ou em contexto de mobilidade.

Em práticas pedagógicas com o uso de TMSF, em relação ao uso de outras TDs, é preciso mais do que nunca ter um planejamento aberto, flexível, isto é, uma dinâmica que se adapte e respeite fundamentalmente o contexto dos sujeitos envolvidos nesse processo, pois, ao usaram as TMSF dentro da sua prática cotidiana, estes ficam limitados ao espaço de trabalho diário (físico) e à questão “tempo”:

As práticas pedagógicas com o uso de TMSF podem possibilitar espaços de reflexão, por meio do saber construído (as aprendizagens) do sujeito, no plano individual, e por meio da interação e do diálogo com os colegas e o professor-orientador, no plano coletivo, além da reflexão desses sujeitos e da influência dessas TMSF em suas práticas diárias, para, desse modo, revisarem e reconfigurarem suas práticas.

Em relação à possibilidade de atividades no contexto das práticas pedagógicas utilizando TMSF, é preciso primeiramente pensar nos objetivos de seu uso, sobretudo no contexto da mobilidade, devido às restrições técnicas e ergonômicas dos dispositivos móveis, não se esquecendo de prevalecer às questões didático-pedagógicas no que diz respeito às questões tecnológicas, dando um valor especial às sensações, subjetividades, impressões, desejos e afetos dos sujeitos, imbricados no processo educativo. É preciso pensar numa forma de adaptar seu melhor uso ao contexto dos sujeitos, para não acabar limitando a participação por parte dos sujeitos e a própria hospedagem dessas tecnologias.

Como o uso de TMSF é restrito e emergente, ainda mais relacionado às práticas pedagógicas, e como ainda não há uma cultura para seu uso, é preciso propiciar encontros (sejam presenciais-físicos ou online) como espaços de apoio e de “encontro”, principalmente para resolução de dúvidas, trocas, questionamentos e de construção de conhecimento e identidades. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Outro fator imprescindível nas práticas pedagógicas é a importância da mediação pedagógica, numa perspectiva dialógica entre aluno e professor, na qual o professor tem a função de orientador, problematizador, não limitando o papel do professor a somente fornecer informações, mas assumindo a mediação, no contexto das TMSF, das interações entre aluno-informação-dispositivo-aluno. Quando há um comprometimento de parceria na relação professor-aluno, permeado por um constante diálogo, numa relação democrática e ética, no momento da prática pedagógica, permite-se que se criem espaços onde o sujeito possa refletir sobre o seu pensar e sobre seu processo de aprendizagem, superando, assim, a fragmentação do conhecimento, da comunicação e das relações de diálogo, além de

provocar desequilíbrios cognitivos entre os alunos, bem como orientá-los na construção do conhecimento.

Como possibilidade de ferramentas que podem propiciar a interação, diálogo, colaboração e cooperação, as ferramentas chat, fórum e diário são algumas alternativas para as práticas pedagógicas com o uso de TMSF.

A ferramenta chat pode ser considerada uma alternativa, mesmo tendo algumas restrições ergonômicas e tecnológicas, por se tratar de uma ferramenta de temporalidade síncrona. A função do professor-orientador de mediador, nessa ferramenta, torna-se fundamental para orientar os alunos nos processos de diálogo, de colaboração e de trocas entre os sujeitos.

Como possibilidade de interação e diálogo entre os sujeitos e o professor-orientador, a ferramenta diário pode ser considerada uma alternativa por se tratar de um espaço para registro individual das aprendizagens, das dificuldades e sentimentos em relação a elas, além de permitir um feedback do professor-orientador e, por meio dele, a continuidade do diálogo, a fim de provocar aprendizagens.

A ferramenta fórum de temporalidade assíncrona pode ser uma alternativa de interação, uma vez que a questão da disponibilidade para encontros síncronos pode se tornar um limitador, oportunizando a participação de todos, cabendo aos sujeitos organizarem as regras de funcionamento e relações que podem e devem ser de preferência de forma heterárquica.

Os projetos de aprendizagem, por se configurarem como uma prática pedagógica que instiga a ação, a interação dos sujeitos, mediada pelo professor-orientador, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, reflexivos, e com alto nível de autoria, podem ser utilizados como possibilidade de prática no contexto da mobilidade. O desencadeamento dos projetos de aprendizagem podem propiciar processos de cooperação, desde o momento em que os sujeitos definem um tema/problema por meio de um consenso com outros colegas, partindo de suas curiosidades, dúvidas e questões significativas, continuando no desenvolvimento e

fechamento, já que isso envolve um trabalho comum visando alcançar um objetivo comum.

No uso de TMSF é preciso perceber como alguns desafios tecnológicos e ergonômicos, de tempo e de espaço, podem afetar ou restringir o seu uso nas práticas pedagógicas no contexto da mobilidade, assim como as possibilidades podem propiciar espaços que permitam uma possível hospedagem dessas TMSF.

Nas práticas com o uso de TMSF é preciso ter o fator “tempo” como sinalizador, pois não basta somente prover acesso aos conteúdos em qualquer lugar e a qualquer momento, uma das premissas da aprendizagem com mobilidade, mas propiciar espaços e um tempo hábil para que os sujeitos possam ler, estudar, agir, interagir, enfim, apreender.

Ainda é preciso dar uma devida atenção ao próprio contexto de cada sujeito, não esquecendo as restrições dos “tempos livres”, pois, devido à correria da vida moderna e do mundo do trabalho, quase que inexistem, e pode ocorrer ainda uma dualidade, já que, se por um lado é interessante o uso desses “tempos livres”, por outro, podem trazer uma série de riscos, como por exemplo, uma sobrecarga de informações e um controle informacional.

Outro fator que não pode ser esquecido é fator “espaço físico (contexto)” que pode de certa forma “limitar” a mobilidade, o uso efetivo dela, devido principalmente às restrições tecnológicas de acesso a rede em diversos pontos. Esse uso “efetivo” da mobilidade além de poder expandir os limites das práticas podem ainda propiciar outras possibilidades de atividades usando as TMSF, como por exemplo, localização e formação de grupos conforme afinidades dos sujeitos, anotações de observações em saídas a campo, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa educacional efetuada na instituição escolar é realizada mediante uma seleção, organização, análise crítica e reconstrução dos conhecimentos, crenças, valores, destrezas e hábitos, que são

consequência do desenvolvimento sócio-histórico, isto é, construídos e aceitos como valiosos por uma sociedade determinada.

O currículo pode ser descrito como projeto educacional planejado e desenvolvido a partir de uma seleção da cultura e das experiências dos quais se deseja que as novas gerações participem, a fim de socializá-las e capacitá-las para serem cidadãos e cidadãs solidários, responsáveis e democráticos. Toda instituição escolar quer estimular e ajudar os alunos a compreender e comprometer-se com a experiência acumulada pela humanidade e, mais concretamente, com a sociedade na qual vivem. E como vivenciar essas questões?

O que percebemos é uma escola que planeja e desenvolve projetos curriculares com módulos disciplinares, favorecendo o isolamento e a incomunicação profissional entre os diferentes professores especialistas; cada um deles pode optar por planejar e ir reacomodando suas propostas de tarefas escolares aos alunos sem manter nenhum grau de coordenação com as pessoas encarregadas de outras matérias, com as quais compartilha parcelas temáticas ou objetivos educacionais mais transversais.

Nesse estudo, buscou-se observar as potencialidades motivadas pela interação dos sujeitos com essa tecnologia. A partir da análise dos dados e dos achados, colocaram-se algumas reflexões e possibilidades implícitas no uso das TMSF. Essas questões e reflexões abrem para uma discussão de como enfrentar as mudanças na sociedade escolar e como essas mudanças incidem no currículo.

Sancho (2006) defende que a primeira mudança – e a mais radical – consiste em fazê-los compreender que o principal objetivo de seu trabalho não é ensinar uma disciplina (matemática, inglês ou português), mas sim ajudar crianças e adolescentes a descobrirem as chaves de seu tempo, a darem sentido ao mundo à sua volta e aproveitarem os recursos disponíveis para se converter em cidadãos democráticos e responsáveis.

Para isso, terão de aprender, dominar e utilizar diferentes linguagens, códigos e instrumentos. Nesse sentido, a formação dos professores deve

contribuir para o desenvolvimento de homens e mulheres de seu tempo para que sejam capazes de entender e de dimensionar os problemas e as propostas da ciência, da cultura, da arte, da tecnologia e da política; eles deveriam ser multialfabetizados, isto é, serem capazes de entender e de expressar-se em linguagem oral, escrita, visual, digital e gestual para poder ensinar aos outros.

Esta pesquisa consistiu-se em um espaço de experiência e convite à reflexão sobre o uso das TMSF na educação, fazendo um link com o currículo, sem apresentar medidas pontuais e passageiras, soluções imediatas de trabalho que apontam a máquina como centro do processo de aprendizagem. A proposta foi centrada na interação sujeitos-tecnologia-sujeitos, que viabiliza o processo de produção de conhecimentos democraticamente nas diferentes áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

CIBORRA, C. **The labyrinths of information:** challenging the wisdom of systems. New York: Oxford Press, 2002.

CASIMIRO, A.; MACEDO, E. (Orgs). O pensamento curricular no Brasil, In: **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo, Cortez, p. 13-50, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FAGUNDES, L. da C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. **Projeto? O que é? Como se faz?** In: ____. “Aprendizes do Futuro: as inovações começaram!” Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília, MEC, 1999. Disponível em: <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/textos.html>.

FERNANDES, C. M. B. In: MOROSINI, M. C.; ROSSATO, R. (Ed.) et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária:** glossário**.** Brasília: INEP, 2006.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

MARÇAL, E.; SANTOS, R.; VIDAL, C.; ANDRADE, R.; RIOS, R. MuseuM: Uma Aplicação de m-learning com Realidade Virtual**. Seminário Integrado de Software e Hardware**. São Leopoldo: Unisinos, 2005. Disponível em: <http://www.lia.ufc.br/ ~great/artigos/museuM.pdf>.

MEIRELLES, L. F. T.; TAROUCO, L. M. R.; ALVES, C. V. R. Telemática Aplicada à Aprendizagem com Mobilidade. In: **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre. V. 2 Nº 2, novembro, 2004.

REINHARD, N.; SACCOL, A. Z.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J.; KRISTOFFERSEN, S. **Aprendizagem com mobilidade no contexto organizacional,** 2007. Disponível em: <http://www.inf.unisinos.br/~mobilab/>.

A, S. ; N, R. (2005) Processo de Adoção e Decorrências da Utilização de Tecnologias de Informação Móveis e Sem Fio no Contexto Organizacional**.** In: **XXIX EnANPAD**, 2005, Brasília, v. 1, p. 1-16, 2005.

SANCHO, J. Currículo é tudo o que acontece na escola**.** Porto Alegre: **Revista Pátio**. Ano X, n. 37. Fev/Abr, 2006.

SCHLEMMER, E. **A aprendizagem com o uso das Tecnologias Digitais:** Viver e Conviver na Virtualidade. Série-Estudos (UCDB), Campo Grande, v. 1, n. 19, p. 103-126, 2005.

SILVERMAN, B. G. **Computer Supported Collaborative Learning (CSCL).** Computers Education, 1995.

STRECK, D. R. e BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: STRECK, D. R. e BRANDÃO, C. R. (orgs.). **Pesquisa Participante:** a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR NO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DE CONSELHEIROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: O CASO DA UFSM

REFLECTIONS ABOUT THE D-LEARNING TEACHER PART

JANILSE FERNANDES NUNES[1]
DIRLANE MACHADO[2]
PATRÍCIA DOS SANTOS OLIVEIRA[3]
GABRIEL MACHADO LUNARDI[4]

RESUMO
O presente artigo trata de uma reflexão sobre o papel do professor-tutor em um curso no âmbito da Educação a Distância, destacando a arquitetura pedagógica e tecnológica no ambiente virtual de aprendizagem. Tem como objetivo refletir sobre o papel do professor-tutor no contexto da educação a distância, bem como as implicações no pensar e explorar uma didática diferenciada, novas estratégias de ensino e de aprendizagem, de modo a garantir a interação e a construção do conhecimento dos envolvidos no processo formativo. Trata-se de uma investigação teórica fundamentada nas leituras de Belloni (2006), Oliveira (2003) e Lévy (1999). Se constituindo pelo viés da abordagem qualitativa e, como estratégia metodológica, fundamenta-se na pesquisa-ação. Concluímos que a constante interação do professor-tutor com os cursistas é um fator preponderante na construção e (re)construção das estratégias pedagógicas, sempre com o olhar ampliado para as responsabilidades na formação continuada dos participantes do curso de Conselheiros Municipais de Educação – Pró-conselho.
Palavras-chave: Formação Continuada. Educação a Distância. Professor-Tutor.

ABSTRACT
This paper comes to reflect about the D-Learning teacher part in a D-Learning course, highlighting the pedagogical and technological architecture used by the on-line D-Learning environment system. This job aims to reflect about D-Learning teacher part in distance education context, as well as the implications to think and explore a differentiated teaching, new teaching and learning strategies, to ensure the interaction and the knowledge construction of envolved people in the formative process. It is a investigation theoretical grounds on Belloni (2006), Oliveira (2003), Lévy (1999) readings. It constituting the bias of qualitative approach and, as a methodological strategy, is based on action-research. Concluded that a constant D-Learning teacher interaction with course participants is a predominant factor in a construction and (re)construction of pedagogical strategies, always with a enlarged look to the responsabilities in continued formation of participants of the Municipal Councillors of Education course – Pró-Conselho.
Keywords: *Continued Formation. D-Learning Education. D-Learning Teacher.*

---

[1] Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação – UFSM. Professora do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA). E-mail: <janilsenunes@gmail.com>.
[2] Especialista em Gestão Educacional. Pedagoga. Professora da Rede Estadual – RS. E-mail: <dir.machado@gmail.com>.
[3] Especialista em Educação Especial. Educadora Especial. Tutora do Pró-conselho – UFSM. E-mail: <patyead@gmail.com>.
[4] Acadêmico do curso de Graduação de Sistemas de Informação – UFSM. Apoio Técnico do Pró-conselho – UFSM. Bolsista de Graduação do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisas ELOS – UFSM. E-mail: <gmlunardi@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Este texto trata de uma reflexão sobre o processo de tutoria na educação a distância que ocorre junto a um projeto de extensão referente ao curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais que, no Rio Grande do Sul, (RS) é gestado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), o qual acontece por meio de uma equipe multidisciplinar. O curso é vinculado ao Pró-Conselho, Programa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que visa desenvolver uma política de democratização da gestão educacional no Brasil, realizado em regime de parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outros.

Refletir sobre o papel do professor-tutor no contexto da educação a distância, bem como as implicações no pensar e explorar uma didática diferenciada, novas estratégias de ensino e aprendizagem, de modo a garantir a interação e a construção do conhecimento dos envolvidos no processo formativo.

A educação a distância faz pensar em (des)construir a pedagogia da transmissão/depósito para buscar uma pedagogia do diálogo, pois esse sistema de aprendizagem possibilita a construção de conhecimento onde o professor-tutor deve, nesse processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades e da autoaprendizagem.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO EM EAD

O que hoje conhecemos por educação a distância iniciou por volta de 1850, na Europa, com a aprendizagem por correspondência. No Brasil, em 1941, o Instituto Universal Brasileiro (IUB) foi pioneiro e ficou conhecido por seus cursos à distância por correspondência, posteriormente, na década de 70, os cursos a distância foram propostos no formato de telecursos, que se constituíam por programas televisivos e radiofônicos, cabe lembrar o

Projeto Minerva e, em 1976, o desenvolvimento do Sistema Nacional de Teleducação, com aproximadamente 40 cursos. Nos anos 90, no Brasil, o acesso à internet começa a ser utilizado para os cursos na modalidade à distância, tendo o avanço no sentido de oferecer atividades síncronas e assíncronas com os diferentes recursos digitais.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu a base legal para a Educação a distância, que foi regulamentada pelo Decreto nº. 5.622, publicado no dia 20 de dezembro de 2005 (que revogou o Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 e o Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998).

Nas últimas décadas, a educação a distância favoreceu a democratização do acesso à educação, em diferentes níveis e ganhou espaço no cenário educacional brasileiro, por ser uma proposta flexível, adequada às necessidades de grande parte das pessoas que exercem várias atividades e precisam otimizar tempo e deslocamento.

O Pró-Conselho foi estruturado na modalidade em EAD para abranger a todas as regiões deste país e visa qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico em relação às ações educativas, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação atuantes em suas instâncias sócio-educacionais. Conforme Lévy (1999, p. 157) as tecnologias intelectuais “[...] podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos”.

Assim, a Universidade Federal de Santa Maria em parceria com Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, União Nacional de Conselhos Municipais de Educação secção RS, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação secção RS, Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria – RS comprometeu-se, por meio de Convênio, desenvolver, na modalidade à distância, a formação continuada de Conselheiros que atuam nos Conselhos de Educação e à formação de

novos Conselheiros a partir da criação e/ou consolidação de Conselhos Municipais de Educação.

O objetivo principal do curso é capacitar Conselheiros Municipais de Educação e/ou Técnicos do quadro efetivo das Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, visando qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação instâncias efetivas de proposição, fiscalização e normatização das práticas educacionais, para que este se fortaleça enquanto lócus de diálogo e mediação entre o poder público e a sociedade, a fim de alcançar a gestão democrática e a qualidade social da educação pública.

O curso está estruturado em Módulos e suas respectivas oficinas, onde são propostos três estágios: introdução, que se refere às particularidades das ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem; aprofundamento dos conteúdos básicos de formação dos cursistas; e a integração, que visa o desenvolvimento de um projeto de investigação e aplicação dos conteúdos estudados e analisados. As oficinas são realizadas por meio de encontro presencial, tendo como objetivo oportunizar e estabelecer experiência pessoal e profissional dos conselheiros com os conteúdos estudados nos módulos.

O PAPEL DO PROFESSOR-TUTOR

As atividades educacionais do professor-tutor na EAD diferem, em alguns pontos, das atividades exercidas pelos professores do ensino presencial, pois o

> [...] uso mais intenso dos meios de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino à distância. (BELLONI, 2006, p. 79)

Ainda, com relação aos diferentes aspectos que envolvem o trabalho do professor-tutor, Sá (1998) destaca que, na EAD, além do processo

educativo ser centrado no aluno, este pode ter atendimento individualizado ou em grupo, em que o professor-tutor tem a possibilidade de analisar atentamente o motivo de dúvida do cursista para auxiliar o aluno a construir seu conhecimento.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância,

> [...] qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar, com funções de planejamento, implementação e gestão dos recursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores, pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007, p. 19).

Assim, observa-se que o professor-tutor à distância desempenha o papel articulador e mediador das atividades no ambiente e entre os cursistas, sendo que "[...] a principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em vídeoconferências, entre outros". (BRASIL, 2007, p. 21). É seu papel também promover a interação e a participação dos cursistas no espaço de aprendizagem.

Para que as atividades educacionais sejam desempenhadas com qualidade por parte do professor-tutor, algumas características são relevantes, conforme destaca Bentes (2009, p. 167),

> [...] o professor tutor assume características inerentes à sua função para trabalhar a EaD; deve saber lidar com os ritmos individuais diferentes de cada aluno, apropriar-se de novas TICs, dominar técnicas e instrumentos de avaliação, ter habilidades de investigação, utilizar novos esquemas mentais para criar uma nova cultura indagadora e plena em procedimentos de criatividade e ter disponibilidade para intervir a qualquer momento.

Outra característica importante refere-se à capacidade de ter um bom relacionamento interpessoal, profundo conhecimento sobre a educação e sobre o conteúdo abordado no curso, com uma proposta de trabalho baseada na construção do conhecimento de forma coletiva.

Por isso, o professor-tutor tem papel fundamental no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas

pelos cursistas. A interação acontece no ambiente do curso de formação e nos encontros presenciais e a colaboração do professor–tutor no trabalho do cursista é relevante para evitar a evasão.

O trabalho é desenvolvido em equipe entre o professor-tutor e o professor- supervisor, uma profunda conexão entre a teoria e a prática. A práxis torna-se, então, um refletir sobre si mesmo que inclui um refletir sobre as pessoas envolvidas nessa práxis, tendo por finalidade transformar a realidade. Porém, não pode ser uma reflexão especulativa e sem conteúdo, pois na práxis também é essencial que o sujeito reflexivo seja "[...] transformado constantemente a partir dessa experiência que ele faz, mas que também o faz" (CASTORIADIS, 1982, p. 96). Assim, agregam-se novos conhecimentos que continuamente se renovam na interação entre os envolvidos no processo formativo.

Segundo Dias e Silva (2005, p. 171-172) o professor-tutor precisa agir como um "[...] provocador de experiências que abrem as possibilidades para produção/construção dos saberes através de uma progressiva consciência de que ser humano é 'ser inacabado', é o estar permanente 'estado de busca'".

Na prática da EAD, o professor-tutor, além de ter o domínio do conteúdo, precisa ter habilidade interpessoal para conduzir as atividades no ambiente e estimular o cursista na busca de respostas, levando-o a desenvolver o pensamento crítico e a autonomia. O professor-tutor torna-se, assim, um elemento imprescindível na aprendizagem do cursista, por isso precisa incentivar a autonomia dos cursistas, para que estes procurem superar suas dificuldades e construir seu próprio conhecimento acerca do conteúdo trabalhado, organizando suas ideias a partir das estratégias propostas.

De acordo com Oliveira (2003, p. 43),

> [...] As TICs não mudam necessariamente a relação pedagógica. Ela tanto serve para reforçar uma visão conservadora, individualista, autoritária, como para dar suporte a visão emancipadora, aberta, interativa, participativa. Nesse caso, transgredir a relação está mais na mente das pessoas do que

> nos recursos tecnológicos, embora sejam inegáveis suas potencialidades pedagógicas.

Diante dos avanços e do desenvolvimento da educação a distância, recai um novo olhar para o professor-tutor, que se torna uma nova figura na docência, diretamente ligado ao acompanhamento da aprendizagem no ambiente virtual. Surge um novo paradigma de educação, totalmente interativo, que permite que em diferentes tempos e lugares o conhecimento aconteça mediado pelo professor-tutor.

CARACTERÍSTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA MODALIDADE A DISTÂNCIA EAD

A modalidade do ensino a distância caracteriza-se pelo que o próprio nome indica aprender em local distinto daquele que irradia o ensinar. Para tanto, já que nos referimos as TICs, não podemos esquecer que, num tempo não muito distante, existia um ensino a distância, em nível técnico onde o serviço postal dos correios era utilizado o Instituto Universal Brasileiro, considerando que foi um dos primeiros a se utilizar desta modalidade de ensino, e formou diversos técnicos que se profissionalizaram e se estabeleceram como tais no mercado de trabalho.

Ao citar o ensino técnico à distância podemos contextualizar as condições para o aprendizado, em que os cursistas precisam apropriar-se do compromisso com o seu próprio aprendizado, mas, principalmente, da interação e da socialização das dúvidas e do conhecimento com outros, pois o compartilhamento tanto das dificuldades como das certezas dos temas incentiva e estimula o grupo, propiciando o aprendizado socializado que enriquece e possibilita conhecer além do expresso nos textos e nas articulações com diálogos coletivos interativos onde as trocas de saberes se efetivam e, posteriormente, se materializam no aprendizado individual e coletivo.

Cabe aqui, também, ressaltar que os desafios colocados durante o processo educacional propiciam aos estudantes saírem de sua “zona de conforto” e buscarem sua superação ao objetivar a compreensão da

questão proposta, tal qual a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1984), num primeiro momento, de forma individual e não satisfeito com seu próprio aprendizado, busca o ajuda de outros indivíduos que o auxiliem com mais conhecimento acerca do assunto em estudo.

Consideram-se três aspectos fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem na educação à distância:

a) Separação no tempo e no espaço: acontece com professores e alunos separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias da comunicação.

b) Mediação das tecnologias da comunicação: o uso de recursos tecnológicos na mediação comunicativa utiliza materiais impressos, recursos audiovisuais e ambientes virtuais de aprendizagem. Estes recursos são necessários na aprendizagem à distância para a interação e comunicação entre professores e alunos.

c) Interação, cooperação e autonomia: autonomia do aluno como sujeito da aprendizagem. Compreende o domínio crítico e referenciado do conhecimento, a sua capacidade de decidir, de processar e selecionar informações, de lidar com elas criticamente, mas, acima de tudo, a criatividade e a iniciativa. Pressupõe que tais atributos não são inerentes ao indivíduo, não nascemos autônomos. Tais competências são construídas por meio de uma série de ações e tomadas de decisão diante de novos desafios, problemas e contextos educativos. O estudante é o responsável por percorrer a trajetória da aprendizagem proposta por seu professor nas estratégias de ensino, construindo conhecimento em interação e cooperação com todas as outras pessoas envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem. A aquisição da aprendizagem é em parte individual e em parte coletiva, já que esta não pode prescindir do processo de troca e interação. Na prática, isso significa que a efetivação da aprendizagem não se dá apenas pela reflexão individual do aluno em relação aos conteúdos, mas pelo processo dinâmico de compartilhamento e reflexão com os outros participantes dos processos de ensino e de aprendizagem.

Esses três aspectos se configuram na base que alicerça os processos de ensino e de aprendizagem, que a partir dessa modalidade precisa ser (re)inventado, (re)construído, pela necessidade de se pensar em uma educação focada na aprendizagem, na interação e na autonomia do aluno, para o desenvolvimento de uma inteligência coletiva.

ARQUITETURA PEDAGÓGICA DO CURSO

No curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, o professor-tutor atua como mediador e orientador, incentivador e estimulador dos diálogos no ambiente virtual, respondendo também às perguntas por meio de mensagem no ambiente, atuando sempre de modo que os cursistas sintam o acompanhamento e suporte por parte da equipe multidisciplinar.

O Pró-Conselho/UFSM integra uma equipe composta por coordenação geral, coordenação adjunta, coordenação adjunta pedagógica, professor-supervisor e professor-tutor. Essa equipe, apesar do pouco tempo de implantação do referido projeto, está conseguindo aproximar as distâncias e consolidar parcerias entre a Universidade Federal de Santa Maria e os Municípios envolvidos no curso de extensão, no sentido de [re]construir conhecimentos significativos ao âmbito das políticas públicas voltadas para as necessidades educacionais dos municípios.

Se, por um lado, os conselheiros e técnicos da educação sentem-se apoiados e valorizados pelo desenvolvimento do projeto, por outro, na universidade conseguem aproximar o olhar para as demandas das políticas públicas e gestão educacional no sentido de relacionar teoria e prática como elemento norteador aos processos de formação e atuação docente.

O curso está organizado em Módulos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle. A utilização do ambiente viabiliza a participação, a integração e, fundamentalmente, a capacitação à distância dos participantes com a mediação de professores-tutores. Em sua implementação, foi utilizado o suporte tecnológico do Moodle (ambiente

para educação a distância via internet) e a estrutura da Universidade Federal de Santa Maria.

Os módulos seguem as orientações das Diretrizes do Ministério da Educação – MEC e Secretaria da Educação Básica – SEB e estão organizados considerando a programação do curso.

ORGANIZAÇÃO PRÓ-CONSELHO /UFSM – 2013							
MÓDULOS	**MÓDULO 1** **Educação e Tecnologia**	**MÓDULO 2** **Concepção, Estrutura e Funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação**	***Semana de intervalo das atividades online***	**MÓDULO 3** **Subsídios para atuação do Conselheiro Municipal de Educação**	**MÓDULO 4** **Conselho Municipal e Políticas Públicas**	***Semana de intervalo das atividades online***	**MÓDULO 5** **Projeto Integrador**
CONTEÚDOS	Introdução à questão das novas tecnologias da comunicação e da informação e suas relações com os processos educativos.	Os princípios que norteiam a educação básica brasileira e as atribuições do Conselho Municipal de Educação.	-	Atuação do Conselheiro Municipal de Educação.	Funções do Conselho e suas relações com as políticas públicas.	-	Subsídios teórico-metodológicos para elaboração de uma ação educativa tendo como base as demandas específicas de cada localidade.
CARGA HORÁRIA **(164h+16h = 180h)**	28h a distância 8h presencial	32h a distância	-	32h a distância	32h a distância	-	40h a distância 8h presencial
PERÍODO	4 SEMANAS 30/04 a 05/05 06/05 a 11/05 13/05 a 18/05 20/05 a 25/05 30/04/13 (Encontro presencial em Santa Maria/RS – Início do Curso)	4 SEMANAS 27/05 a 01/06 03/06 a 08/06 10/06 a 15/06 17/06 a 22/06	1 SEMANA 24/06 a 29/06	4 SEMANAS 01/07 a 06/07 08/07 a 13/07 15/07 a 20/07 22/07 a 27/07	4 SEMANAS 29/07 a 03/08 05/08 a 10/08 12/08 a 17/08 19/08 a 24/08	1 SEMANA 26/08 a 31/08	4 SEMANAS 02/09 a 07/09 09/09 a 14/09 16 /09 a 21/09 23/09 a 28/09 28/09/13 – Encerramento do Curso (*online*) 11/09/13 (Encontro presencial em Santa Maria/RS – seminário integrador)

FIGURA 1: Cronograma de Atividades do Pró-Conselho/UFSM.
FONTE: 2ª edição Pró-Conselho/UFSM, 2013.

Os **Módulos 1 e 2** são introdutórios. O Módulo 1 introduz o curso e a modalidade, pois trata de questões relativas às novas tecnologias e suas relações com os processos educativos. Neste módulo está prevista ainda uma atividade indicada como “Colabore contando sua história”, que visa favorecer o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os cursistas, o que contribuirá para o enriquecimento do processo formativo proposto pelo curso.

No Módulo 1, o professor–tutor, além de conhecer melhor cada cursista, precisa estar ciente que um dos grandes desafios é fazer com que sintam segurança nos primeiros contatos com o ambiente virtual de aprendizagem. Para alguns é uma experiência nova que pode trazer

dificuldades básicas entre elas a falta de conhecimentos com Ambiente Virtual de aprendizagem. Outra dificuldade que pode ser enfrentada é com relação à internet dos municípios participantes. O esforço da equipe concentra-se em sanar essas primeiras dificuldades, sem descuidar das demais atribuições.

O **Módulo 2** tem caráter de introdução à questão dos Conselhos Municipais, discute a gestão democrática das políticas públicas e a importância da participação no regime de colaboração. É um módulo fundamental para o início dos estudos temáticos. Neste momento, o professor-tutor começa a aprofundar a experiência de ser professor nos processos virtuais de ensino e aprendizagem. O conhecimento do conteúdo é essencial para que possa de fato instigar os cursistas, para que os diálogos tornem-se ricos de contribuições para o aprendizado coletivo. Daí a importância de o tutor ler, estudar e conhecer o material-base, assim como demais referenciais e recursos complementares para intermediar e aprofundar as discussões no ambiente do curso de Formação Continuada Conselheiros Municipais de Educação.

Os **Módulos 3 e 4** são de aprofundamento, pois tratam de temas mais específicos e que exigem os conhecimentos prévios trabalhados nos Módulos 1 e 2. Ao tratar de temas mais específicos referentes às funções dos Conselheiros Municipais de Educação, acontece um aprendizado recíproco, pois os cursistas sentem-se mais seguros para discutir sobre suas vivências na função de Conselheiros.

O **Módulo 5** é de finalização do curso, que propõe uma atividade teórico-prática, o Projeto Integrador, que oportuniza aos conselheiros elaborarem uma proposta de intervenção, a partir de uma problemática relevante à educação no seu município. Neste momento do curso, a orientação do professor-tutor parte do que cada cursista conhece na realidade do CME e das necessidades educacionais de seu município. Nesse sentido, no módulo 5, além dos materiais e recursos disponibilizados pela SEB/MEC, foi inserido, pela equipe Pró-Conselho/UFSM, um questionário com o objetivo de conhecer a realidade de cada CME, avaliar

o Pró-conselho em suas aspectos didáticos, pedagógicos, administrativos e tecnológicos, reconhecer as experiências adquiridas e trocadas durante o curso de formação.

O projeto integrador vai sendo trabalho de maneira que o cursista compreenda a finalidade deste projeto, quais os motivos e justificativas da sua escolha por tal temática, quais são os aspectos teórico-metodológicos importantes de serem priorizados para a sua realidade sócio-educacional e no que, de fato, ele poderá contribuir para melhorias no seu município com subsídios à atuação dos conselheiros municipais de educação em realidades previamente localizadas e relevantes na garantia da educação escolar.

O projeto integrador poderá ser desenvolvido individualmente ou em grupo, esse projeto parte de um tema ou de uma situação problema no município, no âmbito da educação para, por meio do estudo, da análise e da indicação de ações de modo a obter alternativas e mesmo eventualmente soluções. Trata-se de uma proposta ação que não precisa, necessariamente, ser implementada, mas caso seja viável é considerada esta possibilidade.

Portanto, nesse contexto das temáticas, o cursista tem a liberdade de escolha, sempre que necessário o professor tutor está à disposição para solucionar as dúvidas mais frequentes. E, nessas dúvidas, a que mais havia não era na escrita do projeto e nem mesmo a temática, mas sim na estrutura de um projeto, neste momento o papel do professor tutor era de extrema importância nesta fase do projeto integrador, pois cabe aqui o tutor orientar e conduzir esse processo de forma contínua e dinâmica, de modo a auxiliar o cursista no alcance progressivo dos seus objetivos.

Prioritariamente, as temáticas relacionadas aos projetos integradores, de maior interesse dos cursistas, estão relacionadas ao fortalecimento do seu conselho municipal de educação, como conselheiros. Visando ações simples, como organizar espaços de trabalho na sede do CME, organizar o material escrito e fazer um cronograma de ações prioritárias. Outra temática em que houve um número expressivo de interesse pelos cursistas

foi a dos princípios de gestão democrática, seguindo a LDBN/96. Sendo, portanto, a luta por uma escola pública e democrática com os conselheiros Municipais de Educação e todos envolvidos nela. Assim, incentiva a participação, fazendo o uso de nossos direitos e resguardando o direito de uma comunidade.

Os recursos de comunicação e interação estão organizados por meio de: **Mensagem instantânea**: Esta ferramenta possibilita a troca de mensagens entre cursistas, assim como entre cursistas e professores-tutores. As mensagens ficam armazenadas no ambiente e podem ser respondidas quando o usuário acessar o ambiente. O **Fórum temático** é o espaço virtual de diálogos e reflexões sobre os temas tratados nos Módulos.

A avaliação (feedback) necessita levar em conta que os cursistas estão em espaços diferentes e, inclusive, em ritmos diferentes. Torna-se importante registrar continuamente as produções e caminhos percorridos pelos cursistas. Para tanto, registra-se em uma planilha de acompanhamento todas as participações nos fóruns, nas atividades propostas, registrando-se também a pontualidade no envio das atividades de avaliação.

O acompanhamento e a avaliação do desempenho de cada participante são feitos mediante o desenvolvimento de atividades ao longo do curso, que articulam os conteúdos conceituais com ações práticas realizadas no âmbito da sua atuação cotidiana na gestão da educação municipal.

O acompanhamento é feito pela equipe da Coordenação Geral do curso na UFSM e pelo GT Estadual. Suas informações são repassadas à Coordenação do Programa no MEC via relatórios periódicos.

ARQUITETURA TECNOLÓGICA DO CURSO

O ambiente tecnológico é implementado sob a plataforma *Moodle*, do inglês *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment,* ou simplesmente classificado como um Ambiente Virtual de Ensino

Aprendizagem, encaixa-se ainda na modalidade LMS, ou, Sistema de Gestão de Ensino. (UFSM TUTORIAL, 2013, p.6). Nesse sentido, no curso de formação continuada de conselheiros municipais de educação, é utilizada uma versão do *Moodle* arquiteturada, não sendo necessária a criação de salas de aula, fóruns, avaliações, notícias, curiosidades e outros artifícios já citados na seção anterior.

Todo o suporte técnico abarca atividades como: Instalação e configuração do *Moodle*; Cadastro de cursistas nos referidos módulos da figura 2, bem como em turmas; Produção de materiais instrucionais (vídeo aulas, arquivos passo-passo); Acompanhamento geral. Este último item compreende um espectro bastante amplo, pois diz respeito a todo um trabalho incansável de monitoramento de acessos, tira dúvidas, resolução de problemas e instrumentalização de cursistas com baixa experiência por meio de tutoriais. Dentro desse papel de acompanhamento, é essencial destacar algumas premissas a serem seguidas pelo suporte em EAD, conforme Consolo (2012), responda rápido; diminua a impessoalidade; evite mensagens padronizadas; seja gentil; evite dizer não; ambiente de ajuda.

Assim, busca-se o melhor atendimento possível a todos os cursistas baseado nas premissas discutidas por Consolo, principalmente no ambiente de ajuda criado, onde se encontram as vídeo-aulas e tutoriais em arquivo, a fim de instigar o cursista a ler e compreender acerca do uso da tecnologia digital para aprender.

METODOLOGIA

As pesquisas de abordagens qualitativas foram se destacando no Brasil a partir de 1980, principalmente na educação, na tentativa de responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores do humano, levando em conta suas relações e construções culturais e também possibilitar uma aproximação do pesquisador com o pesquisado para compreender os significados nas dinâmicas histórico-relacionais.

Na percepção de autores como Weller e Pfaff (2010), pesquisas mais recentes na educação preocupam-se com a rigorosidade e cientificidade das metodologias utilizadas, tornando-se um campo respeitável dentro da pesquisa qualitativa. O campo metodológico, segundo o qual esse trabalho se orientou, foi o da pesquisa participante, uma vez que o pesquisador constitui-se sujeito no contexto pesquisado. Buscou-se, nas relações entre a teoria e a prática na tutoria a distância, uma interação dialética e reflexiva. “São chamadas de observações participantes, porque se acredita que o pesquisador sempre terá um grau de interação com a situação em estudo, interferindo no ambiente e no pesquisado e sendo influenciado por este.” (ANDRÉ, 2000, apud NEUENFELDT, 2006, p. 28).

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e, como estratégia metodológica, fundamenta-se na pesquisa-ação, definida por Haguete (1987) a pesquisa-ação intervém em situações reais, trabalha com grupos, na sua real grandeza e não em condições artificiais.

Para Thiollent (1992, p. 21), a pesquisa-ação não deixa de ser uma forma de experimentação em situação real, na qual os pesquisadores intervêm conscientemente. Assim, a metodologia proposta tenta fazer emergir questionamentos sobre valores, saberes e práticas evidenciando as potencialidades de vir a conhecer. As reflexões resultantes do trabalho de tutoria envolveram a observação de questões sociais e educacionais atuais, considerando de grande relevância o trabalho do Conselheiro Municipal de Educação no exercício das suas funções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a expansão da educação à distância, o professor-tutor é um profissional que necessita de qualificação permanente. Cabe destacar a importância de uma postura acolhedora, educacional e profissional, que permita ao cursista ter autonomia, sem sentir-se isolado.

A interação pedagógica que ocorre no ambiente virtual exige que o professor-tutor seja um educador com grande capacidade de se adaptar às

constantes situações de interação, sempre levando em conta a heterogeneidade dos cursistas.

A participação do professor-tutor em um projeto de extensão que permite o contato com profissionais da educação de diversos municípios do estado é, indiscutivelmente, um passo a frente na qualificação profissional. Através dos relatos dos cursistas, é possível conhecer a realidade desses municípios, algumas dificuldades e possibilidades de melhorias que podem surgir do diálogo interativo no ambiente de aprendizagem.

Refletindo-se criticamente acerca do trabalho pedagógico que acontece no ambiente virtual de aprendizagem, percebe-se que o uso das tecnologias digitais não pode ser considerado como único fator de sucesso, mas, sim, a postura didático-pedagógica do professor-tutor faz com que o cursista demonstre maior empenho em participar do curso, mesmo tendo dificuldades com relação ao ambiente ou conteúdo.

O diálogo está aberto, as possibilidades são inúmeras, mas é necessário empenho para que ações de interação e cooperação no ambiente do Curso e nos encontros presenciais, de fato possibilitem avanços e o entendimento da importância do papel dos Conselheiros Municipais na efetivação de melhorias para a Educação. O Curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação, em sua 1ª edição, oportunizou aos cursistas a qualificação para o exercício de suas funções com conhecimento, incentivando a postura proativa nas decisões importantes para efetivar uma educação de qualidade no estado.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L.. **Educação a distância.** 4ª Ed. Campinas: Autores Associados. 2006

BENTES, R. de F. A avaliação do tutor. In. **Educação a Distância**: o estado da arte. LITTO, F.; FORMIGA, M. São Paulo, Pearson, 2009

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9394** – LDB de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de capacitação dos conselhos municipais de educação**: Projeto Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação. [S.1.], 2008.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução de Guy Reynaud, revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CONSOLO, A. Blog Moodle Livre. **10 Dicas de Suporte Técnico na EaD**. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.moodlelivre.com.br/artigos/10-dicas-de-suporte-tecnico-na-ead>. Acesso em: 13/08/2013.

DIAS, S; SILVA, M. Dialógica e interatividade em educação on-line. **Revista FAEEBA- Educação Contemporaneidade** - Salvador, v.14, n.23, p 169, jan/jun, 2005.

HAGUETE, T. M. (org). **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a Distância na Transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

SÁ, I. **Educação a Distância:** Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza: CEC, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 5 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

UFSM TUTORIAL. Universidade Federal de Santa Maria. **Tutorial do MOODLE versão do Aluno.** Santa Maria - Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://cead.ufsm.br/moodle2_UAB/pluginfile.php/32128/mod_page/content/8/tutorial_aluno.pdf>. Acesso em: 13/08/2013.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WELLER, W.; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

PATHS AND CHALLENGES OF TEACHERS TRAINING IN THE DISTANCE LEARNING MODALITY.

ROSANE CARNEIRO SARTURI[1]
VANESSA DOS SANTOS NOGUEIRA[2]

.

RESUMO
Este estudo é um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em nível de mestrado. Pretende identificar os desafios enfrentados pelo Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, como política pública, durante a sua implementação, considerando a necessidade de construir um espaço crítico de formação de professores que possibilite ao futuro Pedagogo uma atuação comprometida com o contexto macro e micro, no que concerne ao político, cultural e social. A abordagem utilizada é de cunho qualitativo, adota a pesquisa participante como postura metodológica, utiliza como dados os documentos oficiais que orientaram e orientam a aplicação da modalidade no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a experiência na participação da elaboração do Projeto de Curso e a atuação efetiva na sua implementação, com base nas funções de coordenação, docência e tutoria, no período de 2007 a 2012. Considera-se que a formação de professores, nesta modalidade, depende do perfil dos sujeitos envolvidos, professores, tutores e alunos, bem como da infraestrutura e comunicação permanente com os Polos. Destaca o diálogo como um canal fundamental para a construção do conhecimento, para além da prática bancária. Para ser considerada como política de formação de professores, os egressos necessitam constituírem-se como sujeitos críticos e comprometidos.
Palvras-chave: Políticas Públicas. Educação à Distância. Formação de Professores.

ABSTRACT
This study is a snippet of the developed research in the graduate program at Master level. It aims to identify the challenges faced by the pedagogy course distance of the Federal University of Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil., as public policy, during its implementation, considering the need to build a critical space of teachers training that enables the future educator a engaged performance with macro and micro context in terms of the political, cultural and social. The approach is a qualitative study, it adopts the participatory research as a methodological stance, it uses as data the official documents that guided e guide the application of the modality in the context of UAB (Universidade Aberta do Brasil), and the experience in participating in the preparation of the Project of Course as well as the effectiveness in its implementation based on the functions of coordinating, teaching and tutoring in the period from 2007 to 2012. It is considered that training of teachers, in this modality, depends on the profile of the subjects involved, teachers, tutors and the students, as well as infrastructure and communication of Poles. It highlights the dialog as a fundamental channel for the building of knowledge beyond the

---

[1] Profª. Dra. Adjunta do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Coordenadora Geral do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <rcsarturi@gmail.com>.
[2] Doutoranda em Educação PPGE da Universidade Federal de Santa Maria. Profª. Ms. Substituta do Departamento e Metodologia de Ensino, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: <vanessaf.educ@gmail.com>.

banking practice. To be considered as a policy for the teachers training, the students need constituting themselves as critical and committed subjects.
***Keywords**: Public Policy. Distance Education. Teacher Training.*

O PORQUÊ DA ESCOLHA DO TEMA: O QUE PRETENDEMOS

A Educação a Distância (EAD), apesar de não ser um conceito novo no contexto brasileiro e mundial, vem assumindo um espaço no cenário educacional repleto de inquietações, que nos levam, como sujeitos envolvidos no contexto educacional, a buscar subsídios que possam contribuir para pensar o *status* de modalidade que a EAD assumiu no universo das políticas públicas, mais especificamente para a formação de professores. Pois, esta, na maioria das vezes secundarizada e realizada de forma aligeirada, tem colocado em risco a formação de professores comprometidos com o contexto macro e micro, no que concerne ao político, cultural e social das comunidades educacionais distribuídas nos mais diversos rincões do país e do planeta.

A delimitação do *lócus* desse estudo, que apresenta as análises de uma pesquisa em andamento, é o curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada na região central do estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Como objetivo geral procurou identificar os desafios enfrentados pelo Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil, como política pública, durante a sua implementação, considerando a necessidade de construir um espaço crítico de formação de professores[3] que possibilite ao futuro Pedagogo uma atuação comprometida em reconhecer o processo histórico que originou a estrutura normativa da modalidade de EAD no Brasil. Para atender a esse objetivo, destacam-se como objetivos específicos: reconhecer o processo histórico que originou a estrutura normativa da modalidade de Educação a Distância (EAD) no Brasil; analisar as aproximações do campo da organização curricular do curso de Pedagogia Presencial e a Distância, no

[3] Nesse estudo, as palavras professor, educador e docente são tratadas como sinônimos.

que concerne a estrutura e metodologia; analisar as possibilidades de formação de professores na modalidade à distância para além da prática bancária.

A abordagem utilizada é de cunho qualitativo, adota a pesquisa participante como postura metodológica, utiliza como dados os documentos oficiais que orientaram e orientam a aplicação da modalidade no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a experiência na participação da elaboração do Projeto de Curso e a atuação efetiva na sua implementação, com base nas funções de coordenação, docência e tutoria, no período de 2007 a 2012.

O texto foi organizado a partir dos objetivos específicos, na busca de sistematizar as análises que vêm sendo desenvolvidas, ao longo dos seis anos em que o curso de Pedagogia começou o seu processo de criação e operacionalização na UFSM.

O tema dessa pesquisa continuará sendo objeto de estudo permanente, posto que muitas respostas só poderão ser dadas quando os egressos do curso assumirem suas funções como docentes no espaço educacional, quando conseguiremos vislumbrar as repercussões de sua atuação docente.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UM POUCO DE HISTÓRIA

A história da Educação a Distância (EAD), no Brasil, começa na década de vinte com o rádio e, nas décadas de trinta e quarenta, pelo ensino por correspondência, somente na década de noventa é que a Educação a Distância é reconhecida como uma modalidade educacional. O artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2010), regulamentado pelo Decreto Federal nº. 5.622/2005, define a EAD, em seu parágrafo 1°, como [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...] (BRASIL, 2005, p. 1).

Esse reconhecimento foi amparado no discurso do Plano Nacional de

Educação (PNE) regulamentado pela Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que justifica a relevância da EAD no processo de democratização do ensino brasileiro, “[...] onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia” (BRASIL, 2001, p. 76).

Porém, antes de ser legitimada no texto legal e passar a ser uma estratégia das políticas públicas para a educação, que chama para as instituições públicas de ensino superior o compromisso de assumir a EAD como uma modalidade de oferta dentro do quadro de cursos, ocorreram algumas iniciativas que merecem ser destacadas.

Em 1979, foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em colaboração com a Associação Brasileira de Tecnologia (ABT), em caráter experimental, o Projeto de Pós-Graduação Tutorial à Distância (PROSGRAD), o programa visava à formação de docentes no interior do país; a comunicação entre professor-tutor e professor aluno era feita por correspondência, com material impresso. O PROSGRAD funcionou de 1979 a 1983 (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 1985).

Na década de 1980, foi criada a Portaria Ministerial nº. 511 de 27 de setembro de 1998, quando foi criada também uma comissão com técnicos do Ministério da Educação para elaborar uma proposta de cursos por correspondência para professores da Educação Básica (KRAMER, 1999).

Na década de 1990, especificamente em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância; em 27 de maio de 1996, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi instaurada pelo Decreto nº. 1.917, extinta pelo Decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, quando seus programas e ações passaram a ser vinculados a novas administrações. A partir desse decreto, a Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação a Distância integra a Secretaria de Regulação e

Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (MEC)[4].

A Lei nº. 11.502/2007 que altera o artigo 2º da Lei nº. 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (BRASIL, 2007, p. 5), modificou as competências e a estrutura organizacional da Capes, que passou a subsidiar o Ministério da Educação no que concerne na "[...] formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País" (BRASIL, 2007, p. 5). Com a reformulação e as novas atribuições da Capes, as atividades da Diretoria de Educação a Distância passaram a ser desenvolvidas junto a Capes, com a missão fundamental de colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Ainda na década de 90 foi implementado pela SEED o PROFORMAÇÃO[5], financiado pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA). Em 2002, passou a ser financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Criado, em 1997, teve sua primeira turma em 1999, oferecendo habilitação para magistério na modalidade Normal para professores que atuavam sem formação de magistério que foi organizado de forma descentralizada em parceria entre a SEED e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas.

O primeiro curso de graduação a distância do Brasil, antes da UAB, foi desenvolvido na Universidade Federal do Mato Grosso[6], e visava a formação dos professores da rede pública para atuar nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental. Esse foi também o primeiro curso de graduação à distância a ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

A Universidade Aberta do Brasil começou a ser implementada pelo governo federal, em 2005, com uma parceria entre o Ministério da

---

[4] Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356>. Acesso em 27 de julho de 2012.
[5] Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/>. Acesso em 27 de julho de 2012.
[6]Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/perfil/aluno/Cuiaba/ead/2065>. Acesso em 27 de julho de 2012.

Educação, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (A*ndifes)* e Empresas Estatais, durante o Fórum das Estatais pela Educação. Segundo o discurso do Portal da UAB[7], esse Sistema origina-se em uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação e a Diretoria de Educação a Distância/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Fórum das Estatais[8] foi firmado pelo Protocolo de Cooperação das Estatais pela Educação, no dia 21 de setembro de 2004, com a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil José Dirceu, a coordenação executiva do Ministro da Educação Tarso Genro, e a participação efetiva e estratégica das Empresas Estatais brasileiras.

O Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006, instituiu o Sistema da Universidade Aberta do Brasil, assinado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, tendo em vista o disposto nos Artigos 80 e 81 da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 2006), no Plano Nacional de Educação regulamentado pela Lei nº. 10.172 de 2001, na Lei nº. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que tem como objetivos:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
> VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
> VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, p.

[7]Disponível em: <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em 27 de julho de 2012.

[8]Informações no antigo Portal da UAB. Disponível em: <http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/forum.php>. Acesso em 27 de julho de 2012.

12).

Tais objetivos pretendem organizar as ações colocadas em marcha pelo Edital n. 1 de 16 de dezembro de 2005, que foi o primeiro edital da UAB para a seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para a UAB (BRASIL, 2005b, p. 39), conhecido como UAB1. O edital tinha por objetivo:

> [...] fomentar o "Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB", que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2005b, p. 39).

Constata-se que o primeiro edital de seleção de Polos Municipais foi publicado antes da criação legal do Sistema da Universidade Aberta do Brasil, o que pode denotar a aceleração do processo de implementação da UAB no Brasil, em que os aspectos legais discorrem em sua maioria nas estratégias organizacionais e não pedagógicas do processo.

O segundo Edital de Seleção UAB nº. 01/2006-SEED/MEC/ 2006/2007, denominado UAB2, apresentou como objetivo "fomentar o "Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB", que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação [...]" (BRASIL, 2006a, p. 24).

Com o Decreto n°. 5.800/2006, a UAB passou a ser devidamente regulamentada no Brasil, além de definir os objetivos desse novo sistema, determinando o Ministério da Educação a coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB, estabelecendo a organização dos polos presenciais, os convênios de cooperação, e a articulação ente os cursos e programas e os polos (BRASIL, 2006b, p. 4).

O primeiro Curso oferecido pelo Sistema UAB foi o projeto piloto de Bacharelado em Administração, que para a pesquisadora Ana Beatriz Carvalho causou certo estranhamento por se um bacharelado e não uma licenciatura, além de "[...] que um único projeto, com suas bases conceituais e teóricas e grade curricular, foi utilizado em Instituições que estavam localizadas desde o Rio Grande do Sul até o Amazonas" (CARVALHO, 2009, p. 128).

Apesar da definição das políticas públicas para EAD oferecer a possibilidade de expansão do Ensino Superior, integrando diversas instâncias governamentais, o projeto piloto da UAB se remete às críticas feitas por Peters (2010, p. 203) ao destacar que o ensino industrializado representa, concomitantemente, planejamento e divisão de trabalho, afirma que "[...] o ensino acadêmico [é] um produto que pode ser produzido em massa como uma mercadoria, mantido em disponibilidade, distribuindo em vasto território, avaliado e otimizado".

Mesmo que essa primeira iniciativa tenha sido contraditória, desencadeou diversos outros cursos. Acredita-se que essa política, aos poucos, foi ganhando outras formas e vem trazendo muitos benefícios às pessoas que estão distantes geograficamente das universidades públicas. É neste sentido que se buscou apresentar o Curso de Pedagogia a Distância da UFSM em suas aproximações e distanciamentos do curso presencial.

DOIS PROJETOS, DUAS MODALIDADES: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi fundada em 1960, na cidade Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Sendo a primeira universidade do interior do Brasil. O primeiro Curso Superior, na modalidade à distância, foi o de Educação Especial, oferecido pela UFSM de 2005 a 2009, que promoveu o credenciamento da universidade na educação a distância (EAD).

O curso de Pedagogia na modalidade presencial foi criado em 1965 e, somente em 2007, foi criado Curso de Pedagogia a Distância a partir da proposta do Governo Federal, através do Ministério de Educação - Secretaria de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), atendendo ao Edital 1/2006 do SESU/UAB (UAB1).

O processo de criação do curso passou por todas as instâncias da UFSM, desde os departamentos até o Conselho Superior da instituição, sendo discutido durante um longo período, devido as resistências a modalidade de oferta.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância prevê a parceria das coordenações pedagógicas dos municípios que sediam os polos, buscando, desde o terceiro semestre, a inserção no cotidiano das escolas das regiões dos polos. O que também é uma prática dos cursos presenciais da UFSM.

A organização Curricular foi construída sob as orientações da Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que define os "[...] princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país" (BRASIL, 2006c, p. 11).

Tomando como referências os Cursos de Pedagogia diurno e noturno, oferecidos na modalidade presencial, o Curso a distância foi pensado para garantir a equidade entre eles, buscando atender as especificidades da modalidade de oferta a distância, posto que o compromisso institucional é o mesmo com a formação dos acadêmicos, cujo diploma não apresenta em que modalidade o mesmo foi realizado.

Destarte, foram mantidas questões consideradas cruciais, especialmente na oferta dos Seminários Integradores[9] e da articulação por meio de núcleos:

---

[9] Seminário Integrador é uma disciplina do Curso de Pedagogia a Distância, com a finalidade de articular os saberes das disciplinas do semestre.

> [...] Núcleo de Estudos Básicos, responsável por promover a estrutura dorsal do curso; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, que promove a identidade específica do curso; Núcleo de estudos integradores, que estabelecem o movimento dialético da matriz curricular, articulados vertical e horizontalmente pelos eixos articuladores caracterizados Seminários Integradores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007).

Esta organização permite que os núcleos, quando articulados no transcurso da formação, possibilitem a “unidade na diversidade” (FREIRE, 2001, p. 57) na implementação dos Cursos de Pedagogia da UFSM.

Respeitadas as peculiaridades regionais e especificidades da modalidade de oferta, o curso orienta-se no artigo 4º da Resolução CNE nº. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), o qual estabelece que o Pedagogo, tendo como base a docência, deverá ser capaz de atuar além das atividades de apoio pedagógico, em espaços escolares e não escolares, prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. No caso da UFSM, optou-se por não fomentar a formação para as disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, por acreditarmos que a formação do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ocorrer na Educação Superior.

A mediação tecnológica do Curso de Pedagogia é desenvolvida através do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle - *software* livre e gratuito, desenvolvido especificamente para o uso educacional e mantido por uma comunidade de pesquisadores, educadores, programadores distribuídos em todo o mundo, constituindo uma

> [...] plataforma que pode facilmente ser montada ou organizada em torno de um conjunto de ferramentas de raiz construtivista ou utilizada segundo um modelo mais tradicional de sebenta eletrônica ou dispensário de informação. (VALENTE; MOREIRA, DIAS, 2009, p. 50-51)

Na EAD, as disciplinas são desenvolvidas no ambiente Moodle. No período histórico no qual este estudo insere-se, elas eram organizadas em dois módulos (uma média de quatro em cada um), com duração de,

aproximadamente, dois meses cada. Os componentes curriculares de cada módulo foram pensados com base em eixos articuladores, diluídos nos oito semestres do curso e com a integração prevista pelos seminários integradores. Sendo que, nos cursos presenciais, a oferta é ao longo do semestre, uma média de oito disciplinas concomitantes.

A cada semestre eram promovidos três encontros presenciais, um no início, apresentação da proposta do semestre, docentes e tutores; no final do primeiro módulo, com a mesma dinâmica do primeiro e, ao final do segundo, quando são realizadas as avaliações do segundo módulo. A socialização das atividades dos seminários integradores, quando não no primeiro semestre do curso, sempre foram realizadas no início de cada semestre.

A preocupação com o acompanhamento dos alunos é uma constante, tanto por parte dos tutores presenciais e a distância, quanto pelos professores e coordenação do curso, primando por manter as condições de permanência dos acadêmicos que são oriundos de regiões carentes de transporte e acesso ao uso de tecnologias, que tem nos polos um elo fundamental com o Curso e a UFSM.

A produção do conhecimento é uma premissa constante no Curso, seja pelos alunos na realização das atividades, seja pelos tutores e professores no desenvolvimento das disciplinas com uma mediação tecnológica interativa e dialógica.

O curso está organizado em oito semestres, com um total de 3255 horas, sendo que, destas, 300 horas são de práticas supervisionadas nas escolas, cuja preparação inicia desde o terceiro semestre do curso, definindo-se no sétimo e sendo implementada no oitavo por uma equipe de professores e tutores que acompanharam *in loco* as atividades em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, pela inserção e acompanhamento dos acadêmicos nas escolas das suas respectivas redes de ensino.

Considerando a demanda existente na região e a necessidade justificada pelas Secretarias de Educação dos municípios sedes dos polos

participantes da UAB, foi realizada a primeira oferta em 2008, em nove polos e uma segunda no ano de 2009 nos mesmos polos. A terceira oferta de 2010 foi realizada em seis polos, sendo que destes apenas um consistia na primeira turma. Dessa forma, o Curso está presente hoje em dez polos distribuídos em diferentes cidades no estado Rio Grande do Sul, contando com aproximadamente dezesseis professores e noventa e seis tutores por semestre em três ofertas, podendo variar conforme o número de disciplinas ofertadas por semestre com o aumento da oferta.

Percebe-se o crescente aumento da matrícula no Curso a cada ano. Nesse sentido, destacamos a necessidade de refletir sobre o movimento de criação e desenvolvimento de cursos desenvolvidos nesse contexto, com vistas a qualificar os processos de ensino e aprendizagem, pensando o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação como recurso para viabilizar o desenvolvimento e operacionalização do Curso de Pedagogia.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA ALÉM DA PRÁTICA BANCÁRIA

Existem muitos paradigmas emergentes a serem superados no processo de implementação da modalidade de Ensino a Distância. O aluno é compreendido hoje como sujeito em processo de construção, constituindo-se a partir de suas ações sobre o mundo, através das suas interações com o meio. Esse aluno, ao se apresentar como sujeito que se constrói, a partir das relações com o mundo, desafia os professores a refletir e modificar suas práticas frente às diversas formas que os recursos tecnológicos passam a fazer parte do contexto educacional.

Na modalidade à distância, o professor vai se construindo a partir de suas escolhas, com relação ao lugar apropriado e metodologia de aplicação da tecnologia e das relações estabelecidas com os outros sujeitos envolvidos nesse espaço-tempo diferenciado. Essas escolhas são fundamentais para que o professor possa conquistar, gradativamente,

domínio desses recursos, tendo a ilusão[10] de possuir sensibilidade ética e social de que esse Curso em que estão inseridos forma professores que irão atuar na formação de outros professores para nossas escolas.

As tecnologias estão aqui, e não vão embora, elas vêm se constituindo no movimento do tempo presente, fazendo parte do cotidiano. Assim, assegurar que ela esteja lá por razões políticas, econômicas e culturais é um desafio ao professor em qualquer modalidade de ensino.

A posição constituída historicamente, ocupada pelo professor nesse cenário apresentado pela (EAD), vem passando por um deslocamento, não só pelo movimento de comunicação descentralizada presente na modalidade à distância, mas também pela função do tutor que surge em meio aos processos de planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas inerentes a constituição da docência, provocando uma nova forma de organização do ensino.

Além da docência partilhada, temos presente um aluno diferenciado, que se apresenta como um sujeito falante, de uma forma oposta ao ensino presencial, no qual, na maioria das aulas, quem detém a palavra é o professor. Nesse cenário de tantas mudanças, percebe-se que, quando todos os sujeitos envolvidos nesse processo assumem um compromisso com a educação, passamos a vivenciar aprendizagem construída de forma autônoma e compartilhada.

Ao refletir sobre as políticas para EAD no Brasil, encontra-se uma história que inicia lentamente e hoje cresce de forma acelerada, assim como a demanda dos cursos nessa modalidade. Ainda que a legislação não contemple da forma desejada a EAD, acredita-se que, ao mesmo tempo em que ocorrem lutas por mudanças, aumenta o compromisso com a formação dos alunos, que se não fosse essa modalidade de ensino nunca chegariam ao Ensino Superior.

---

[10] Entende-se aqui que: O sujeito não é considerado como um ser individual, que produz discursos com liberdade: ele tem a ilusão de ser o dono de seu discurso, mas é apenas um efeito do ajustamento ideológico. O discurso é construído a partir de um pré-construído (um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva (GREGOLIN, 2003, p. 27).

Pensar a EAD a partir destas ponderações é considerar que a formação de professores, nesta modalidade, depende do perfil dos sujeitos envolvidos, professores, tutores e alunos, bem como da infraestrutura e comunicação permanente com os Polos. Nesse contexto, o diálogo surge como um canal fundamental para a construção do conhecimento, para além da prática bancária (FREIRE, 2000). Para ser considerada como política de formação de professores, os egressos necessitam constituírem-se como sujeitos críticos e comprometidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** (PNE). Brasília: Inep, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 5622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre o credenciamento de instituições para a oferta de cursos e programas de educação, na modalidade a distância. DOU, Brasília, n. 243, p 1-4, seção 1. 20 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.502, de 11 de Julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. DOU, Brasília, n.133, p. 5, seção 1. 12 de jul. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº. 1, de 16 de dezembro de 2005**. Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial, e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. DOU, Brasília, n. 243, p. 39, seção 3. 20 dez. 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Seleção nº. 1/2006**. 2ª chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial, e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB”. DOU, Brasília, n. 200, p. 24, seção 3. 18 out. 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância. DOU, Brasília, n. 110, p. 4, seção 1. 09 de jun. 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. DOU, Brasília, n. 92, p. 11, seção 1. 16 mai. 2006c.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

CARVALHO, A. B. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais**. Universidade Federal da Paraíba, 2009, Doutorado em Educação.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GREGOLIN, M. do R. Análise do Discurso: Lugar de Enfrentamentos Teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar. Alves.; SANTOS, João. Bosco. Cabral. (Orgs.). **Teorias Linguísticas:** problemáticas contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2003.

KRAMER, E. C. et al. **Educação à Distância***:* da teoria à prática. Porto Alegre: Alternativa, *1999*.

MAGALHÃES, M. A. de; OLIVEIRA, J. B. A. de. **Pós-graduação à distância**: uma alternativa viável. Rio de Janeiro: ABT, 1985.

PETERS, O. **A Educação a Distância em Transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância.** Santa Maria: PROGRAD, 2007.

VALENTE, L.; MOREIRA, P.; DIAS, P. MOODLE: moda, mania ou inovação na formação? ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. **MOODLE**: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso. Salvador: EDUNEB, 2009.

DA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL À CONTINUADA: ESTADO DO CONHECIMENTO NA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (2011-2013)

THE INITIAL TEACHER FORMATION TO THE CONTINUED: STATUS OF KNOWLEDGE AT THE NATIONAL ASSOCIATION OF GRADUATE STUDIES AND RESEARCH IN EDUCATION (2011-2013)

MARILIA COSTA MOROSINI[1]
MARILENE BATISTA DA CRUZ NASCIMENTO[2]

RESUMO
Este estudo tem por objetivo discutir as inter-relações entre a formação inicial e continuada docente a partir das produções da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2011 a 2013, com vistas a compreender os significados, as tendências e as questões acerca da identidade do professor. Trata-se de uma pesquisa teórica do tipo estado do conhecimento que identifica os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica nas experiências investigadas acerca da formação de professores. Realizou-se um levantamento no banco de dados da ANPEd com a finalidade de sistematizar as ideias e identificar indicadores que fundamentassem as categorias de análise deste estudo: formação docente inicial e continuada, identidade e profissionalização. Os resultados indicaram que o ensino como uma atividade reflexiva, um fazer fruto de um processo de deliberação, um refletir da prática estimulada pela interação professor-aluno em diferentes situações, ainda, é um desafio na formação inicial do professor no contexto da sociedade contemporânea na qual se vive, evidenciando a necessidade de produção e difusão de práticas e saberes docentes. A discussão proposta conduziu a uma reflexão sobre a relevância de o professor ter a autonomia profissional para (re)criar a profissão docente pela formação e consolidação do espírito científico.
Palavras-chave: Formação Inicial e Continuada. Professores. Identidade. Profissionalização.

ABSTRACT
This research aims at discussing the interrelations between the initial and continuing education of teachers from the productions of the National Association of Graduate Studies and Research in Education in the period of 2011-2013, with a view to understanding the meanings, trends and issues about teacher's identity. This is a theoretical research your type is knowledge status that identifies the significant subsidy of the construction of theory and pedagogical practice in the investigated experiments about teacher formation. Carried out a survey in the database of the National Association of Graduate Studies and Research in Education with the finality of systematize the ideas and identify indicators that substantiate the categories of analysis in this study: initial and continuing teacher education, identity and professionalization. Results indicated that teaching as a reflective activity, a doing fruit of a process of deliberation, one reflecting the practice encouraged by the teacher-student interaction in different situations, is a challenge in teacher's initial formation in the context of modern society which one lives, highlighting the need for production and dissemination of practices and teachers' knowledge. The proposed discussions led to a reflection about the relevance of the teacher have the professional

[1] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação da PUCRS e do Programa de Pós-graduação em Educação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1A do CNPq. E-mail: <marilia.morosini@pucrs.br>.
[2] Doutoranda pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Professora da Universidade Tiradentes e da Educação Básica. E-mail: <nascimentolene@yahoo.com.br>

autonomy to recreate the teacher profession by the formation and consolidation of the scientific spirit.
***Keywords**: Initial and Continuing Teacher Education. Teachers. Identity. Professionalization.*

INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo discutir as inter-relações entre a formação inicial e continuada docente a partir das produções da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2011 a 2013, com vistas a compreender os significados, as tendências e as questões acerca da identidade do professor.

Justifica-se este estudo ao fato de que relacionar formação docente e os processos identitários possibilita uma análise sobre a concepção do professor como profissional reflexivo e da reflexão-na-ação como estratégia que fundamenta a epistemologia da prática, com suas repercussões no cenário de profissionalização sob a perspectiva das publicações da ANPEd.

Tardif (2002) evidencia que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações entre professores e alunos. Essa direção aponta para a necessidade de estabelecer o saber do docente na interface entre o profissional, o social e o científico.

Os professores são sujeitos que aprendem e não meros implantadores ou sequer obstáculos para a mudança. Suas aprendizagens permitem a emergência de novas formas de pensar o ensino e as condições que facilitam a formação de um professor. Em outras palavras, a atividade docente configura-se pela constante problematização, inclusive em sala de aula, sendo, portanto, marcada pela reflexão contínua dos aspectos formativos e de identidade. O aprendizado do professor é definido como uma ação dinâmica que se dá através do diálogo entre reflexão, conhecimento científico e ciência pedagógica (TIEZZI, 1992).

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa teórica do tipo estado do conhecimento que identifica os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica nas experiências investigadas acerca da formação de professores e reconhece as contribuições dessa área de pesquisa nas publicações da ANPEd. Primeiramente, realizou-se um levantamento nesse banco de dados com o objetivo de sistematizar as ideias e identificar indicadores que fundamentassem as categorias de análise deste estudo: formação docente inicial e continuada, identidade e profissionalização. As pesquisas selecionadas foram do Grupo de Trabalho (GT08) de Formação de Professores que, em seus títulos, apresentassem interfaces com as referidas categorias.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSOR: DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394 de 1996, apesar de suas implicações históricas em relação às expectativas dos educadores e das numerosas emendas que tem sofrido na intenção de atualizá-la, disciplina a educação escolar que se desenvolve por meio do ensino e em instituições próprias, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social. Em seu capítulo V apresenta artigos acerca da educação continuada em serviço, do aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e da valorização por meio de estatutos e planos de carreira.

Entende-se por formação inicial os processos institucionais de uma profissão que assegure o registro profissional e faculte a atuação no mercado de trabalho. Os cursos de licenciatura são os espaços responsáveis pela formação inicial de professores para o exercício nos níveis da educação infantil e do ensino fundamental e médio, devendo atender aos dispositivos normativos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) acerca do funcionamento e da duração (MOROSINI, 2006).

Em outra vertente e dentro desse cenário, consolida-se a formação continuada que acompanha o tempo profissional dos sujeitos numa perspectiva processual. Tem origem da iniciativa dos interessados como também da inserção em programas institucionais. Os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências desse tipo de formação e na atual sociedade contemporânea essa formação cresce sob a alegação do argumento da flexibilização e globalização (MOROSINI, 2006).

De acordo ainda com a autora, dessa formação emerge a educação continuada em serviço que

> [...] visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. [...] em geral a formação em serviço toma a prática como referente da teoria, com vistas a aperfeiçoar a qualidade do trabalho. (MOROSINI, 2006, p. 354).

Infere-se, então, que a qualidade do trabalho docente se configura pela via de dois processos em dialogicidade: o ensinar e o aprender, de modo a contribuir para o processo de humanização dos alunos, dos próprios professores e da sociedade. Assim, espera-se da licenciatura a capacidade de desenvolver nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes permitam construir seus próprios saberes e fazeres docentes a partir das necessidades e dos desafios postos pelo ensino como prática social do cotidiano (PIMENTA, 2005).

O trabalho docente está marcado pela associação teoria e prática que se fundamenta na ação-reflexão-ação, também compreendido como um processo que emerge do estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais – o trabalho como forma histórica – e com suas particularidades: o cotidiano da ação docente (AZZI, 2000).

Dentro de outra perspectiva, o trabalho docente é caracterizado pela

> [...] flexibilização da gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) com o mercado de trabalho diversificado e fragmentado,

> composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis. (MOROSINI, 2006, p. 392).

Para a autora (*apud* MANCEBO; FRANCO, 2003), esse aspecto implica em perda de identidade e afeta a prática profissional e as funções docentes consideradas primárias o ensino e a pesquisa. Ou seja, perde-se a dimensão crítica e o saber passa a ter contornos de mercadoria-chave, agregando-se a esse cenário a responsabilidade pela captação de recursos (entendido aqui como sobretrabalho).

Essa conjuntura implica diretamente nas questões relacionadas à identidade do professor. Compreende-se por identidade um processo contínuo de (re)construção do sujeito historicamente situado, que considera o contexto, inclusive da profissão. Dessa forma, a profissão de professor surge como as várias outras profissões para atender às necessidades da sociedade, o que lhe confere estatuto de legalidade.

Há profissões que deixaram de existir e outras apareceram nos tempos atuais, com as novas configurações do mercado, o desaparecimento de postos de trabalho e a emergência de outros. Algumas funções adquirem *status* e cristalizam-se a ponto de continuarem como práticas formalizadas. Outras não submergem, mas se modificam por meio de novas peculiaridades para se contraporem a questões sociais. Esta dinâmica de adquirir novas peculiaridades e atualizar-se continuamente para atender às demandas socialmente necessárias em cada momento histórico corresponde ao específico da profissão de professor. A leitura crítica docente das situações da sociedade, visando modificá-las, possibilita construir significados no cotidiano a partir de suas crenças, valores, saberes, conhecimentos, histórias de vida, representações, angústias e anseios acerca do sentido de ser professor (PIMENTA, 2005).

Essa discussão converge para a clareza de que a construção da identidade docente é o centro da problemática profissional do ser professor: uma formação inicial que agregue valores à experiência pessoal e ao saber pedagógico edificado no cotidiano contribui para se construir e compartilhar

conhecimentos com o coletivo, corroborando com a imprescindibilidade da interação entre alunos, na sala de aula, no contexto da escola e, principalmente, consolidando a identidade da profissão docente.

Nóvoa (2009) aponta que a educação atualmente vive incertezas e perplexidades, quando reconhece que a formação de professores está inserida em um cenário de discursos que repetem conceitos, ideias e propostas redundantes, com a convicção de que, neste século, há um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. A formação inicial, docente como centro das preocupações, conduz o autor a indicar disposições que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas dentro da concepção do significado do que vem a ser um bom professor. O conceito de disposição relaciona dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos educadores, em que a profissionalidade plasma-se na pessoalidade de cada indivíduo.

O autor apresenta uma proposta de formação inicial de professores, partindo do pressuposto de que, na atual configuração das políticas europeias, define-se o mestrado como formação acadêmica para a entrada na profissão docente. Nessa realidade, os candidatos ao professorado teriam três momentos: a graduação numa determinada disciplina científica; o mestrado em ensino voltado para um referencial didático, pedagógico e profissional; e um período probatório, de indução profissional.

Os dois últimos momentos de formação descritos anteriormente incidem em mais cinco propostas para o percurso da formação inicial de professor: a) assumir um forte componente práxis, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar (P_1 – Práticas); b) passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens (P_2 – Profissão); c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico (P_3 – Pessoa); d) estar marcada por um princípio de responsabilidade

social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (P_4 – Partilha); e) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola (P_5 – Público).

As sociedades contemporâneas prestigiam uma profissão mediante sua visibilidade social. No caso da profissão de professor, esse fato torna-se decisivo para o fortalecimento e sustentação da profissão, bem como da qualidade do trabalho interno nas escolas e da sua capacidade de intervir na comunidade externa.

O século XXI clama pelo desenvolvimento da capacidade de recontextualização da escola no seu próprio espaço, "[...] valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias atividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas" (NÓVOA, 2009, p. 43). Assim, exige-se a mobilização de comunicação dos professores, fazendo-se presente no contexto público.

Essas reflexões identificam cinco propostas para a formação inicial da carreira docente: conhecimento, cultura profissional, ato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social. Isso representa defender uma formação inicial de professores construída dentro da profissão, ou seja, combinar as contribuições científicas, pedagógicas e técnicas a partir dos próprios professores e tendo a escola como espaço dessa formação, reconhecendo a experiência dos demais docentes.

A PESQUISA EM QUESTÃO

O percurso teórico-metodológico desta investigação baseou-se em um levantamento, do tipo estado de conhecimento, das publicações do Grupo de Trabalho (GT08) Formação de Professores do banco de dados da ANPEd, a partir da análise dos trabalhos e do conjunto deles que abordam em seus títulos as categorias formação docente inicial e continuada, identidade e profissionalização.

A ANPEd é uma associação sem fins lucrativos que tem vínculos com a pós-graduação em educação e a produção e difusão do conhecimento

dessa área, tendo como objetivo o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social (ANPEd, 2014). Nessa proposta, essa associação torna-se um espaço reconhecido de debate científico-político o que permite compreender detalhes dos significados e das características situacionais sobre a formação inicial e continuada de professores, considerando suas implicações para os processos identitários na profissionalização docente.

O estudo partiu da leitura flutuante dos títulos e dos resumos dos sessenta e seis (62) trabalhos do GT08 – Formação de Professores, no período de 2011 a 2013, correspondentes às publicações da 34ª, 35ª e 36ª Reuniões Anuais, respectivamente. A leitura flutuante constitui-se da organização do *corpus* de forma a explorar com pertinência todas as possibilidades do texto em análise (BARDIN, 2004).

Essa fase retrata a apropriação dos resultados, tendo como base a análise de conteúdo caracterizada como um "[...] conjunto de técnicas de análise da comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2004, p. 15). Portanto, a análise de conteúdo perpassou por uma pré-análise em que se buscou realçar os sentidos das categorias encontradas nas publicações. Em seguida, investigaram-se os significados e as tendências do campo da formação inicial e continuada de professores à luz das questões voltadas à profissionalização docente que se consolidaram enquanto categorias de análise desta pesquisa. Ver tabela 1:

TABELA 1: Formação de Professores – GT08 reuniões anuais ANPED (2011 a 2013)

Reunião Anual	**Total de Artigos**	**Publicação por categoria**			
		Formação Docente Inicial e Continuada		**Identidade e Profissionalização**	
		Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
36ª - 2013	18	07	38,88%	02	11,11%
35ª - 2012	22	10	45,45%	06	27,27%
34ª - 2011	22	09	40,90%	02	9,09%
Total	62	26	41,63%	10	16,12%

FONTE: As autoras a partir das publicações da ANPED (2014).

Esses dados indicam que do total de 62 publicações desse GT, ao longo desses três anos de reuniões, 41,43% (26) das publicações tratam diretamente sobre formação inicial e continuada de professores, sendo o ano de 2013 responsável pelo menor número de publicações. Observa-se, ainda, que as questões relativas à identidade e profissionalização docente recebem menos enfoque, apenas 16,12% (10), tendo no ano de 2012 o maior quantitativo de trabalhos apresentados: 27,27% (06). Considerando-se o total de publicações das categorias deste estudo (57,75%), pode-se afirmar que as produções contemplam temas e subtemas ligados à especificidade da formação do educador que exige um profissional capaz de refletir acerca da sua práxis a fim de tomar por

> [...] base as circunstâncias concretas, participar da organização coletiva em busca da construção de alternativas que articulem a educação aos demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 1998, p. 2)

Segundo a autora, o que atribui essa especificidade à função do educador é o fato de se entender a história dos processos pedagógicos, a produção teórica e a organização de práticas pedagógicas, numa perspectiva de buscar ferramentas que permitam a construção de categorias de análise. Essa construção possibilita uma apropriação das concepções presentes nas relações sociais e produtivas de cada época. Em outras palavras, a tarefa do educador perpassa pela capacidade de

> [...] transformar o conhecimento social e historicamente produzido em saber escolar, selecionando e organizando conteúdos a serem trabalhados através de formas metodológicas adequadas; construir formas de organização e gestão dos sistemas de ensino nos vários níveis e modalidades; e, finalmente, no fazer deste processo de produção de conhecimento, sempre coletivo, participar como um dos atores da organização de projetos educativos, escolares e não-escolares, que expressem o desejo coletivo da sociedade. (KUENZER, 1998, p. 3)

Nessa condição, a atuação docente, e, por conseguinte, a formação de professor envolve uma diversidade de espaços, experiências, convivências, escolhas que se relacionam no ser e no fazer do professor. São pensamentos, concepções, valores, culturas e significados que

quando registrados exploram dimensões pessoais e do coletivo. As produções sinalizam que a formação docente precisa ser [re]significada.

FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: SIGNIFICADOS E TENDÊNCIAS DA PESQUISA

Pesquisas, do tipo estado do conhecimento, contribuem para a constituição do campo teórico-conceitual de uma determinada área, bem como permitem identificar os significados e as peculiaridades da construção teórico-prática. Nessa perspectiva, este estudo possibilitou análises sobre as ênfases e os temas abordados no banco de dados da ANPEd que podem indicar tendências da formação e da profissionalização docente. Essa amplitude sugere aproximações por diferentes caminhos. A partir da leitura flutuante dos títulos e dos resumos das produções do GT08 da ANPEd na categoria formação inicial e continuada, tornou-se possível inferir as seguintes dimensões: a) *políticas públicas de formação no Brasil*: publicações com temas ligados à legislação e à regulação do desenvolvimento social e econômico e suas inter-relações com a cultura de resultados (avaliações externas); b) *formação, saberes e práticas docentes*: pesquisas significativas com temáticas relacionadas à (auto)formação permanente, ao fazer pedagógico dentro de um contexto formativo de significados; c) *processos identitários*: produções discutindo ações formativas sobre o exercício profissional e a construção da identidade do professor a partir de uma prática reflexiva. Ver agrupamento de temas e subtemas dessas dimensões na tabela 2 a seguir:

TABELA 2: Categoria Formação Inicial e Continuada – GT08 ANPED (2011-2013)

Dimensão	N°. de artigos	Percentual	Temas/Subtemas afins
Políticas Públicas de Formação no Brasil	26	23,07%	Cultura de resultados/Avaliações externas Desenvolvimento social, econômico e profissional Legislação e regulação da educação básica Política de formação inicial na educação a distância Qualidade do ensino e da aprendizagem
Formação, Saberes e Práticas		57,70%	(Auto)formação permanente Didática e prática de alfabetização e letramento

			Diversidade e necessidades formativas e inclusivas Docência na Educação Infantil Docência universitária/reflexões sobre o ensino superior Experiências e formação de significado Produção reflexiva de saberes Saberes, fazeres e práticas pedagógicas e tecnológicas
Processos Identitários		19,23%	Ações formativas e exercício de formação Reflexões e movimento dialético Socialização e (re)construção profissional da identidade
Total	26	100%	-

FONTE: As autoras a partir das publicações da ANPED (2014).

As dimensões e temas/subtemas que emergiram dessa categoria permitiram inferir a amplitude da educação inicial e continuada de professores com um destaque significativo para as discussões voltadas aos saberes e às práticas docentes. Mais da metade dos artigos (57,70%) abordaram estudos acerca da necessidade de (auto)formação permanente desde a educação infantil até a docência universitária.

Duas hipóteses podem ser levantadas para esse resultado: a) reflexão sobre a realidade da sala de aula e compreensão das experiências formativas e dos significados dos saberes docentes, apoiando-se nas distintas áreas do conhecimento para produzir ciência pedagógica; ressignificação das práticas educativas, privilegiando os conteúdos necessários e as adequadas formas metodológicas numa perspectiva reflexiva que acompanhe a coletividade.

Isso significa a fuga da educação do campo do modismo. Na linha da ciência pedagógica, as práticas seguem saberes relacionados à história cultural e social o que obriga uma reflexão sobre a moda dos interesses neoliberais. Evidentemente, a atividade docente tem relação com conhecimentos científicos, o que não representa a exclusividade desse tipo de conhecimento. Sacristán (1999) afirma ser peculiar observar a relação que há entre explicações e prática e indaga: qual a forma de conhecimento que se evidencia na prática? O próprio autor responde:

> O ensino como atividade em que se aplica o conhecimento científico é uma proposta com grande tradição acadêmica,

> especialmente neste século, reforçada pela visão técnico-positivista de entender a relação teoria-prática. [...] a pedagogia desenvolveu-se como uma aplicação da psicologia. Segundo este modelo, a pedagogia agrupa um conjunto de aptidões práticas que permitir aplicar os conhecimentos produzidos por uma série de ciências básicas. A formação de professores está impregnada desta lógica, que concebe a realidade como um campo de aplicação; a prática tem pouca importância enquanto fenômeno pré-existente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico. (SACRISTÁN, 1999, p. 84).

Nesse contexto, a formação inicial possibilita ao professor identificar os processos pedagógicos que ocorrem no nível das relações sociais mais amplas e não apenas nos espaços escolares. Além disso, torna-o capaz de conduzir uma prática pedagógica reflexiva que supera a atual organização curricular em disciplinas estanques, através da construção coletiva de formas pedagógicas que tomem a transdisciplinaridade como princípio, conforme Kuenzer (1998).

De acordo com Morin (2007), essa transdisciplinaridade é uma prática que une e não separa o múltiplo e o diverso no processo de construção do conhecimento. Pressupõe também a utilização de diversas linguagens para a facilitação da aprendizagem do aluno, ampliando as dimensões dos conteúdos de cada disciplina para uma compreensão integral e não apenas das partes.

A dimensão das políticas públicas de formação no Brasil contemplou 23,07% dos debates dos artigos do GT08 e enfocou a educação como direito social. As políticas de formação e de currículo precisam buscar referências para fundamentar uma ação educativa que garanta a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, superando a reafirmação da especialidade da ação, do ofício, do individual. Kuenzer (1998), afirma que a regulação das faculdades de educação deve exigir conteúdos básicos da ciência contemporânea para fundamentar novos processos sociais e produtivos, bem como novas atitudes e comportamentos diante da sociedade e do trabalho.

A dimensão dos processos identitários que trata de ações formativas e do exercício de formação por meio de reflexões e da (re)construção profissional insurgiu em 19,23% dos artigos. Essa dimensão ratifica a inter-

relação existente entre as categorias deste estudo ao apontar direções voltadas à profissionalização na categoria de formação docente. Percebe-se, então, que toda formação deve ser pautada na aplicação do conhecimento reflexivo que adote o cerne do processo educativo na escolha dos padrões de desenvolvimento humano, visando atender às características da sociedade e dos contextos inseridos nela. Nesse cenário de gerenciar dilemas, “[...] a consciência profissional consolida-se e desenvolve-se, explicitando-os, clarificando-os, estabelecendo as suas ligações, extraindo as derivações das opções que se agrupam em torno destes dilemas” (SACRISTÁN, 1999, p. 87).

Isso constitui uma formação reflexiva a partir de análises da prática para a descoberta de novos espaços e caminhos em que o conhecimento formal não se limita a deduzir as práticas. Pelo contrário, o professor passa a equacionar suas práticas; escolher temáticas de reflexão; propor alternativas de intervenção, criando estilos de debates; a lidar com pessoas; acompanhar seus processos de formação de produção e apreensão de saberes e valores.

A leitura flutuante dos títulos e dos resumos das produções do GT08 da ANPEd na categoria de análise identidade e profissionalização docente possibilitou o levantamento das seguintes dimensões: a) constituição da profissionalidade e profisisonalização: produções com temas voltados ao processo de desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da profissão professor e da execução do trabalho docente; b) desenvolvimento profissional: estudos ligados ao campo da prática e da concepção do ser professor na busca da identidade social e profissional; c) saberes docentes: publicações discutindo conhecimentos técnicos e pedagógicos, práxis docente no contexto das representações sociais. Ver temas e subtemas dessas dimensões na tabela abaixo:

TABELA 3: Categoria Identidade e Profissionalização – GT08 ANPED (2011-2013)

Dimensão	N°. de artigos	Percentual	Temas/Subtemas afins
Constituição da Profissionalidade/ Profissionalização	10	60%	Abordagem cultural Articulação entre ensino, pesquisa e extensão Indicadores de qualidade Modelos universitários Organização do trabalho pedagógico Profissionalização no ensino fundamental e médio Relação escola e família, professor e aluno
Desenvolvimento Profissional		20%	Campo da prática Concepção de professor Identidade social e profissional
Saberes docentes		20%	Conhecimentos técnicos e pedagógicos Práxis docente Representações sociais
Total	**10**	**100%**	-

FONTE: As autoras a partir das publicações das Reuniões Anuais da ANPED (2014).

Esse resultado evidenciou um debate voltado aos fundamentos epistemológicos do oficio de professor com 60% das propostas dos trabalhos, haja vista a profissionalização da educação está em meio a uma crise de profissionalismo. “A crise da profissão docente é causada pela: crise da perícia profissional – crise dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio das quais certas profissões procuram solucionar situações problemáticas concretas” (MOROSINI, 2006, p. 395).

Uma possibilidade de superação da crise é vincular o desenvolvimento profissional docente a um processo teórico-prático que privilegie um ensino reflexivo sustentado na reflexão-na-ação (temática da segunda dimensão, ocupando 20% dos artigos analisados). Para Schön (2008), os professores devem atuar como desenhadores reflexivos de situações práticas. O autor critica o academicismo, o excesso de teorias, a valorização exagerada da ciência básica, a pouca aplicabilidade do conhecimento e das produções acadêmicas. Isso significa que

> A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a ‘reflexão-na-ação’, criando, assim, um dilema

> entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes. (SCHÖN, 2008, p. vii)

Desse modo, o que os profissionais da educação precisam de fato aprender a formação parece menos capaz de ensinar. Trata-se de um dilema enraizado em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada – um modelo de conhecimento implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos ligados à pesquisa e à prática. O conhecimento "[...] da universidade voltado para a pesquisa é quebrado em unidades territoriais. Cada campo de disciplina é a esfera de ação de um departamento e, dentro de cada departamento, individualmente" (SCHÖN, 2000, p. 19).

Nesse movimento pendular, a terceira dimensão saberes docentes estabelece inter-relações com conhecimentos técnicos e pedagógicos da práxis por meio de uma discussão acerca das representações sociais (20%). Esse processo indica que a identidade do professor envolve muito mais do que um conjunto técnico de práticas que se baseia em outras ciências básicas. Essa inter-relação de categorias enfatiza que a prática reflexiva não representa uma relação entre o teórico e o prático dentro de uma concepção moldada em que a teoria implica, deduz ou reflete a própria prática. Carr e Kemmis (1988) afirmam que a

> [...] missão legítima da investigação educativa consiste em desenvolver teorias da prática educativa, que estejam arraigadas nas experiências concretas dos atores da educação e que tencionem colocar e resolver os problemas decorrentes de tais experiências e situações. (CARR; KEMMIS, 1988, p. 131).

A formação de professores tem sido orientada por essa abordagem dedutivista que considera a diversidade de saberes, mesmo que separados e longe da prática, um caminho para capacitar os professores à profissão docente na perspectiva de executar as atividades dentro dos parâmetros das ciências de base. Esse cenário não reconhece a necessidade das contribuições pessoais, ressaltando a relevância das discussões propostas no GT08 da ANPEd.

DIMENSÕES CONCLUSIVAS

A formação inicial de professor na perspectiva reflexiva permite fazer uma análise de que, a partir da prática, emerge uma nova caminhada em que o conhecimento formal não se limita a deduzir as práticas. Pelo contrário, o professor passa a equacionar suas práticas, escolher temáticas de reflexão, propor alternativas de intervenção, criando estilos de debates, a lidar com pessoas, acompanhar seus processos de formação de produção e apreensão de saberes e valores, principalmente nos contextos educativos da profissionalização.

Infere-se, então, que o ensino como uma atividade reflexiva, um fazer fruto de um processo de deliberação, um refletir da prática estimulada pela interação professor-aluno em diferentes situações, ainda, é um desafio na formação inicial do professor no contexto da sociedade contemporânea na qual se vive, evidenciando a necessidade de produção e difusão de práticas e saberes docentes.

A discussão aqui proposta conduz a pensar/refletir com mais veemência a relevância de o professor ter a autonomia profissional para (re)criar a profissão docente pela formação e consolidação do espírito científico. Isso possibilita afirmar que há uma relação intrínseca entre a ciência pedagógica e a prática reflexiva do docente como instrumento para uma formação diferente que fortaleça os processos identitários da profissão.

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 15 mai. 2014.

AZZI, S.. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004. p. 15.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 1996**.** Brasília, 1997.

CARR, W. KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

KUENZER, A. Z. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: novos desafios para as faculdades de educação. Educ. Soc. vol. 19 n. 63 Campinas Aug. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-733019980002 00007>. Acesso em: 16 jun. 2011.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia Pedagogia Universitária** – Glossário. Vol. 2. Brasília: Inep/Ries, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/% 7BC6B9C92D-C712-4849-A0E3-FC2AFEEC7828%7D_livro%20glossario%20eletr.pdf.>. Acesso em: 20 mai. 2014.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educar, 2009.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1999.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIEZZI, L.**Conditions of professional development which support teacher learning.** Comunicação apresentada na reunião da American Educational Research Association, 1992.

FORMAÇÃO CIDADÃ A-CRÍTICA: CONFLUÊNCIAS DISCURSIVAS NA DISPUTA POR SIGNIFICAÇÃO

A-CRITICAL CITIZEN FORMATION: DISCURSIVE CONSENSUS IN COMPETITION FOR SIGNIFICATION

GABRIEL DOS SANTOS KEHLER [1]
JOACIR MARQUES DA COSTA [2]

Resumo
Este ensaio teórico tem por finalidade problematizar a discussão acerca dos princípios atribuídos à categoria cidadania e, seus efeitos discursivos, na polissemia "fabricada" no/do/sob o contexto escolar capitalista. Ademais, são naturalizadas as confluências de sentidos nas práticas escolares, que se legitimam através de políticas públicas neoliberais do Estado de "quase mercado". Não obstante, faz-se mister compreender que pela unilateralidade desse viés, a contradição dialética é negada, significando a representação vazia de direitos contratuais positivados na força de lei. Essa movimentação de deslocamentos polissêmicos é compreendida como necessária à manutenção do capitalismo, como "a lógica" do capital. Imediatamente, a escola denominada cidadã, tende a ser aquela comprometida com as novas exigências mercadológicas, baseada em princípios de competência, inovação e competividade na fabricação de cidadãos de um "novo tipo", gestores "de si". Em contrapartida, defende-se que a formação efetiva da cidadania só é possível na/pela crítica, com base nos pressupostos da materialidade do pensamento.
Palavras-chave: Educação. Escola. Cidadania. Capitalismo.

Abstract
This theoretical paper aims to problematize the discussion about the principles assigned to the citizenship category and its discursive effects in "manufactured" polysemy in / of / under the capitalist school context. Moreover, the confluences are naturalized in school practices that are legitimated through neoliberal policies of the state of "almost market". Nevertheless, it is important to understand that the unilaterality of this bias, a dialectical contradiction is denied, meaning the empty of the force of the law representation. This movement of polysemous displacements is understood as necessary for the maintenance of capitalism as "logic" of capital. Immediately, the school known as citizen tends to be that committed to new market demands, based on principles of competence, innovation and competitiveness in manufacturing citizens of "new type" managers "of itself". In contrast, it is argued that the effective development of citizenship, is only possible in / by critics, based on the assumptions of the materiality of thought.
Keywords: *Education. School. Citizenship. Capitalism.*

ORIENTAÇÕES INICIAIS

Ao suscitar conjecturas que possam caracterizar hoje o pensamento ocidental sobre o significado de cidadania, confere-se facilmente a

[1] Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. E-mail: <gabkehler@gmail.com>.
[2] Professor da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Doutorando em Educação/PPGE/UFSM. Professor Supervisor do Pró-Conselho/UFSM. Bolsista Pesquisador do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <mc.joacir@gmail.com>.

naturalização “consensual” do pressuposto existencial de uma sociedade “livre” e, por excelência, “potente” à promoção de processos de emancipação humana. Assim, a ideia de cidadania é vista, *a priori,* como uma possibilidade óbvia, efetivada por meio das instituições de Estado que, neste estudo, se focaliza sob a escola capitalista.

Em âmbito problematizador, Paulo Freire (1997) já tratava as possibilidades na dinâmica do espaço escolar, como um desafio que se lança na promoção de uma educação que valorize os sujeitos em sua plenitude. Um ensino que humaniza e que parte da concepção do respeito às singularidades (diferentemente de individualismo), do diálogo-problematizador, do reconhecimento dos sujeitos de acordo com o contexto histórico, econômico e social em que vivem.

No entanto, historicamente, se traz a ideia de uma Educação Progressiva, embasada no viés pragmático[3] (DEWEY, 1978), em que a noção de progresso destaca-se no sentido de desenvolvimento, evolução, de modo linear. Logo, isso pressupõe que o devir aos indivíduos é causal de uma adaptação ao meio, que o progresso se constitui numa crescente integração em sociedade, ou seja, em relações que o ser humano estabelece com o meio social em que está inserido. Nesse sentido, Dewey afirma que “[...] o capitalismo é cruel, e se faz necessário um sistema educacional que se adapte a ele”.

Paralelamente a essa integração dos sujeitos à sociedade, a educação se torna o meio pelo qual os sujeitos percebem de que maneira podem vir a fazer parte dessa sociedade, sobretudo, configurando-se por um discurso de processos democráticos e de exercício da cidadania. Nesse sentido, problematiza-se a possibilidade de uma formação cidadã crítica no campo educacional[4], considerando as influências dos aspectos estruturais

---

[3] O Pragmatismo constitui uma escola de filosofia estabelecida no final do século XIX, com origens nos Estados Unidos da América, caracterizada por apenas considerar uma ideia como útil e necessária caso ela tenha efeitos práticos e valor funcional. Seus principais represententes são Charles Peirce, William James, serviu como base para o Instrumentalismo de John Dewey e mais recentemente foi reformulado por Richard Rorty.
[4] Campo no sentido referido por Bourdieu é o espaço social como lugar organizado, hierarquizado e conflituoso inserido em uma lógica de disputas e interesses. O campo está em constante disputa por diversas conjunturas de processos emancipatórios, em síntese,

da educação, inscritas na sociedade capitalista[5], em seu estágio neoliberal[6], tendo no capital, conforme o filósofo húngaro:

> [...] uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece - na forma de capital monetário, mercantil‖, etc. - vários séculos antes de a formação social do capitalismo enquanto tal emergir e se consolidar. De fato, Marx estava muito interessado em apreender as especificidades históricas das várias formas do capital e suas transições de uma para outra, até finalmente o capital industrial se tornar a força dominante do metabolismo socioeconômico e objetivamente definir a fase clássica da formação capitalista (MÉSZÁROS, 2009, p. 76).

Destarte, é pela contradição das forças produtivas que grupos e interesses sociais que interagem dialeticamente travam conflitos e negociações, com o objetivo de dominar e/ou conquistar um determinado espaço ou lugar de poder. Para compreender esse campo, far-se-á necessário apropriar-se do conjunto dos discursos e ações que estão em disputas.

Assim, discorre-se a discussão proposta, mediante uma metodologia qualitativa, configurando-a nos preceitos de Minayo (2000), uma vez que apreende as práticas sociais realizando a crítica das ideologias. Aprofunda-se a análise crítica de cunho bibliográfico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), desenvolvendo o estudo de modo aberto e flexível, focalizando suas nuances de forma complexa e contextualizada.

---

primam em seus discursos pela acessibilidade das oportunidades para todos, sem distinções. [...] a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir e destruir (BOURDIEU, 2000, p. 69).

[5] Para Mészáros, "[...] capital e capitalismo são fenômenos distintos. O sistema de capital, segundo o autor, antecede o capitalismo e tem vigência também nas sociedades pós-estruturalistas. O capitalismo é uma as formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital, que Marx denominava como capitalismo pleno" (2009, p.10).

[6] Conforme Harvey, "[...] o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livres comércios" (2008, p. 12).

POLÍTICAS PÚBLICAS NO ESTADO DE "QUASE MERCADO"

Historicamente, pensando sobre as contradições que vão se estabelecendo nos âmbitos socioeconômicos e educacionais, em vigilância a movimentação da materialmente dialética[7], é possível compreender que, o segundo vem, em última análise, agindo em função do primeiro. Só nessa primeira e estruturante análise sobre o macro sistema, já se intui indagações sobre as intencionalidades das constantes reformas adaptativas no âmbito das políticas públicas, que operam de modo pragmático funcional "as custas" da categoria cidadania.

Em meados dos anos 1990, intensifica-se o processo de metamorfoseamento do capital (presente desde os anos de 1970), em que a função social da educação vem sendo crucialmente reduzida aos ajustes e necessidades mercadológicas, o que também conflui novos sentidos à cidadania. Nesse período, contrariando um dos seus pilares fundantes, na conjuntura aberta a partir da década de 1980, e, mais fundamentalmente, durante a década de 1990, "[...] a Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase na função da escola como âmbito de formação para o emprego" (GENTILI, 2002, p. 47-48).

Cabe destacar aqui que o discurso da empregabilidade ganhou proporções demasiadamente intensas, isso que, para o ciclo de políticas[8] (contexto de influência e produção do texto) à materialização do contexto das práticas, especialmente, ao que interessa aqui, as práticas escolares constituem-se como a totalidade de interesses das estratégias econômicas.

---

[7] Para Konder (1987) "[...] no conceito de totalidade para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. [...] Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro" (p. 36).

[8] O ciclo de políticas de Stephen Ball (2002) consiste em recontextualizações: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática, Contexto dos Resultados (efeitos) e Contexto da Estratégia política. Sendo os três primeiros contextos os principais.

Nesse aspecto, compreende-se essa reconfiguração como o que Dagnino (2004, p. 12) enfatiza de confluência perversa, por expressar um fenômeno cujas consequências contariam sua aparência, com efeitos que não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar. Logo, seria ingênuo e até negligência negar a existência de jogos discursivos[9] de interesses e poderes em lutas de significações e disputas de sentidos, políticas neoliberais na configuração de sentidos à cidadania nas instituições escolares.

A estratégia neoliberal, como readaptação do liberalismo, mantém sutilmente o próprio capitalismo como um sistema insuperável[10], aspecto evidenciado principalmente pela queda do muro de Berlin, em 1989, na Alemanha, como um marco que enterrou de vez qualquer outra forma de sociabilidade[11] (após o fracasso do socialismo real soviético). Assim, entre disputas de significação e sentidos, os processos de democratização, como aborda Dagnino (2004), passam

> [...] a assumir então o caráter de uma disputa de significados para referencias aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns nos abrigam significados muito distintos, instala o que pode chamar de crise discursiva: linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos (p. 142).

---

[9] Linguagem como coleção de jogos de linguagem e suas polissemias discursivas- Ver Wittgenstein (1979).

[10] É preocupante que ao chegar a uma década do século XXI e perceber que desde o final do séc. XX já se via um quadro estático, às análises de Marx e Engels sobre a natureza violenta e excludente do capital "[...] em que se sobressai o domínio quase absoluto do pensamento e teorias conservadoras que tentam convencer que o capitalismo é eterno. Forrester em Frigotto indaga ser a própria ameaça a das bases da vida; e afirmando os horizontes éticos- políticos utilitaristas que sustentam o ideário do mercado autorregulado como parâmetro das relações sociais e impõe a ditadura da razão única - a razão do capital" (2001, p. 27).

[11] A estudiosa de ciência política, Sabrina González (2006), precisamente provoca: "Marx e seu legado estavam definitivamente mortos e enterrados e, entretanto, ambos continuavam sendo o principal e referido alvo de ataques. Por que resultava necessário seguir a pedra de sua lápide? Porque o desassossego, longe de diminuir, incrementava-se. O sistema social que tinha resultado vitorioso tinha ficado exposto, diante da ausência de quem fora seu principal oponente, em toda sua obscena impudicícia e miséria" (2006, p.16).

Esse fenômeno é entendido como próprio da metamorfose que o contexto estrutural da sociedade capitalista contemporânea passa, em que o capitalismo se autotransforma para se manter como o sistema que realiza o capital, mesmo que diante dos limites de sua estrutura socioeconômica. Nesse sentido, Mészáros (2009) trata de maneira significativamente lúcida esse processo, compreendendo que com o crescimento e expansão, são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos, não resta outra saída a não ser se reajustar violentamente a relação dominante de forças (p. 65).

Nessa confluência discursiva pode-se afirmar que o Estado de quase mercado, em sua configuração de mínimo[12], na realidade se conflui como Estado forte na constituição da cidadania, só que pela unilateridade da ótica burguesa[13]. De tal modo, ao promover políticas e ações de regulação do social ajustadas aos interesses do utilitarismo econômico, traz à tona a falácia de sua minimização, que "aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital" (PERONI, 2003).

Conjuntamente à categoria cidadania, faz-se mister discutir mais profundamente outra categoria de fundo que se entende como crucial, a democracia[14]. Esta, no âmbito das políticas focalizadas, é compilada a tentar "conciliar" a distinção entre o ensino das classes dominantes e classes oprimidas, característica do dualismo histórico do sistema

---

[12] O Estado mínimo vem a configurar características própria da sociedade capitalista, em que as políticas públicas decididas e reguladas pelas necessidades e expectativas do livre mercado, atribuem a estas o sentido privado de interesses sobre o público. O Estado passa a ser conivente e permissivo com essas práticas, já que investe o mínimo financeiramente as esferas públicas, que por sua vez recebe mais investimentos financeiros do próprio setor privado e em contrapartida as servem.

[13] Ao produzir reflexões sobre o campo educacional, possibilita-se a elaboração de bases para uma revisão das propostas do que é naturalizado conceitualmente como busca pela cidadania, pelos interesses do da organização socioeconômica dos modos de produzir, próprios da sociedade capitalista. Mas, será que bastam políticas públicas para viabilizar o exercício da cidadania? É possível pensar e viabilizar uma real cidadania?

[14] "[...] há aqueles que acreditam que, ainda quando seja sempre crucial lutar por qualquer reforma democrática possível na sociedade capitalista, o capitalismo é em sua essência incompatível com a democracia – pessoalmente situo-me nesta perspectiva" (WOOD, 2006, p. 391).

educacional brasileiro. Isso remete a uma visão crítica sobre a qualidade social da educação, representando o resultado da complexidade do campo educacional, caracterizado como desigual. Tais apontamentos justificam a adoção de políticas públicas educacionais e programas de governo para a inserção ao sistema escolar de indivíduos desassistidos (não cidadãos).

DAS POLISSEMIAS ÀS SIGNIFICAÇÕES CRÍTICAS: O REVÉS

Uma das principais marcas da sociedade capitalista veio sendo, justamente, o discurso de princípios, e estes, por ora, balizados nas concepções de emancipação, liberdade e cidadania. Contudo, se não fosse a confluência de sentidos que se configura nessa irônica e contraditória máxima discursiva, ao operar criticamente sob a materialidade do real, percebe-se a linearidade nesse tipo de pensamento, que, por sua vez, vem subjetivando os discurso dos sujeitos, ou melhor, dos "indivíduos", que já estão jogados a própria sorte. Assim, tais proposições fabricam, no teor de sua superficialidade, sentimentos de responsabilização exclusivamente individuais, em que o sucesso e/ou fracasso diante da busca de equidades sociais[15], em contextos de democracias restritas, passam a ser suas.

No seio dessa discussão, o caso educacional, de modo geral, é naturalizado à lógica: "[...] não estuda e não verticaliza a sua escolarização quem não quer, pois o acesso é ofertado a todos". Logo, na esteira da produção de significações, a educação é reduzida às esferas mercadológicas, como se as oportunidade existissem, o que não se tem é mão de obra qualificada e competente para assumi-las como seu trabalho. Assim, a concepção do ensino escolar ainda fica restritamente atrelada à concepção bancária de educação, o que sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. "Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e

[15] O conceito de equidade social, da forma que aparece nos estudos produzidos pelos Organismos Interacionais ligados à ONU e promotores da Conferencia de Jomtien, sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem, contudo, ampliar na mesma proporção as despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade social implica em oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual (OLIVEIRA 2003, p. 74).

com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo" (FREIRE, 1987, p. 62). Homens oprimidos por uma educação que os paralisa, que não possibilita a busca pela humanização.

Nesse sentido, propor uma formação humana crítica entrelaçada na dialogicidade, na libertação, na emancipação e na criticidade dos sujeitos nela envolvidos é um dos desafios educacionais que se lança com o intuito de proporcionar a aprendizagem e a valorização de homens e mulheres em sua plenitude. Doravante, faz-se mister ter certo receio com as novas e sedutoras narrativas que afirmam, com muita propriedade, que são os sujeitos protagonistas exclusivos de suas próprias histórias capazes e potencializados a lutar pela sua ascensão social e a virem a constituírem-se cidadãos. Percebe-se que esse é um diagnóstico reduzido e com forte impacto na opinião de muitos discursos pedagógicos do âmbito escolar.

Ao contrário do que limitadamente se pensa, a educação não é neutra, mas é inerentemente política e ideológica, o que, de modo dominante, esfacela a constituição autônoma de conhecimentos, tendendo a silenciar as vozes e as experiências dos sujeitos.

Numa visão de educação como o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação de vida (DEWEY,1978, p. 31), como possibilitar a formação cidadã dos sujeitos?; Como garantir a cidadania e não ficar a mercê de discursos fatalistas, deterministas e imobilizáveis no campo educacional?

Ao encontro da formação como práxis educativa, aponta-se a possibilidade de trabalhar pelo viés dialógico-problematizador, explorando a capacidade criativa dos estudantes, proporcionando a eles momentos de reflexão sobre seus processos de aprendizagem. Em consonância ao esse freireano de formação crítica, trabalhar como professor ultrapassa os limites impostos pelas estruturas curriculares as quais são direcionados. Implica em ver o que lhes é sugerido de ser trabalhado como um aliado para constituir, no âmbito escolar, um trabalho que reconheça cada indivíduo na sua totalidade e capacidade de ser. Para tanto, faz-se necessário que a escola não seja um espaço-tempo de perda de sonhos,

de ausência de relações interpessoais e inteligências. Mas, que proporcione momentos de vivências significativas.

Nesse sentido, coadunam-se cooperação e autonomia, para a construção coletiva de processos de ensino e aprendizagem possíveis no trabalho pedagógico. Este, como garantia de acesso e reconstituição dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e de possibilidade de uma educação comprometida com a responsabilidade social. Estudantes capazes de agir no seu meio e transformá-lo, criando e construindo novos conhecimentos como formas de compreensão e transformação do mundo de modo crítico, criativo e autônomo. Nas palavras de Miguel Arroyo (2001), educar para a cidadania, para a participação social e política, desenvolver atitudes de solidariedade, cooperação, diálogo e respeito ao outro, como estimular hábitos saudáveis com o meio ambiente e o corpo, são horizontes propostos para todos os trabalhadores em educação.

A consolidação da cidadania pode ser pensada, vivenciada e exercitada dentro das instituições escolares. A partir das vivências de cidadania no ambiente escolar, os indivíduos poderão compreender melhor a sociedade na qual estão inseridos, tomando nas mãos o processo histórico pelo qual vão se constituindo, se educando, em um exercício intersubjetivo e emancipatório.

EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PROPOSTA CIDADÃ

A tradição que o país padece é a do ensino imbricado em uma concepção postulada na relação ensinantes e aprendizes; ou seja, os professores como transmissores de conteúdos, disciplinas de ensino, e os estudantes como receptores de conhecimentos desvinculados da vivência cultural e social, ou seja, do mundo da vida. O ensino nas escolas veio assumido uma função de adestramento dos sujeitos, de fabricação de trabalhadores submissos, ou apenas de credencialismo.

Nesse aspecto, Freire (1987) denuncia que a tarefa do educador é encher os educandos dos conteúdos de sua narração, conteúdos estes que

são: retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, esvazia-se da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Desse modo, percebe-se que o trabalho pedagógico restringe-se, em muitos casos, ao desenvolvimento dos componentes curriculares, de acordo com um programa previamente estabelecido, marcado pela sua proximidade com metodologias de ensino e saberes escolares a serem apenas transmitidos. Logo, o ensino escolar desvincula-se do contexto sócio-histórico-cultural dos sujeitos.

Em contrapartida, o sentido de uma educação para/na concepção de formação crítica, faz com que os sujeitos assumam-se como se fazendo e refazendo no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história.

No bojo do discurso de humanização cidadã, Paulo Freire, em seu livro Pedagogia da Esperança (1992), lança uma infinidade de questionamentos a respeito da educação e sua importância no processo de emancipação do sujeito. Na referida obra, destacam-se discussões de trabalhos pedagógicos engessados à transmissão de conteúdos. Freire propõe uma visão contextualizada do mundo aos princípios da educação; no entanto, no rigor dos resultados que as instituições têm apresentado no processo de escolarização das crianças e dos jovens brasileiros, é possível convir que o conhecimento ainda é entendido como uma transmissão de comunicados, ou seja, informações. A questão do propósito em educar envolve uma ação pedagógica, orientada no sentido de humanização e cidadania. Isso desafia a repensar a postura adotada pelo educador no espaço escolar, onde este, imbuído em sua ação infundida na crença de que os sujeitos têm o poder de criar, pretende corroborar para uma educação libertadora. O movimento em direção à liberdade, assim

entendida, define o sentido do processo educativo como libertação. A educação, pois, é libertadora ou não é educação (FIORI, 1991).

Assim, trabalhar como professor pode ser assumir com autenticidade e veemência a crença de que a instituição escolar é um espaço-tempo, talvez o único, crianças e jovens, onde crianças e jovens possam ter oportunidade de socializarem saberes e produzirem conhecimentos.

Freire, percebendo o educando como sujeito cognoscente, coloca um desafio para assumir o compromisso efetivo com a educação, quando assim propôs: “ensinar exige querer bem aos educandos” (1992, p. 141). Corroborando com essa ideia, Arroyo (2001) aponta que a função de ensinar possa ser reinterpretada na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos.

A educação em uma escola cidadã e humanizadora é aquela que propicia à criatividade, a transformação, a valorização dos saberes oriundos dos sujeitos. Estes se inventam e se reinventam permanentemente no/com o mundo. A efetiva cidadania dos sujeitos se caracteriza como a possibilidade reflexiva de pensamento e, dessa forma, não mais na fabricação e inserção de indivíduos acríticos, produtores e consumidores na dinâmica do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – À GUISA DE CONTINUIDADES

Fundamentando-se na análise das categorias problematizadas, como escola, educação, cidadania e sociedade capitalista, conclui-se que essas são temáticas relevantes para as pesquisas e discussões desenvolvidas no campo educacional. Todavia, a mesma não se esgota nesta investigação, devido a seu grau de complexidade e outras possíveis análises.

Ao discutir as categorias propostas, *a priori*, percebe-se que há movimentação de adaptações e subversões que (im)possibilitam a efetivação real de cidadania crítica, pois há uma naturalização conceitual do termo veiculada pelos interesses da organização socioeconômica dos modos de produção capitalista. Contudo, quaisquer que sejam os aspectos caracterizadores da existência de práticas possibilitadoras de uma escola

sob o viés da cidadania, todas merecem problematizações e discussões acerca dos sentidos e significações que as tomam.

O contexto contemporâneo suscita profícuas reflexões acerca da educação escolar numa retomada a perspectiva de materialização do pensamento, remetendo ao enfrentamento dos contextos históricos, econômicos e sociais dos sujeitos. Portanto, cidadania compreende ver a sociedade com um olhar crítico, capaz de compreender as distorções e injustiças, bem como problematizar, apontar soluções e comprometer-se com processos instituintes que geram mudanças. Isto vai muito além do gozo dos direitos civis e políticos das pessoas pertencentes a uma determinada estrutura sociopolítica, o que também implica em responsabilidade e deveres para com o grupo de pertencimento.

A compreensão da função social da escola, como possibilitadora de mudanças, é um aspecto relevante na abordagem sobre a sua intencionalidade na sociedade. A escola insere-se em um contexto, onde não há apenas coisas, há homens em busca de estar sendo homens.

É substancial que em uma escola cidadã crítica aqueles que se dizem responsáveis pelos processos de ensino considerem as vivências sócio-histórico-culturais dos sujeitos, num sentido de inter-relação e dialogicidade. Uma educação que garanta um sentido libertador e que reconheça o ser humano nas suas singularidades/limites/possibilidades. Acredita-se que a escola precisa partir das falas *com* os educandos e não *para* os educandos, e que os professores possam ir revendo suas respostas já elaboradas e, juntamente com os estudantes, irem participando da aventura histórica do processo de produção de significações do/no/sob o mundo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 3.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

BALL, S.- Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, p. 03-23.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394/96.1996.

DAGNINO, E. **Confluência Perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva.** 2004. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_crisis/11Confluencia.pdf>. Acesso em 25 de jul de 2011.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. – 10 ed. São Paulo: Melhoramentos. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. Tradução de: The Child and The Curriculum and Interest and Effort in Education.

FIORI, E. M. **Educação e Política**. Textos Escolhidos, vol. 2. Coordenação de Otília Beatriz Fiori Arantes. Porto Alegre: L&PM, 1991.

FONSECA, M. **Políticas Públicas Para a Qualidade da Educação Brasileira:** Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. In: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/agosto. 2009. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em jul de 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____**. Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 6ªed. RJ: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e Educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GENTILI, P.(org). **A falsificação do consenso**. Simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GONZÁLES, S. Crônicas Marxianas de uma morte anunciada. In: BORON, A. A; AMADEO, J; GONZÁLEZ, S. (orgs) **A teoria marxista hoje** - problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. p.15-32.

HARVEY, D. **Neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KONDER, L. **O que é Dialética.** 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZUCCHELLI, F. **A contradição em Processo – o capitalismo e suas crises.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

MÉSZÁROS, I. **1930- A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cornejo. – São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas públicas na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: **Educação e Sociedade**, out. v.26. n.92. 2005

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Anped. 2005.

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1961.

SILVA JUNIOR; GONZÁLES, J. C. **Formação e Trabalho:** uma abordagem ontológica da sociabilidade. São Paulo, SP: Xamã, 2001.

VIEIRA, S.L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. In: **RBPAE**, v.23, n.1, p.53-59, jan./abr. 2007.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural,1979.

WOOD, E. **Democracia contra Capitalismo**: a renovação do metabolismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

FORMAÇÃO PERMANENTE DE EDUCADORES COMO PRÁTICA DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

TEACHER PERMANENT FORMATION AS A DEMOCRATIC MANAGEMENT PRACTICE FOR A HUMANIZING EDUCATION

CELSO ILGO HENZ[1]
LARISSA MARTINS FREITAS[2]
LUIZ RENATO DE OLIVEIRA[3]

RESUMO
Este artigo apresenta uma reflexão sobre a formação permanente de professores/as e a gestão democrática da escola como um desafio para o século XXI. O novo milênio trouxe mudanças para a sociedade que marcaram a política, a economia e a cultura. Diante disso, urge que repensemos a formação permanente de educadores/as como prática de gestão democrática, não só no sentido de atender às exigências que os avanços tecnológicos e científicos impõem, mas, principalmente, como uma possibilidade de (re)fazer cotidianamente a práxis educativa para uma formação integral, conscientizadora e humanizadora, pois assim como a sociedade mudou a escola também precisa assumir essas mudanças como desafios e possibilidades para ressignificar-se. Trata-se de organizarmos/vivenciarmos uma escola a partir da comunidade escolar, interagindo e (re)construindo conhecimentos com os educandos/as nas suas especificidades, melhorando e aumentando as possibilidades de compreensão de mundo e, ao mesmo tempo, que tenha uma capacidade de sentir/pensar/agir coletivamente na sociedade, conscientizando os sujeitos para uma ação transformadora. Nesse sentido, a formação permanente de professores, como dimensão importante na gestão democrática da escola, aponta para o estabelecimento de um sistema onde todos possam "dizer a sua palavra", contribuindo na tomada de decisões e exercitando a cidadania.
Palavras-chave: Formação Permanente de Professores. Gestão Democrática. Humanização.

ABSTRACT
This article focuses on the teachers continuing education and the democratic management of the school as a challenge for the XXI century. The new millennium has brought changes to society that marked the politics, economics and culture. Therefore, it is urgent to rethink the teachers permanent formation, not only in order to meet the demands of technological and scientific advances require, but, mainly as an opportunity to (re) make daily educational practice for a comprehensive and humanizing formation, as well as society changed the school also needs to take these changes as challenges and opportunities to reframe itself. It involves organizing / experience a school from the school community, interacting and (re) constructing knowledge with students / them in their specificities, improving and increasing the possibilities of understanding the world and at the same time, which has a capacity to feel /think/act collectively in society, aware the subjects for transformative action. In this sense, the teachers permanent formation as an important dimension in democratic school

[1] Doutor em Educação. Professor do PPGE e do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da UFSM. E-mail: <celsoufsm@gmail.com>
[2] Mestranda em Educação do PPGE/UFSM. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos/UFRGS. Professora da Rede Pública Estadual de Santa Maria/RS, Brasil. E-mail: <lari.mfreitas@yahoo.com.br>.
[3] Mestrando em Educação do PPGE/UFSM. Especialista em História do Brasil/UFSM. Professor das Redes Públicas Estadual e Municipal de Santa Maria/RS, Brasil. E-mail: <renato_geo@yahoo.com.br>.

management, points to the establishment of a system where everyone can "say his word", contributing in making decisions and exercising citizenship.
Keywords: *Teachers Continuing Formation. Democratic Management. Humanization.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A chegada do século XXI trouxe mudanças vertiginosas para a política, a economia e a cultura, as quais atingiram também todas as áreas do conhecimento em uma velocidade extraordinária. É o fenômeno das conquistas do conhecimento científico que se acelera junto à microeletrônica, à informática, aos meios de comunicação, transformando os paradigmas da sociedade e lançando novos desafios à escola e ao quefazer educativo dos/as educadores/as.

Nesse sentido, a escola ainda pode ser um lugar onde crianças, jovens e adolescentes têm a oportunidade de se relacionarem, de “lerem criticamente o mundo” e mudarem o viés social capitalista globalizado, com valores impostos por um mercado carregado de intencionalidades, ideias e princípios produzidos por uma cultura produtivista/consumista que submete o ser humano às regras e aos ditames do mundo global. Em meio a esse processo, o/a educador/a se vê ameaçado/a, com *imagens quebradas* (ARROYO, 2000) de uma docência desvalorizada e com pouco investimento na continuidade da sua formação permanente, pois no sistema capitalista, auxiliado pela mídia, aposta-se no “cidadão” produtivo/competitivo, desumanizado pelas regras do mercado. Ao invés de emancipar os indivíduos, tornando-os partícipes da sociedade, dificulta-se o pensar coletivamente em suas múltiplas possibilidades de realização e capacidades de *ser mais* (FREIRE, 1987). A globalização coloca os homens e as mulheres sob diferentes domínios de uma poderosa indústria cultural e econômica que influencia diretamente na educação.

O retrato de um país do desemprego e da exclusão social intensifica-se no processo de globalização; isso faz com que se organize um modelo de Estado que propõe reformas e políticas educacionais capazes de suprir as demandas imediatas do mercado. Políticas essas que prometem diminuir a desigualdade social e a desumanização do modelo vigente,

visando atender ao clamor pela justiça e equidade social, mas que apenas reforçam a estruturação de uma sociedade da informação (ainda não “do conhecimento”), cada vez mais condicionante e dominadora.

Porém, mesmo que as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares venham carregadas de um viés economicista, as mesmas regulamentam a gestão democrática e a autonomia como princípios para a organização dos diferentes sistemas e instituições educacionais[4], deixando em aberto a possibilidade de se instituir novas formas de trabalhar, de se relacionar, de enfocar os conteúdos, de organizar o todo que compõe o sistema e a escola.

Entre o planejamento educacional, vindo do Estado[5], e a escola, há a possibilidade de se construir um projeto educativo que supere a lógica contábil, economicista e tecnocrática, voltando-se mais para as implicações sociais e humanas necessárias, para a emancipação de homens e mulheres que vivem concretamente condicionados pela forçosa necessidade de sobreviverem em meio às estruturas sócio-político-econômicas exploradoras, dominadoras e excludentes. Apesar de tudo, ainda é possível uma escola democrática e cidadã, com dialogicidade, criticidade, autonomia, participação e aprendizagens significativas dentro dos diferentes aspectos e dimensões do humano e do social.

No cenário que é apresentado, o/a educador/a e sua prática docente são marcados/as por grandes necessidades de mudanças neste século XXI, relacionadas mais especificamente ao sentir/pensar/agir com os/as educandos/as, pela mediação dos conteúdos e da realidade/mundo. Essas mudanças exigem uma reflexão e, nessa perspectiva, a formação permanente de educadores/as assume um caráter emergencial e potencializador, pois novos olhares sobre a *práxis* educativa poderão brotar, a fim de que se assuma uma educação democrática e

---

[4] Ver Constituição Federal de 1988, arts. 206 e 207 e LDB nº. 9394/96, arts. 03, 14 e 15.
[5] Ver PERONI, V. M. V. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. In: Revista SIMPE – RS, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

emancipatória, também comprometida com a parcela da sociedade que, não mais satisfeita com o modelo vigente, ainda sonha com o porvir de uma outra escola e uma outra sociedade.

Diante disso, este texto tem como objetivo tecer algumas reflexões acerca da formação permanente de educadores e educadoras como prática de gestão democrática, não só no sentido de atender às exigências que os avanços tecnológicos e científicos impõem, mas, principalmente, como possibilidade de se (re)construir cotidianamente a práxis educativa para uma formação integral, conscientizadora e humanizadora. A educação precisa assumir seu papel de (trans)formação social, onde os sujeitos aprendam a ser pessoas pensantes e atuantes no meio em que vivem. A sociedade mudou e a escola também tem que assumir essas mudanças; a organização educacional, assim como a sociedade, ainda é hierarquizada e as decisões continuam verticalizadas, tomadas a partir do "topo" das instituições ou em gabinetes de gestores que se dizem democráticos.

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA MEMÓRIA AOS DIAS ATUAIS

A história da educação brasileira esteve marcada por inúmeras descontinuidades que somente se reafirmaram ao longo dos anos. No que diz respeito à formação de professores/as, a educação no país sempre acompanhou o modelo pedagógico ditado pela cultura europeia, reproduzindo os interesses, objetivos e ideologias dos países dominantes. Essas orientações teóricas traçaram, e ainda traçam, a estrutura organizacional da escola brasileira, bem como de seu funcionamento.

Para melhor compreensão de como se delineou a formação de educadores/as, faz-se necessário entendermos a sua trajetória no decorrer da história do país. Desde o período colonial até a criação dos cursos superiores, "[...] a partir da vinda de Dom João VI, em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores" (SAVIANI, 2009, p. 43). Essa preocupação surge pela primeira vez somente em 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras

Letras. No entanto, a referida lei estipulava que os professores deveriam ser “treinados” nesse método nas respectivas províncias, arcando eles mesmos com os gastos de sua formação. Vale ressaltar ainda que a formação assumia um caráter apenas de preparo didático, desconsiderando a questão pedagógica.

Visando à preparação dos educadores, foram criadas, após a promulgação do ato adicional de 1834, as primeiras Escolas Normais, agora sob a responsabilidade das províncias. Essas escolas preocupavam-se apenas com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, em um movimento contrário às expectativas de uma educação didático-pedagógica. Além disso, funcionavam precariamente, como todo o ensino no país, atendendo a um grupo pequeno de homens, excluindo as mulheres do ensino formal. Fatores como esse reafirmaram o total “[...] descaso pela formação docente, próprio de uma sociedade que não valorizava a educação elementar e pretendia manter domínio sobre uma população incapaz de exigir direitos e ações de seus governantes” (VIANNA, 2004, p.28).

A partir daí várias propostas foram discutidas a fim de melhorar o ensino no Brasil, mas a que se destacou foi a de Leôncio de Carvalho (1879) que estabeleceu normas para o ensino primário, secundário e superior. Essa reforma, segundo Aranha (1996, p. 196), defendia questões importantes, como a liberdade de ensino, de frequência, de credo religioso, a criação de escolas normais, a criação de escolas com propostas diferenciadas, o fim da proibição de matrículas de escravos, entre outras.

Contudo, foi com o ideário da escola nova que surgiu a preocupação com a formação de educadores/as qualificados/as, capazes de trabalhar com ações pedagógicas diferenciadas. Os educadores escolanovistas passaram a defender a educação pública para todos, na busca por uma sociedade igualitária. Nesse período, existiu um grande movimento pela melhoria do ensino no país e várias reformas e debates acerca do tema foram propostos: em 1924, criou-se a Associação Brasileira de Educação que promoveu conferências nacionais sobre o tema; mais adiante, em

1930, surgiu o Ministério de Educação e Saúde; em 1932, foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujas ideias principais defendiam uma educação nacional, pública, leiga e gratuita, e de uma escola básica única, contrariando o sistema dual de ensino. (VIANNA, 2004, p. 31).

De acordo com Romanelli (2000), a Reforma Francisco Campos (1931) também merece destaque neste período, pois contribuiu significativamente para as definições dos graus de ensino no país, do ensino primário à universidade. Houve aqui um avanço considerável na formação dos educadores/as, inclusive no campo da formação do magistério, por exemplo, que forma, em 1937, os/as primeiros/as professores/as licenciados/as para o ensino secundário. No entanto, mesmo com o aumento do número de escolas que formavam professores/as, a grande maioria dos/as docentes atuando nas escolas ainda era de pessoas leigas.

A partir da década de 60, poucos progressos foram registrados na educação brasileira, exceto a proposta do educador Paulo Freire que demonstrou sua preocupação com a educação popular. Lançou a proposta de uma pedagogia dialética e emancipadora, a fim de despertar nos sujeitos o espírito crítico e libertador. Freire buscava conscientizar educadores/as de que, por meio da escola e de uma formação docente de qualidade, é possível mudar a realidade do país, criando condições e possibilidades para que homens e mulheres deixem de obedecer aos desejos da classe dominante e passem a refletir sobre sua situação condicionante, para dela se libertarem. Para Freire alfabetização, conscientização e emancipação constituem um processo dialético-educativo auto/trans/formativo enquanto “leitura do mundo e leitura da palavra”; esta dialeticidade torna-se factível pela “pedagogia da pergunta” e pelo “diálogo problematizador”, mediatizado pelo mundo dos/as sujeitos que começam por “dizer a sua palavra” para com ela desvelarem e transformarem a realidade enquanto “sujeitos da própria história”. Com o golpe militar de 1964, ocorreram algumas “adequações” no campo

educacional que prejudicaram a qualidade da formação de educadores/as, silenciando a proposta de uma educação crítica, democrática e humanizadora.

Além disso, o movimento tecnicista, lançado durante a ditadura militar e reafirmado com a Lei nº. 5.692/71, bem como desencadeado pela implantação do capitalismo industrial e da globalização, trouxe consequências graves para a educação do país, bem como para a formação de educadores/as; consequências essas que perduram até hoje. Segundo Vianna (2004, p. 38), nesse modelo, "[...] o saber identifica-se como poder e os seres humanos precisam ser conduzidos como máquinas para que produzam sempre mais e melhor, trazendo mais lucro para os donos das organizações".

Nessa perspectiva, a formação de docentes passou a preparar os/as educadores/as para que estes/as fossem grandes transmissores/as dessas informações de conteúdos aos alunos/as, cumprindo seu papel de "tarefeiros". "Os/as docentes deveriam ser técnicos e adequar a educação às exigências da sociedade industrial, capitalista, tecnológica, com economia de tempo, esforço e custos" (VIANNA, 2004, p. 39). Já, os/as estudantes deveriam memorizar mecanicamente os conteúdos depositados pelos/as professores/as, sendo valorizados apenas pela quantidade de informações armazenadas. Essa visão da educação burocratizou ainda mais o ensino, desconsiderando as singularidades dos indivíduos e comunidades, expressas no projeto político pedagógico de cada escola.

A publicação da nova Constituição Brasileira de 1988 foi promulgada em clima de democracia após um longo período de ditadura militar. A partir daí, passou-se a considerar os direitos coletivos e sociais garantidos na constituição, muitos deles construídos e defendidos por movimentos e lutas sociais pró-democracia, com forte participação de associações e sindicatos de professores/as. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, além de considerar os direitos sociais, possibilitou uma

mudança importante na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, assim como na formação dos/as profissionais da área.

A LDB nº. 9.394/96 dedica um capítulo específico à formação de professores, destacando a necessidade de uma formação dos profissionais da educação que atenda aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades e às características de cada fase de desenvolvimento dos/as educandos/as (BRASIL, 1996, p. 13). A novidade da lei é que ela destaca a importância da formação continuada dos/as educadores/as que estão atuando nas escolas de educação básica; contudo, não garante as condições necessárias para que essa formação contemple as especificidades de cada comunidade e de cada modalidade de ensino.

Outro fator relevante que precisamos destacar é que a lei enfatiza como fundamentos: a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 2001, p. 14), abrindo portas para a valorização dos "saberes da experiência feito" (FREIRE, 1987) dos/as educandos/as. No entanto, não possui políticas públicas adequadas que possibilitem uma formação permanente de educadores/as capaz de propiciar a reflexão coletiva desses/as profissionais. Percebemos que, durante todo o desenvolvimento da educação no Brasil, as políticas públicas estiveram voltadas à empresa mercantil, "[...] forma equivocada de ver a administração da escola" (PARO, 2011, p. 37). Vemos um distanciamento dessas políticas da realidade das instituições escolares, em toda sua complexidade, heterogeneidade e desigualdade sócio-econômico-cultural.

Por isso a importância de uma formação permanente de educadores/as que preze pela qualidade no ensino público, mas, principalmente, que leve em consideração a complexidade de cada escola e suas múltiplas diferenças. Nesse sentido, precisamos refletir, discutir, (re)pensar, (re)construir e, acima de tudo, movimentar o Projeto Político Pedagógico das escolas. Segundo Scheibe (2010),

> É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do

> professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente (SCHEIBE, 2010, p. 991).

Faz-se necessário refletir, partindo das especificidades e características de cada escola, para que a educação realmente esteja comprometida com a auto/trans/formação humana, com a valorização das aprendizagens e experiências significativas dos/as educandos/as. A articulação entre teoria e prática deve constituir-se num processo de ação-reflexão-ação, bem como de valorização da atitude reflexiva na formação continuada e de reconhecer o ambiente de estudo como lócus privilegiado de formação docente (BENINCÁ &CAIMI, 2002, p. 7). Por isso que,

> [...] na formação permanente de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento epistemológico" da prática enquanto objeto de sua análise deve dela "aproximá-lo" ao máximo (FREIRE, 1987, p. 40).

Educação na perspectiva da auto/trans/formação humana, sempre dialógica e intersubjetiva, é ter direito e condições ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à identidade, à reflexão crítica, ao desenvolvimento pleno como seres humanos que somos (ARROYO, 2000, p. 53). A partir dessa compreensão, a ideia de educação conteudista, em que o sujeito recebe uma carga de informações e não as processa, não as contextualiza, mantendo-o submisso à sociedade capitalista, passa a ser problematizada e não mais se sustenta. A escola começa a trilhar caminhos diferentes, enfrentando novos desafios no seu *quefazer* educativo, a fim de construir e organizar uma escola e uma educação democrática e emancipatória, em que os sujeitos se respeitam entre si, passando a reconstruir sua história e a "estarem no mundo" e agirem sobre ele, em busca de *ser mais* (FREIRE, 2006).

APRENDER E CONHECER PARA “SER MAIS”

Educar-se e educar requer o reconhecimento da condição humana própria e do/a outro/a, a escuta da palavra dita e vivida pela qual se vai s*endo gente,* valorizando e reconhecendo que todos/as são seres humanos/as cuja constituição vai se dando por processos de reciprocidades e intersubjetividades afetivas, reflexivas e dialógicas. São homens e mulheres envolvidos/as em práxis educativas para aprender a *ser mais* em todas as dimensões do humano, buscando interligar o intelectual e o emocional, o pensar e o sentir, o teórico e o prático, o dever e o prazer, o aprender e a alegria, o individual e o social. Nem o indivíduo, nem a sociedade, nem os conhecimentos devem ser tomados isoladamente, mas como uma totalidade tramada complexa e interativamente, na qual as partes, dialeticamente, vão se constituindo e significando através de conexões, relações e contradições.

Andarilhando, refletindo e dialogando com estudantes e educadores/as, Arroyo aprendeu, e partilha com todos e todas que:

> [...] a recuperação do sentido de nosso ofício de mestre não passará por desprezar a função de ensinar, mas reinterpretá-la na tradição mais secular, no ofício de ensinar a ser humanos. [...] A relevância da escola está em que essa imitação, esse diálogo de gerações não se dá de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, mas de maneira pedagógica, intencional, cuidadosa. [...] Nos processos de ensino-aprendizagem mais difusos e informais, os adultos atraem a atenção dos mais jovens e principiantes nas artes de ser humanos. Em cada momento nos vêm representando papéis, maneiras de como ser homem, mulher, trabalhador(a), como sobreviver, relacionar-nos com a natureza, com o espaço, com a afetividade, como viver em sociedade, ser cidadãos. (ARROYO, 2000, p. 54)

Tudo na escola tem sua centralidade nas pessoas que participam da educação aí desenvolvida; as pessoas estão na escola para nela continuarem a ensinar-aprender a *ser mais* gente, na escola e na sociedade. Então, enquanto educadores e educadoras, a primeira grande lição que devemos “trabalhar” com os/as educandos/as é a *genteidade*, o modo de sentir/pensar/agir como homens e mulheres; as marcas e

lembranças que se levam dos/as “professores/as” tem muito mais a ver com sua maneira de ser gente, de se relacionar com os/as estudantes, do que com os “conteúdos” das aulas. A *práxis* educativa não pode prescindir da complexidade e interrelacionalidade das múltiplas dimensões da condição de homens e mulheres –“filhos e filhas da polis” (cidadãos/ãs) –, da sempre e continuada aprendizagem que vai se dando pelas interações com os/as colegas, com os/as educandos/as e com o mundo e a realidade sócio-histórica em que se vai *sendo.* Trata-se de não termos medo de nos revelarmos humanos como educadores/as, “gostando de ser gente” (FREIRE, 2006) sabendo-nos condicionados/as, mas não determinados/as, tomando nas mãos a vida e a história – e dentro delas a *práxis* educativa – como possibilidade de novas (re)construções em nós mesmos/as e na realidade, sempre com os/as outros/as.

Nas palavras de Freire (1996, p. 46),

> [...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu.

Cada indivíduo da espécie humana precisa se humanizar, o que se dá pelas relações sociais, culturais e políticas; e também pelas didático-pedagógicas, as quais precisam ter clareza sobre a sua intencionalidade social, cultural e política, a sua intencionalidade humana. Ninguém nasce gente, mas precisa aprender a ser homem ou mulher pela convivência com os/as outros/as; não se nasce com um “modus vivendi” programado, mas vai se aprendendo, dialógica e interativamente, como homens e mulheres vivem no/com o mundo e entre si em contextos de práticas sociais deste ou daquele grupo.

Ao pensar em escola, buscamos um/a educador/a comprometido/a com as mudanças sociais, preocupado/a com os/as educandos/as e

propiciando uma educação que possa desenvolver as sensibilidades e capacidades de perguntar, de questionar o seu universo cultural, econômico e social, comprometendo homens e mulheres enquanto sujeitos autônomos/as para a vivência cidadã e democrática. Cada vez mais se requer uma organização didático-pedagógica e formação permanente de educadores/as a partir da comunidade escolar; assim se pode envolver o/a educando/a em sua especificidade, melhorando e aumentando as possibilidades de seu/a compreensão de mundo, e, ao mesmo tempo, construindo com ele/a a capacidade de sentir/pensar/agir crítica e responsavelmente na sociedade.

Entendemos a escola como um espaço-tempo de aprendizagem e comprometimento com a construção da cidadania, tanto de educandos/as como de educadores/as. Para tanto, os seus sujeitos precisam ir construindo uma clareza sobre a serviço de quê e de quem estão desenvolvendo processos de ensino-aprendizagem, que são muito mais do que os “conteúdos científicos” trabalhados em sala de aula. A instituição escolar é um espaço-tempo aprendente de *genteidade* e cidadania; tudo o que nela acontece, seja administrativa ou pedagogicamente, não tem fim em si mesmo, mas tem a intencionalidade (explícita ou implícita) de contribuir com a constituição de um determinado “modo de ser/viver” de pessoas, capazes de “participar” de uma determinada organização sócio-político-econômico-cultural. Desenvolvendo processos acadêmico-pedagógicos, a função da escola é humano-política (homens e mulheres só se humanizam sócio-histórico-politico-culturalmente).

Então, a prática didático-pedagógica e a “administrativa” são sempre processos intencionais que podem estar ou a serviço da reprodução do *status quo* vigente ou a serviço da emancipação de homens e mulheres que vão se descobrindo “coisificados” e “impedidos de ser” (FREIRE, 2006) na atual estrutura socioeconômica do capitalismo neoliberal globalizado, mas também capazes de tomarem nas mãos a sua história e transformar a sociedade para nela terem condições de “ser mais”; as experiências vividas na escola precisam oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de

sensibilidades, saberes e conhecimentos que os ajudem a viver melhor em cada estágio de sua vida, inseridos crítica e responsavelmente na sociedade, educando-se para que cada um/a "[...] aprenda a compreender a vida, a sociedade e a si mesmo inserido nesse contexto e dele participante como influente e influído" (LÜCK, 2011, p. 32-33).

Para tanto, o desafio é desaprender um modo de conceber e organizar a escola, o conhecimento e o relacionamento entre as pessoas, para começar a ensinar-aprender e construir outros processos e outras relações, fazendo com que a escola seja assumida como espaço-tempo aprendente de um "modo ser", um jeito de sentir/pensar/agir como gente e como cidadão/ã; os conhecimentos sejam trabalhados como aprendizagens significativas, enquanto formas de compreensão e intervenção no mundo; as relações interpessoais sejam de diálogo e de corresponsabilidade, havendo lugar para a participação, a liberdade, a autonomia, a democracia, para que todos/as possam "dizer a sua palavra" (FIORI, in FREIRE,1987), com amorosidade, criticidade, afeto e alegria: enfim, "uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação. Por isso, são necessários sujeitos inteligentes, responsáveis e livres, sujeitos-pessoa, professores, alunos e demais agentes educativos, reflexivos em uma escola reflexiva" (TAVARES, apud ALARCÃO, 2001, p. 31).

Ademais, em meio às contradições da sociedade atual em que se desenvolvem altas tecnologias para acelerar a aproximação e a comunicação entre as pessoas e, ao mesmo tempo, se apregoa a competitividade, o individualismo, a concorrência e a busca da lucratividade a qualquer preço e por qualquer meio, sem importar-se com as implicações sociais e humanas,

> [...] a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento

> humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola. (ALARCÃO, apud ALARCÃO, 2001, p. 22).

Isto só se viabiliza se a escola e os/as seus/suas sujeitos começarem a refletir sobre si mesmos/as e sobre a realidade social em que estão inseridos/as, tomando como ponto de partida a realidade vivida como "leitura do mundo", buscando "leituras da palavra" que subsidiem o diálogo-problematizador e reflexivo para compreender a realidade e nela intervir consciente, autônoma e responsavelmente; "a gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer" (LÜCK, 2011, p. 41).

POR UMA CULTURA ORGANIZACIONAL DEMOCRÁTICA E EMANCIPADORA

A sociedade mudou e a escola também precisa assumir essas mudanças como desafios e possibilidades para ressignificar-se. Ao pensar em gestão democrática escolar, devemos assumir as possibilidades de transformação, tendo por base a cultura organizacional. A escola é lugar de encontro de culturas, um lugar de gente e, por isso, de relações complexas marcadas pela heterogeneidade. Cada instituição possui a sua história, suas especificidades, suas características e desafios, portanto precisa saber a serviço de que e de quem está educando, a fim de não reproduzir valores exigidos pelo mundo capitalista e globalizado.

Para isso, cabe ao gestor/a, bem como à comunidade escolar, discutir a respeito de qual tipo de educação se quer promover e como todos coletivamente participarão em prol da mesma. Trata-se de superar a ideia de fragmentação e de divisão de responsabilidades, herança de uma educação tecnicista e taylorista-fordista, e caminhar para uma proposta administrativa e pedagógica permanentemente compartilhada. Ou seja, buscar organizar/vivenciar uma escola a partir da comunidade escolar, interagindo e (re)construindo conhecimentos com os/as educandos/as nas

suas especificidades, melhorando e aumentando as possibilidades de compreensão de mundo e, ao mesmo tempo, que vivenciem uma capacidade de sentir/pensar/agir coletivamente na sociedade, conscientizando os/as sujeitos para uma ação transformadora (LÜCK, 2011, p. 97).

Para isso, a *práxis* dialógica e crítico-reflexiva entre os gestores/as e os educadores/as é condição necessária, para que ambos/as compreendam/assumam a escola enquanto espaço participativo/democrático que preza pela vivência e ambiência da cidadania, autonomia e aprendizagem significativa. Assim, os/as educadores/as e a comunidade escolar ensinam/aprendem como partícipes no processo de (re)construção e emancipação da escola.

É de suma importância também que a comunidade escolar como um todo valorize e incentive a formação permanente de educadores/as, para que estes/as repensem suas *práxis* educativas a fim de que a mudança aconteça, na escola e na sociedade. Decorre daí uma *práxis* educativa enquanto sentir/pensar/agir com liberdade, autonomia e responsabilidade, possibilitando a cada ser humano “dizer a sua palavra” (FIORI) e com ela pronunciar a sua história, o seu mundo, a sua vida, a sua indignação, a sua imaginação, os seus sonhos e projetos, o seu *modo-de-ser-no-mundo* enquanto “corpo consciente” (FREIRE, 2006). Dialogando e refletindo criticamente, os seres humanos se conscientizam, em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987). Conscientizando-se, eles/as se existenciam: tomam nas mãos a constituição do seu mundo e a sua própria constituição humana em homens e mulheres.

Sentindo/pensando/agindo dialógica e criticamente, todos/as vão se conscientizando. E esse é um processo aberto, dialético, que sempre vai se renovando, de forma intersubjetiva e interativa, pois, na medida em que se toma consciência do mundo que está em movimento, nele as pessoas vão se encontrando, assumindo e *sendo*, compreendendo-o como historicamente constituído por homens e mulheres, cabendo a cada um dos/as educadores/as e educandos/as, aqui e agora, também nele intervir

com sujeitos. A conscientização só pode ser entendida como ação transformadora. Ela é mais que a tomada de consciência; é engajamento e reflexão que simultaneamente gera e reclama atitudes transformadoras, num processo em que "a consciência do mundo e de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os/as outros/as. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar" (FREIRE, 2000, p. 40).

Nessa perspectiva, Luck (2011) afirma que

> [...] a proposição da democratização da escola aponta para o estabelecimento de um sistema de relacionamento e de tomada de decisão em que todos tenham a possibilidade de participar e contribuir a partir de seu potencial que, por essa participação, se expande, criando um empoderamento pessoal de todos em conjunto e da instituição. (p. 58)

A escola é um todo complexo que precisa ser assumido democraticamente pelo/a gestor/a para que este/a possibilite a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, sugerindo, opinando e decidindo, consciente da importância da formação permanente dos/as profissionais para que se garanta um ensino de qualidade, comprometido com a educação humanizadora, cidadã e democrática, possibilitando aos educandos/as a aprendizagem da importância de sua participação ativa e consciente na escola e na sociedade.

INTERROMPENDO... PARA PROSSEGUIR

Entende-se a escola como um espaço-tempo de vivências em que as pessoas envolvidas se relacionam, onde educadores/as e estudantes se encontram para trocar saberes, experiências e conhecimentos. Enfim, para assumirem-se como seres sociais comprometidos com as transformações sociais e com suas próprias trajetórias históricas e pessoais; ao conceber a escola nessa perspectiva, os/as profissionais da educação têm um papel protagonista enquanto responsáveis pelos processos didático-pedagógicos e administrativos, de modo que todos/as vivenciem um sentir/pensar/agir dialógico, questionador, reflexivo, autônomo, pelo exercício da

participação, do “dizer a sua palavra”, da “leitura do mundo e da palavra” e da democracia.

Necessitamos uma reflexão da *práxis* docente, partindo da especificidade e característica de cada escola, onde o/a professor/a se sinta comprometido/a com a formação humana e cidadã, valorizando os saberes do/a educando/a. Nisso, a formação permanente de professores/as tem papel imprescindível na articulação teoria/prática constituindo-se enquanto processo de ação-reflexão-ação no preparo do hoje e amanhã de homens e mulheres pelo diálogo crítico reflexivo e amoroso. Porque o futuro não é algo pré-dado ou a mera repetição mecânica do presente e do passado, há lugar para a educação enquanto problematização, diálogo, conscientização, reflexão, afetividade, troca, sonho, utopia, esperança e *práxis* histórica em que homens e mulheres vão se constituindo em homens e mulheres-sujeitos que, sabendo-se *corpos conscientes* condicionados e inacabados, vão aprendendo a assumirem-se como capazes de interagir com o meio, de dialogar uns/umas com os/as outros/a, de ter sensibilidades, de refletir, de analisar, de fazer opções, de tomar decisões, de sonhar, de projetar e agir coerentemente na história em que se fazem e refazem permanentemente, saindo da estagnação de meros receptores de informação, desacomodando-se e assumindo um sentir/pensar/agir para *ser mais*.

Ainda que as estruturas sociais não tenham mudado o suficiente para serem (re)humanizadoras, ainda que os sistemas escolares sejam predominantemente conteudistas, burocráticos e vazios de *genteidade* e cidadania, ainda que não existam políticas públicas adequadas e comprometidas com a educação, há muitas coisas que os/as educadores e educadoras podem começar a mudar: o jeito e a coragem de assumirem-se como homens e mulheres, a maneira de se relacionarem com os educandos e as educandas, o enfoque que dão aos conteúdos com os quais trabalham, colocando-os a serviço *do ser mais* dos/as jovens e adultos que com eles/as realizam processos de diferentes ensino-

aprendizagens; enfim, podem tornar a docência mais humana e humanizadora, e a sala de aula uma ambiência mais democrática e cidadã.

Sim, a educação ainda tem a sua importância na (re)humanização democratização dos seres humanos e do mundo; se ela não pode tudo, ela pode alguma coisa: ela pode começar sendo uma organização com novas relações de poder, com aprendizagens e conteúdos significativos porque contextualizados e relacionados à vida dos/as educandos/as, com uma forma de viver a liberdade, a participação, o respeito, a autonomia e a responsabilidade enquanto instâncias e processos aprendentes de democracia e cidadania. Vivenciando a democracia e a cidadania na escola, um dia, talvez, educadores/as e educandos/as se conscientizem, se indignem e se comprometam com a transformação das atuais estruturas sócio-político-econômicas em mais humanas, mais democráticas, mais justas, com mais cidadania para todos e todas.

Uma escola com esta dinâmica e ambiência, por si só se constitui em *locus* de formação permanente para educadores/as, uma vez que vão se assumindo em seu inacabamento e a sempre necessidade de seguir aprendendo para conseguir ensinar melhor. D'outra parte, esta nova configuração das *práxis* educativas e das relações entre as pessoas gera reflexões/ações sobre seus *quefazeres* didático-pedagógicos, requerendo novos espaços-tempos (específicos) para estudos, aprofundamentos, trocas de experiências, (re)construções cooperativas de conhecimentos para fundamentar novas práticas.

As "situações limites" se desvelam e fazem "tomar distância" para refletir sobre suas *práxis* docentes, como desafios e possibilidades de "inéditos viáveis" (FREIRE, 2006), arriscando outras maneiras de sentir/pensar/agir com os conteúdos, com a organização da escola, com a sociedade e com as pessoas. Ao assumirem-se condicionados/as e inacabados/as, assumem a sua *genteidade*; ao se comprometerem como sujeitos da história e da sociedade em que homens e mulheres se constituem, a vivência da sua cidadania educa a todos/as que com eles/as compartilham processos de ensino-aprendizagem. Então, já não mais será

necessário falarmos em formação permanente de professores/as para uma educação humanizadora e cidadã; a escola como um todo se constitui como uma ambiência e processualidade dialógica e dialética de auto/trans/formação, inacabada e permanente, para educadores/as e educandos/as.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade.** P.A.: ArtMed, 2001.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº.9394/96**, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/BR. Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htlm>.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, F. E. **Formação de professores:** um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 34ed. SP: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. SP: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P & SHOR. **Medo e Ousadia.** O cotidiano do professor**.** 5ªed. RJ: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIORI, E.M. **Aprender a dizer a sua palavra**. In. Paulo Freire, Pedagogia do oprimido. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÜCK, H. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 7ª ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

PARO, V.H. **Educação como exercício de poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**: Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/ Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. V. 14, nº 40- jan/abr, 2009.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista Educação Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 112, jul-set, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

VIANNA, I. O. de A. A formação de docentes no Brasil: História, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M.; GALLO, S. **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru/SP: Edusc, 2004.

O ESPAÇO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: LÓCUS DE CONQUISTAS OU MERA FORMALIDADE?

THE SPACE OF SCHOOL IN THE CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS: LOCUS OF CONQUEST OR MERE FORMALITY?

DANIELE RORATO SAGRILLO[1]
SUELI MENEZES PEREIRA[2]
CLARICE ZIENTARSKI[3]

RESUMO
Este trabalho objetiva desenvolver uma reflexão acerca da formação continuada de professores em serviço, tendo como campo de análise uma Escola Municipal de Santa Maria/ RS. Trata-se de um estudo de caso, realizado através de pesquisa documental, e de entrevistas com professores e equipe diretiva. As considerações indicam que o momento de formação continuada de professores da escola investigada fica secundarizado diante de questões de caráter burocrático, o que limita a autonomia da escola e o seu avanço com vistas à valorização das necessidades emanadas do coletivo. Considera-se que as contradições evidenciadas na formação continuada, como choque de diferentes elementos com interesses antagônicos, podem representar, ao mesmo tempo, aspectos *limitadores* que subordinam a Educação ao Sistema Capitalista de Produção, mas também *impulsionadores* de transformações, através da formação, do diálogo, da autonomia, da participação e da leitura crítica.
Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Participação dos Professores. Autonomia da Escola.

ABSTRACT
This work aims to develop a reflection on the continuing education of teachers in service, with the field of analysis of a Municipal School of Santa Maria/RS. This is a case study, carried out through documental research and interviews with teachers and management team. Considerations indicate that the time for continuing education of school teachers investigated is in second place before questions of bureaucratic character, which limit the autonomy of the school and its progress with the aim of the valuation of the needs emanating from the collective. It is considered that the contradictions evident in continuing education, as a clash of different elements with adverse interests, may represent, at the same time, limiting aspects that subordinate Education to the Capitalist System of Production, but also boosters of change through training, dialogue, autonomy, participation and critical reading.
Keywords: *Continuing Education of Teachers. Participation of Teachers. Autonomy of the School.*

INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto das investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional – GEPPGE,

[1] Doutoranda em Educação do PPGE/UFSM. Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. E-mail: <danielesagrillo@yahoo.com.br>.
[2] Doutora em Educação e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. E-mail: <sueli.ufsm@gmail.com>.
[3] Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal do Ceará. E-mail: <claricezientarski@yahoo.com.br>

desenvolvido no Centro de Educação/UFSM, cuja área de abrangência é o Sistema Municipal de Educação de Santa Maria/RS, por meio de sua rede de escolas. Busca identificar a ocupação planejada e sistemática de espaços de formação continuada para professores, a fim de conhecer o processo de construção da autonomia escolar, que se traduz na democracia e na qualidade da educação, através da trajetória de uma das escolas da rede municipal selecionada como objeto de pesquisa.

Para tanto, vale-se de abordagem qualitativa caracterizada num estudo de caso, considerando que este "[...] não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo" (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 91). Esta investigação, realizada através de pesquisa documental, se reporta aos dados obtidos entre 2008 e 2010. A análise documental teve como referência o Projeto Político-Pedagógico e as Atas de reuniões da escola em estudo. Além disso, foram entrevistados dez professores, entre eles quatro componentes da equipe diretiva, buscando verificar seu posicionamento quanto à formação continuada que ocorre na escola investigada e, a partir dele, conhecer os espaços de autonomia de que se vale a escola e suas implicações em termos administrativos e político-pedagógicos.

Nesta perspectiva, o presente texto trata da formação continuada de professores no contexto das mudanças propostas pela Legislação Educacional no espaço escolar, o que representa um grande desafio para as instituições educativas, correspondendo ao que preconiza a LDB nº. 9.394/96, que organiza a educação nacional em todos os níveis e trata, em seu Título VI, Artigo 61, Parágrafo Único, da formação dos profissionais da educação, afirmando que:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº. 12.014, de 2009)
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº. 12.014, de 2009)

> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e **capacitação em serviço**; (Incluído pela Lei nº. 12.014, de 2009)
> III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº. 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ao contemplar a formação continuada de professores como uma das prerrogativas para a melhoria da qualidade da educação, a legislação faz com que ela assuma grande importância no sentido de criar um maior envolvimento dos professores com a gestão da escola, possibilitando avanços em seus aspectos administrativo-pedagógicos. Essas atividades fazem-se relevantes para o processo de democratização da gestão e para a construção da autonomia, tendo em vista que é esse o espaço formativo que a instituição escolar tem para decidir e organizar sua proposta pedagógica, para o que deverá contar com a participação da comunidade escolar, descentralizando as decisões.

Utiliza-se das relações entre educação e trabalho no contexto capitalista como pressuposto de análise, tendo como referência, portanto, as macropolíticas em termos econômicos e sociais, com reflexos diretos na organização escolar. Isso requer conhecer as estratégias da escola para ocupar melhor seu espaço de autonomia na construção de uma identidade para a escola pública municipal, de modo que esta assuma seu papel na sociedade.

Para tal construção, faz-se necessária uma análise crítica do papel da escola brasileira no mundo atual, o que torna imprescindível conhecer a problemática que envolve a construção da autonomia escolar no contexto do mundo globalizado permeado pelas políticas neoliberais (PEREIRA, 2004). Nessa conjuntura, cabe à escola proporcionar espaços para constante atualização de seus profissionais em serviço, cuja ênfase recaia nas políticas educacionais e nos princípios da gestão em seu caráter administrativo-político-pedagógico.

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE AS MACROPOLÍTICAS E A REALIDADE ESCOLAR

A Educação Básica no Brasil tem se “deteriorado nas últimas décadas” e tende a reduzir-se ao “[...] atendimento [das] necessidades do mercado de trabalho e à lógica empresarial” (FRANCO, 1998, p. 106). Sob essa lógica, ao mesmo tempo em que se observa um retrocesso na educação brasileira em todos os níveis, ela passa a ser definida como estratégica para a dinamização dos processos que visam a contribuir com o desenvolvimento econômico. Dessa forma, o ideário presente, ao “influenciar diretamente as políticas educacionais”, acaba por “[...] situar a escola básica como um dever fundamental do Estado e apresenta diferentes formas mediante as quais as empresas podem colaborar com o poder público na educação básica”, deliberando, assim, o “[...] tipo de educação demandada das empresas” (FRIGOTTO, 2003, p. 152). Com o processo de reestruturação produtiva e de redefinição do papel do Estado, a Educação Básica passa a ser colocada como patamar mínimo, indispensável para a inserção dos indivíduos no mundo globalizado, em constante mudança.

O atraso brasileiro quanto à universalização da educação, bem como o fato de esse atraso não ter sido objeto de preocupação nos planos educacionais durante um século (FRIGOTTO, 2003), é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco de nossas elites. Além disso, demonstra um descompasso no discurso da modernidade em termos de defesa da Educação Básica. Quando essa defesa se coloca como objetivo, normalmente os interesses estão voltados não para a maioria da população ou, no caso específico, para a classe trabalhadora. Busca-se estabelecer normas de modo a atender ao “ajuste neoliberal”, que precisa do campo educativo para cumprir as demandas da produção. Apontando os órgãos financiadores e definidores das políticas educacionais a serviço do capital, Frigotto (2003, p. 145) afirma:

> Os grandes mentores desta veiculação são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado.

Ao atenderem as prerrogativas dos interesses internacionais, as reformas educacionais, iniciadas nos anos 1990, colocam em grande relevo a formação de professores, tanto inicial como continuada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007), uma vez que, paralelamente ao processo de reforma da educação, isso se torna imprescindível para o capital, o que se compreende pela exigência de conhecimentos mais aprimorados em termos científicos e tecnológicos, bem como pelos novos compromissos assumidos pela escola no seu processo de descentralização, como por exemplo: construção coletiva do Projeto-Político-Pedagógico, gerenciamento de recursos financeiros, integração entre escola e comunidade, inclusão digital e social, entre outras tantas tarefas que a escola deverá assumir.

Nessa lógica, Duarte (2004, p. 68), ao tratar da questão na conjuntura atual, salienta o brutal aligeiramento da formação teórica do educador, no qual se instala uma “[...] mentalidade pragmática, centrada no hoje, no aqui e no agora”. Diante disso, Saviani (1997) alerta para a aversão que acaba sendo criada no tocante ao saber “clássico”, ou seja, à teoria, colocando-se como importante a valorização do banal, do fácil, do útil, “[...] do que não exija questionamento, crítica e raciocínio” (DUARTE, 2004, p. 68).

Essa situação de precariedade é uma característica do capitalismo atual, para o qual não é mais possível perder tempo com uma formação inicial extensa. O sistema capitalista exige soluções rápidas, atendendo ao processo *just in time,* ou seja, ao melhor aproveitamento possível do tempo de produção no contexto da flexibilização do trabalho (ANTUNES, 1995), o que afeta diretamente a concepção de ensino, porquanto se estabelece uma relação direta do mundo do trabalho com a educação.

Nesse caso, como indica Frigotto (2003), evidencia-se o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital que,

historicamente, “[...] toma formas e conteúdos diversos, seja no capitalismo nascente, seja no capitalismo monopolista, seja no capitalismo transnacional no contexto da economia globalizada” (FRIGOTTO, 2003, p. 23). Essa realidade não só atinge a formação inicial dos professores, como se reflete também na valorização da formação continuada, com o agravante de essa última não ser priorizada nas escolas, tal como se observou na pesquisa em pauta.

Isto enfatiza que as relações entre trabalho e educação estão permeadas pela lógica do mercado, que, de uma ou outra forma, tem funcionado como regulador no campo educacional, o que, segundo Frigotto (2003), no Brasil, “fez escola”. Os efeitos na política educacional, conforme este autor, foram reforçados pela ideologia do regime militar e se expressaram negativamente através dos seguintes fatores: do desmantelamento da escola pública e reforço da educação como negócio; pelo dualismo que criou uma escola para a classe dominante e outra para a classe trabalhadora; assim como pelo tecnicismo e fragmentação que diluiriam o processo de conhecimento. Essas implicações levaram ainda “[...] à proletarização do magistério público”, entre outras consequências (FRIGOTTO, 2003, p. 19).

A assertiva dos autores acima citados permite uma aproximação com a escola objeto desta investigação, pois, nos documentos norteadores do trabalho – como o Projeto Político-Pedagógico – e em Atas de reuniões pedagógicas, assim como nos depoimentos dos professores entrevistados, não há referência a estudos teóricos, concepções pedagógicas ou metodológicas que sustentem as práticas desenvolvidas na escola, principalmente no que se refere à formação continuada de professores.

Pimenta (2005) confirma que as propostas governamentais para a formação de professores fundamentam-se, muitas vezes, em conceitos que ficam apenas restritos à retórica e não promovem uma significativa alteração da realidade. Isso gera

> [...] políticas de **formação contínua** [...] fragmentadas [...] acompanhadas de explícitas e às vezes sutis desqualificações das universidades para realizar esta formação, e mesmo da

> desqualificação e da falta de incentivos para as pesquisas sobre formação de professores que estas têm realizado em escolas públicas, gerando significativo conhecimento sobre as necessidades para as políticas de formação e de desenvolvimento profissional dos professores, das escolas e dos sistemas (PIMENTA, 2005, p. 40-41, grifo do autor).

Tal fato diz respeito também ao compromisso dos Sistemas de Ensino que, ao centralizarem decisões e não oportunizarem condições adequadas de funcionamento às escolas, acabam prejudicando a busca destas por alternativas próprias, evidenciando assim que o discurso da autonomia escolar se insere na lógica do capital.

Mészáros (2004, p. 94) sublinha que o capitalismo, como se apresenta no contexto atual, "é [...] de longe a mais poderosa [...] 'estrutura totalizadora' de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua 'viabilidade produtiva', ou perecer, caso não consiga se adaptar".

Nessa lógica, a formação continuada em serviço tende a servir para treinamento dos professores e adaptação às determinações das reformas educacionais, que depositam na escola um importante papel na manutenção da hegemonia do sistema capitalista de produção. Assim, desloca-se para o indivíduo e para a própria escola a responsabilidade por sua formação e pela realização das ações pedagógicas cotidianas, o que aponta para uma concepção de sucesso individualizante das instituições.

As contradições do sistema são evidentes, visto que o Estado, ao descentralizar o poder, abre espaço para que os professores e sua comunidade se constituam como sujeitos do processo histórico e social, ou seja, ao mesmo tempo em que os professores se inserem nessa lógica, eles possuem a capacidade para contrapô-la, assumindo-se como sujeitos de sua própria formação, através da corresponsabilidade pela construção de um projeto de sociedade que supere e avance as limitações estabelecidas no contexto atual.

É neste cenário que se faz necessária a formação continuada de modo que o professor compreenda criticamente as políticas educacionais, e ocupe os espaços de autonomia e democracia que nelas estão inseridos,

o que implica não só compromissos das instituições formadoras, elevando a formação de professores ao nível superior e garantindo formação continuada, em caráter permanente, mas também ações e deliberações dos Sistemas de Educação e, principalmente, das próprias escolas.

Assim, entende-se com Kosik (1985, p. 51) ser “[...] o homem sujeito histórico real, que no processo social de produção e reprodução cria a base e a superestrutura, forma a realidade social como totalidade de relações sociais, de instituições e ideias”. Lukács (1986, p. 2) demonstra isso ao explicitar “[...] que a essência do trabalho humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos da autoatividade do homem”.

Ocupar esses espaços e buscar alternativas de formação que tenham como proposta a construção de uma instituição cidadã não se constitui numa tarefa fácil, tendo em vista que, na realidade concreta das escolas, não se observam modificações significativas, tanto nas instituições responsáveis pela formação inicial e continuada quanto em relação ao comprometimento político dos professores, em sua totalidade, diante dos novos e inúmeros desafios. Essa não é uma situação isolada, considerando-se o fato de pesquisas recentes indicarem que a importância do papel do professor se faz acompanhar, contraditoriamente, de fragmentação e esvaziamento de conteúdo em sua formação (DUARTE, 2003).

Os trabalhos que tratam sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos, e as pesquisas que se referem à formação continuada em serviço, em sua maioria, conforme André et al. (2009), tem como objeto a formação realizada com professores da Educação Básica. Os estudos realizados por Candau (1997), Nóvoa (1991) e Canário (1998), entre outros autores, de uma maneira geral, indicam algumas limitações nos processos de formação continuada, mas sinalizam que ela se apresenta como uma possibilidade para contribuir com avanços no trabalho docente. Nesta perspectiva, pretende-se analisar a escola municipal objeto desta pesquisa.

A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR SOBRE UMA ESCOLA MUNICIPAL

Inserida no contexto das macropolíticas, a escola municipal, como integrante do sistema educacional, encontra-se em face de uma situação conflitante: se, por um lado, perde muitas vezes sua autonomia e capacidade de orientar seus próprios caminhos e espaços formativos ao atender o que está determinado pela política educacional do Estado, por outro, pode contrapor-se à conjuntura, ao definir uma identidade social, uma proposta coletiva de trabalho e de construção do conhecimento.

Ao se analisar o Projeto Político-Pedagógico (PPP), cuja relevância é indiscutível, constatou-se que a formação continuada da escola investigada aparece apenas diluída no texto, às vezes de forma indireta. Não há um item específico que trate da formação dos professores. De acordo com as informações apresentadas nesse documento, cabe à "[...] direção [da escola] oportunizar um constante aperfeiçoamento do corpo docente e da equipe coordenadora" e à "[...] vice-direção promover e participar de reuniões, sessões de estudos, encontros, palestras, seminários e outros" (SANTA MARIA, 2007, p. 20-21).

Sendo assim, percebe-se que a equipe diretiva concentra as ações relacionadas à formação continuada dos professores, o que é comprovado pelas entrevistas realizadas e atas das reuniões pedagógicas, indicando, como diz Chiavenato (2003, p. 57), que a divisão das funções se reproduz acriticamente na concepção da escola ao colocar na direção e vice-direção funções de decisão isoladas dos professores.

Segundo Lessa (2007, p. 185), essa "[...] é uma forma histórica particular de alienação, aquela que resulta da divisão social do trabalho sob o capital e que, entre outras coisas, opõe 'como inimigos' o 'trabalho manual' e o 'trabalho intelectual' [...]". Nesta perspectiva, com a setorização e a hierarquização, acaba se perdendo a visão global da própria escola, e a formação continuada, que poderia ser um instrumento facilitador de um entendimento maior sobre o contexto e uma reflexão sobre a prática, se perde no vazio.

Neste aspecto, o PPP, por não considerar a história da comunidade escolar e não afirmar fundamentos políticos e filosóficos que promovam mudança, nem tampouco assegurar uma formação fundamentada em processos de vivências democráticas, perde a possibilidade de ser “um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções, alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo” (VEIGA, 2003, p. 275).

O PPP da escola atua e convive com relações de conhecimento e poder. As regras definidas fora da escola acabam se tornando as regras da escola, através de ações que alteram sua própria dinâmica, sem que o conjunto de professores tenha a oportunidade de discuti-las, analisá-las, compreendê-las e decidir sobre o fazer da escola, demandado pela exigência de suas próprias ações e também pelas políticas educacionais.

A construção/reconstrução do Projeto Político-Pedagógico é um importante passo a ser dado rumo ao trabalho coletivo, considerando que ele é um elemento da organização da escola em seus múltiplos aspectos: formação continuada, avaliação e currículo, projetos integrados à comunidade, medidas de organização escolar no sentido de atender às diferenças de desempenho de alunos, ocupação dos espaços da escola para atividades pedagógicas e, enfim, avaliação com vistas à função social e política da escola.

O Plano de Carreira do Magistério Municipal de Santa Maria, instituído pela Lei Municipal nº. 4.696/2003 (SANTA MARIA, 2003), prevê que a formação continuada aconteça no espaço das horas-atividades, as quais não são destinadas exclusivamente para a formação, por abrangerem também atividades burocrático-pedagógicas inerentes à função. É o que diz a referida lei que trata do plano de carreira:

> Art. 22 - Os membros do Magistério que exercerem atividades de regência de classe no Ensino Fundamental, na Educação Profissional, na Educação Infantil, Especial e de Jovens e Adultos deverão ter garantido, no mínimo, 20% do seu tempo para horas-atividade.
> § 1º - As horas-atividade são reservadas para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, bem como para atendimento de reuniões pedagógicas (SANTA MARIA, 2003).

Observa-se, portanto, que, das 20 horas do regime de trabalho docente, apenas 4 horas são destinadas a outras tarefas de cunho administrativo e pedagógico, entre as quais a formação continuada, o que evidencia o descompasso entre as políticas educacionais municipais e o que preconizam as políticas nacionais, tal como propõe a própria LDB/96, assim como os organismos internacionais.

Comprova-se, dessa forma, na própria legislação municipal, a criação de espaço de formação em serviço em uma expressa contradição, pois, ao mesmo tempo em que esse espaço existe legalmente como momento de apropriação e construção de conhecimento, ele é insuficiente para atender a tantas tarefas definidas em lei, minimizando a importância do aprofundamento de estudos, da compreensão crítica da realidade, da possibilidade de, coletivamente, criar alternativas que superem os baixos índices de aprendizagem.

Em acordo com a lei em pauta, na escola municipal em estudo, a limitação dos espaços para a formação é confirmada pelo depoimento das professoras.

Conforme a Professora (V-A) entrevistada, "*Na realidade, a gente não tem formação, gurias, é muito burocrático, é muito papel, preencher papel, passar recado. Nós, não, aqui na Escola, nós não temos [formação], dificilmente [...] o tempo é muito curto*". Nesta ótica, outra Professora (V-B) demonstra nem se lembrar da última reunião pedagógica: "*Nós estamos no mês de maio, praticamente, e nós tivemos uma formação continuada, esse ano. Se é que teve, ou foi final do ano passado?"*.[4]

Esses depoimentos indicam que a prioridade das horas-atividades se reduz a reuniões informativas, mais de caráter técnico-burocrático do que de estudos que diagnostiquem os reais problemas da escola, com vistas a um aprofundamento dos referenciais teóricos que deem suporte ao

[4] Ao transcrever as entrevistas dos professores, procurou-se manter as marcas típicas da fala. Os dados referentes a esta pesquisa encontram-se disponíveis para consulta na íntegra.

conjunto da comunidade escolar no sentido de buscar alternativas para uma melhoria dos resultados escolares.

A realidade que se evidencia na escola, portanto, confirma um discurso que serve aos interesses do capital, pois as necessidades de construção de uma gestão democrática para construir coletivamente a identidade da escola se perdem na burocracia, o que não garante a efetividade de uma formação continuada de professores. Neste sentido, de acordo com a Professora VII:

> *[...] as nossas reuniões pedagógicas, elas são [...] É para ser de estudo, mas a gente faz uma divisão, a gente procura dividir o tempo entre o que tem que ser passado também, os avisos, as organizações, planejamento, que faz parte. Afinal, como é que nós vamos fazer o planejamento dos nossos projetos se não é numa reunião pedagógica? Tem que [...] ali. Depois [...] A gente faz um projeto, a gente pensa o que fazer, mas aí o que falta, às vezes, é a parte da fundamentação. Eu vejo, a fundamentação fica. E daí, os professores, cada um faz como eles acham que podem e têm condições de fazer, mas daí falta complementar acho que a questão pedagógica, a fundamentação do projeto. Então, tem muitos projetos acontecendo, mas, ao mesmo tempo, falta estudo de cada um de viabilizar isso, fundamentado em autores, em textos, em material.*

Demonstra-se, de fato, que na escola investigada acontece um pequeno espaço para reuniões pedagógicas, nas quais também acontece a formação continuada. Realizadas normalmente às quartas-feiras, das 10h15min às 11h45min para o turno da manhã, e das 15h15min às 17h25min para o turno da tarde, dia e horário determinados pela Secretaria Municipal de Educação (SMEd) para todas as escolas do município, imposição que prejudica a formação continuada pelos pequenos espaços para tal, assim como compromete a autonomia da escola. Além dessas considerações, a interferência da SMEd afeta a participação dos professores que trabalham em mais de uma escola, os quais tendem a não participar ou optar pela participação em uma das escolas onde desempenham suas funções, o que implica o alheamento do professor aos problemas das escolas.

Por sua vez, as reuniões de formação continuada tem sido conduzidas de maneira pouco apropriada, considerando que normalmente

são tratadas questões genéricas, ao mesmo tempo em que desperdiçam os períodos em que os professores se encontram na escola, não assegurando sua principal função: propiciar o aprofundamento dos estudos docentes. Isso se torna evidente na fala da Professora III:

> *[...] em alguns momentos se consegue fazer a leitura de textos (mas não é...) me parece que ainda não é a prioridade da reunião [...]. Isso parece ser um segundo momento, quando surge tempo e deveria ser o contrário. Estar como prioridade, num primeiro momento, e num segundo momento os recados, ou os recados talvez colocar em painéis, ou na sala dos professores em horário de recreio, num outro momento. [...] é um grupo, a gente está ali, é um horário que não pode ser desperdiçado [...]. Tínhamos que no máximo discutir assuntos que nos afligem, que fazem parte do nosso dia a dia e às vezes ficam adormecidos, esquecidos ou ignorados, porque a gente não tem como conversar com outros [...].*

A Professora IX, ao mesmo tempo em que reafirma a fala da Professora III, chama a atenção para o fato de que os encontros, além de terem um espaço reduzido de tempo para estudo, detêm-se em questões outras que pouco envolvem aspectos formativos, relacionados a situações concernentes aos alunos e à qualidade da aprendizagem:

> *[...] a gente está discutindo muito a questão individual do aluno. E o tempo é muito pouco, muito pequeno, se tu fores ver. Tem coisa que tu tens que tratar. Muitas reuniões acabam tomando muito tempo com avisos, com organização da escola e fica pouco tempo para a formação [...].* (PROFESSORA IX).

A formação continuada, desse ponto de vista, confirma o que já havia sido apontado pelos autores supracitados, tornando-se um processo individual, fragmentado, estanque, desvinculado das necessidades vividas no cotidiano escolar, o que a distancia de um processo de democratização da escola, pois não propicia a criação de um coletivo coeso. Afirma-se, com isso, o individualismo liberal sobre a participação coletiva, o que torna apropriada a afirmação de Marx (2008), ao dizer que:

> A produção realizada por um indivíduo isolado, fora do âmbito da sociedade – fato excepcional, mas que pode acontecer, por exemplo, quando um indivíduo civilizado, que potencialmente possui já em si as forças próprias da sociedade, se extravia num lugar deserto – **é um absurdo tão grande como a ideia de que a linguagem se pode desenvolver sem a presença de**

> **indivíduos que vivam juntos e falem uns com os outros** (MARX, 2008, p. 6, grifo nosso).

Afirmar a formação continuada dos professores, nesse contexto individualizado, no qual as experiências se reduzem a cursinhos de reciclagem, participação em eventos, ou ainda, como ocorre na escola investigada, na qual a formação não é priorizada, implica corroborar com o que determina o modelo capitalista. A formação desenvolvida em serviço e não em treinamento é imprescindível, como defende Gadotti (1994). Mesmo assim, essa condição não garante um processo de organização do trabalho da escola que propicie a melhoria da qualidade do ensino, nem a superação dos problemas demandados do próprio cotidiano.

Nas entrevistas realizadas e na análise do PPP, explicitadas anteriormente, a gestão da escola é realizada pelas equipes diretivas que concentram as ações e deliberações, numa expressa contradição ao que se propõe uma gestão democratizada e participativa, haja vista a divisão do trabalho muito presente na realidade escolar. Isto tem sido preocupação dos professores, o que é demonstrado no comentário:

> *[...] não sei como vai ficar no próximo ano, não sei o que vai acontecer aqui na escola, porque [...] é ano de eleição ano que vem, aí eu não sei qual o rumo que a escola vai adotar*. [...] *Eu vejo que precisaria haver um trabalho de planejamento maior entre todos, professores e equipe diretiva. Mas também que a equipe diretiva desse esse suporte para os professores, para mostrar o que nós queremos, qual é também a nossa proposta. Direcionar, a equipe diretiva faria apenas o direcionamento para que a gente pudesse colocar nossas opiniões [...]*. (PROFESSORA VI).

Essa fala demonstra um posicionamento integralmente distanciado de uma proposta coletiva e descentralizada de trabalho, pois há uma equipe que pensa o que o conjunto de professores deve refletir e fazer, o que contradiz a posição de Vasconcellos (2004), ao asseverar que participar das Reuniões Pedagógicas implica envolver-se com as discussões feitas antes, durante e após sua realização. Antes, pelo fato de todos terem de decidir o que será discutido, definir quais as necessidades a serem vistas, trazer os registros desses problemas. Durante, o foco está em acompanhar os relatos, as reflexões e se envolver com as discussões, abrir espaço para

o envolvimento de todos. Após a reunião, tendo em vista o objetivo buscado, constituir uma direção capaz de orientar a todos (o ponto de partida) e facilitar a concretude do par dialético particular-universal.

Essa posição é referendada por outros estudiosos do assunto, pelo fato de entenderem que os sujeitos, mesmo sendo sociais, não podem ser objetos de decisões alheias. Pelo contrário, devem estar envolvidos em todo o processo, pois, segundo Paro (2001, p. 33),

> [...] o homem é, antes de tudo, um ser de vontade, um ser que se pronuncia sobre a realidade. Por uma posição de não indiferença com relação ao mundo que o rodeia. [...] o homem cria valores e, a partir deles, estabelece objetivos a serem realizados.

Pergunta-se: como são decididos os assuntos das reuniões de formação? Em que parâmetros se embasa a equipe diretiva para decidir o que é melhor para os professores que conhecem o dia a dia da sala de aula e as características de seus alunos? Como são avaliados o PPP da escola, seus projetos, suas propostas e suas metas, e como os resultados interferem no planejamento da formação continuada dos professores?

Mesmo demonstrando em suas falas possuírem a percepção de que algo está em desajuste, os professores acabam se omitindo e silenciando diante das decisões hierarquicamente definidas, tanto pela SMEd como pelas equipes diretivas. Neste sentido, a escola é cumpridora das determinações das macro e micropolíticas sem questionar, sem se apropriar do espaço que é concedido pela própria legislação, visto que, sem refletir, apenas aplica em nível micro o que já vem definido no espaço macro, situação que se aproxima da apatia política diante da função social da escola.

Novamente, fortalecem-se as questões da setorização, verticalização e hierarquização presentes na escola, à medida que as reuniões que deveriam ter um caráter formativo, democrático, participativo e decisório acabam se tornando mera formalidade, cumprimento de tarefa e atendimento ao que está definido em nível macro. O que deveriam ser “[...] espaços para que os professores se encontrem, troquem suas vivências,

reelaborem suas experiências e tenham retaguarda para implantar seus planos" (ALMEIDA, 2006, p. 85) tornam-se momentos enfadonhos, desgastantes e inócuos diante das reais necessidades da escola.

Nesta lógica, Libâneo (2001) afirma que as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, que valorizam e nas quais acreditam. Contudo, entendemos com Gramsci (1988, p. 107) que

> Criar um grupo de intelectuais independentes não é tarefa fácil, exigindo, ao longo do processo, ações e reações, com adesões e dissoluções, com novas formações muito numerosas e complexas: a concepção de um grupo subalterno, sem iniciativa histórica, que se amplia continuamente, mas de maneira desorgânica e sem poder ultrapassar um certo degrau qualitativo, que está sempre aquém da possessão do Estado, do exercício real da hegemonia sobre toda a sociedade, hegemonia que é a única a permitir um certo equilíbrio orgânico no desenvolvimento do grupo intelectual.

Dessa forma, o trabalho constitui-se numa motivação que não é apenas intrínseca, mas também estimulada pelo meio no qual o sujeito está inserido. Vigotski (1999), baseado em Marx, afirma que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana, ou seja, no comportamento e na consciência para o que é necessário, como diz Paro (2000), tentar despertar o desejo de mudar em todos por meio de uma crítica ao problema e, desse modo, possibilitar o desequilíbrio, o acordar, o aprofundamento da compreensão, a tomada de consciência da contradição. Possibilita-se, a partir daí, o redirecionamento de perspectiva, proporcionado por alguns subsídios, para orientar concretamente os que querem realmente mudar.

Rever o Plano de Carreira deverá ser uma luta dos professores junto aos órgãos do Sistema Educacional. Isto requer uma análise das prioridades da escola, garantindo espaços de participação dos professores na gestão, de modo a construir um PPP que realmente responda pelas reais necessidades da escola, tendo em vista a melhoria da aprendizagem e a inserção crítica do aluno e do professor num contexto sociopolítico e econômico em constante transformação, o que traz maiores exigências para a instituição escolar. Para tanto, faz-se imprescindível que a comunidade escolar se aproprie dos espaços e assuma a totalidade das

ações de natureza político-pedagógica da escola. Isso porque, como afirma Cury (2002, p. 172),

> [...] a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática [...] [neste caso] a gestão vai além do estabelecimento e se coloca como um desafio de novas relações [democráticas] de poder entre o Estado, o sistema educacional e os agentes deste sistema nos estabelecimentos de ensino.

Reverter uma lógica centralizadora requer que a comunidade escolar, como alicerce de toda a (re)organização da escola, esteja à frente das decisões, para o que, necessariamente, se impõe uma formação adequada para o exercício de tal função, compreendendo o PPP da escola como atividade essencial para a integração da comunidade e o estabelecimento de projetos e propostas que respondam por uma melhor qualidade de aprendizagem, tornando a escola uma instituição efetivamente educadora e democrática, o que não acontece na realidade investigada. Nesta ótica, a escola precisa de uma nova organização administrativo-pedagógica que supere a hierarquização e o centralismo de decisões.

Na opinião de um dos docentes que compõem a Equipe Diretiva, os colegas em geral demonstram desinteresse pela proposta das reuniões, afirmando que o comportamento dos professores se assemelha ao "comportamento dos alunos", como demonstra o fragmento a seguir.

> *Só que eu vejo... Pela participação,* ***a gente*** *tem procurado avaliar, porque, o que a gente tem nas reuniões? Acaba virando conversa e não se tratando exatamente disso. Aí* ***a gente*** [equipe diretiva] ***começou a pensar se realmente estava indo ao encontro dos interesses dos professores.*** [...] *A gente está se comportando enquanto aluno, mas a gente tem necessidade de comentar muitas coisas, que são as dificuldades que a gente está encontrando diretamente na sala de aula, está sentindo aquilo na pele, o que está te deixando aflita*. (MEMBRO DA EQUIPE DIRETIVA II, grifo nosso).

O que chama a atenção nesse depoimento é o questionamento desta professora sobre o interesse dos professores pelos assuntos tratados em reuniões, o que sinaliza para uma reflexão sobre a adequação do seu planejamento. É pertinente destacar que a conversa paralela constatada nas reuniões, efetivamente, pode indicar o desinteresse dos professores

com relação ao assunto proposto, já que, pelos dados encontrados na pesquisa, é inexistente sua participação no processo de escolha das temáticas a serem abordadas na formação continuada. Outros espaços de planejamento conjunto deveriam estar contemplados no calendário, de modo que as questões de ordem administrativo-pedagógicas fossem avaliadas e revistas constantemente, subsidiando-se mais adequadamente a formação continuada.

Tal espaço, se bem aproveitado, seria fundamental para atender minimamente às necessidades da formação, o que não acontece na escola, como reforçam os excertos a seguir, retirados dos depoimentos das Professoras IV e VI, ao se referirem às temáticas desenvolvidas nas reuniões:

> *Eu acho que ainda não é o suficiente, porque, às vezes* [...] *alguns assuntos* [...] *estão distantes das nossas necessidades, são importantes, mas não são as prioridades. Eu penso que talvez também tivessem que ser revistos esses conteúdos, coisas que seriam mais urgentes para o nosso trabalho*. (PROFESSORA VI).
>
> *Às vezes, tu não tens como trabalhar um tema só numa reunião. Eu acho que tem que explorar mais, trabalhar mais em cima daquele tema e, às vezes, trabalha-se um tema numa reunião, um tema na outra, às vezes, fica meio superficial* [...]. ***Eu não sei como eles são selecionados. Eu acredito que seja um critério da pessoa que, de repente, leu um texto, achou que de acordo com a realidade ou com algum momento que está passando a Escola.*** *Eu acredito que seja por aí*. (PROFESSORA IV, grifo nosso).

Através desses depoimentos, constata-se que os professores demonstram interesse em que os temas trabalhados estejam mais relacionados às suas realidades e necessidades. Destacamos também que não basta a Equipe Diretiva escolher temas. É preciso que o planejamento das reuniões seja construído coletivamente, tendo como base os problemas do contexto escolar. Somente a partir do diagnóstico de cada situação do processo educativo se tornará possível que as reuniões ou os espaços de estudos respondam às demandas da escola em sua função educativa, no sentido da transformação social.

Sobre esse aspecto, Fusari (2002, p. 22) afirma que:

> [...] qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurado algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado; que os projetos identifiquem as teorias e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Para Frigotto (2003, p. 26), a "[...] educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho". Dessa forma, a função social da educação perde-se à medida que ela se subordina ao que determina o capital, e isso tem acontecido ao longo da história do capitalismo, que sempre se valeu da educação para seus interesses.

Compreendendo o contexto em que está inserida, a escola tem de ter na formação de professores uma ação permanente que precisa ser repensada de modo contínuo. Ademais, o fato de não possuir um projeto que envolva os professores num processo de mudanças efetivas faz com que a escola fique à mercê de decisões externas, pois, como afirma Nóvoa (1992, p. 17),

> [...] a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na acepção do termo. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando, diretamente, os atores educativos.

Ao priorizar a formação em serviço, os professores estabeleceriam uma correlação de forças entre o que está instituído e o que se quer instituir. Ao apropriarem-se desse espaço, poderiam ter o efetivo empenho em fazer da escola uma instituição formadora de sujeitos para compreender e compreenderem-se no contexto em que vivem de modo a nele agir a favor dos interesses sociais.

Dessa maneira, no questionamento sobre que mudanças efetivamente deveriam ocorrer, a maioria das respostas salientou o diálogo, o que pode ser comprovado com as falas dos professores: "*Fica difícil a*

integração [...] Eu não conheço teu trabalho, então eu não sei aonde posso me integrar contigo. Então, falta conversar, falta diálogo. Os professores não têm tempo de chegar e sentar". (PROFESSORA V-B).

> *Diálogo. Tem que ter mais [...] É uma coisa profissional, que a gente tem que pensar na vida do nosso aluno, na nossa profissão aqui dentro [...] deslanchar o trabalho, mostrar resultado. Então, tem que ter mais abertura, diálogo [...] A gente sempre vai fazer os cursos, a gente está sempre correndo atrás da máquina. Eu acho que, apesar dessa falta de diálogo e de algum protecionismo, ainda a Escola pode ser séria*. (PROFESSORA V-A).

A educação é compromisso com a liberdade e com a transformação da sociedade e, por esta razão, fundamenta-se no diálogo. Através do diálogo, estabelecem-se uma mediação com o mundo e uma maior significação dos homens como seres humanos. Neste sentido, a educação dialógica processa-se no coletivo, pois, como assegura Freire (1981, p. 79): "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

O homem é compreendido por Marx (1971) como ser genérico, isto é, como ser que opera sobre o mundo, sobre os outros sujeitos e sobre si mesmo, como gênero, como espécie que busca sua sobrevivência. Contudo, o homem não se limita apenas à sobrevivência; ele busca transformar a sociedade e a natureza e sente-se capaz de fazê-lo "[...] porque se reconhece e reconhece ao outro nesse processo" (ANDERY; SÉRIO, 1999, p. 404).

Além disso, no que se refere à educação escolar, não podemos desconsiderar que o homem é um ser histórico, haja vista ser capaz de agir no seu meio, transformando-o. Paro (2001) afirma que ninguém consegue viver sem um sentido maior que sustente a dura luta. Assim, a formação continuada em serviço pode ser um elemento para uma ressignificação do processo de trabalho pedagógico.

A historicidade é a consciência dos processos de construção histórica, dos valores, dos conceitos e das relações dos homens entre si e com a natureza, em que o sujeito, como ser histórico diretamente influenciado pela sua época e pelo seu contexto, é capaz de constituir-se pelo trabalho

consciente (MARX, 1971). Essa relação se dá *pela* e *na* práxis (teoria e prática), visto que as condições materiais de vida de uma determinada sociedade determinam nossos pensamentos e, consequentemente, nossa prática social.

Diante do referido contexto, pensar no papel do professor como intelectual implica colocá-lo como sujeito histórico que age sob a influência da situação e do momento que está vivendo, mas que é capaz de provocar mudanças. Por essa razão, é necessário que haja planejamento, desenvolvimento e sistematização de ações que não só busquem o cumprimento de funções meramente burocráticas, mas também provoquem a superação e a ruptura definitiva com as práticas evidenciadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares indicam que, apesar de a Lei Municipal de Santa Maria/RS nº. 4.696/03 (SANTA MARIA, 2003) – que se refere ao Plano de Carreira – determinar um pequeno tempo de horas-atividade, é necessário definir espaços significativos e coletivos para a formação continuada de professores em uma perspectiva gramsciana da formação do intelectual, de modo que a escola valorize seus profissionais em busca de uma melhor qualidade de ensino, o que se torna imprescindível para reverter o atual quadro de tal formação: superficial e inadequada às reais necessidades da instituição.

A formação realizada na escola investigada reúne, na maioria das vezes, o trato de assuntos de caráter diverso, tais como: questões organizacionais, informes, recados da Secretaria Municipal de Educação (SMEd) – a respeito de prazos a serem cumpridos –, eventos, queixas de professores sobre alunos, relatos pela Orientadora Educacional sobre os alunos considerados “problema”, entre outros. Isso se dá sem que uma análise das causas seja realizada ou que propostas de soluções coletivas sejam planejadas, evidenciando que, ao tratar de tantos assuntos num

pequeno espaço de tempo, a formação continuada é, praticamente, negligenciada.

Confirma-se, assim, que a formação continuada, nessa perspectiva, fica secundarizada diante das questões burocráticas e organizacionais, o que restringe a escola a decisões do imediato, sem que avance em propostas práticas, com vistas à valorização das necessidades emanadas do coletivo. Há ainda o agravante de as deliberações sobre a formação continuada concentrarem-se na equipe diretiva, o que impede a descentralização de ações, o trabalho coletivo e, naturalmente, o crescimento dos professores como profissionais comprometidos com o processo de transformação social da escola.

Dessa forma, ao corroborar as determinações impostas, os professores estariam coniventes com a lógica reprodutivista, haja vista apenas concordarem – e pactuarem – com o que foi resolvido pelo grupo que "pensa" a escola. Nesse caso, os conservadores

> [...] não apenas dominaram o debate acerca da natureza e dos propósitos da escola pública como também têm cada vez mais determinado o termo em torno dos quais as recomendações políticas têm sido desenvolvidas e implementadas em níveis local e nacional. (GIROUX, 1997, p. 27).

Gramsci (1988, p. 8-9) assinala que a escola é o "instrumento para elaborar os intelectuais". Observa-se, no entanto, que muitas vezes, tanto a escola quanto seus professores, à disposição do Estado para o exercício da função hegemônica, cumprem papéis burocráticos distantes da função social da escola. No desenvolvimento de seu trabalho, acabam executando as ordens do próprio sistema e não tomam nenhuma iniciativa autônoma na construção do projeto político-pedagógico da escola nem na realização do trabalho ou do processo formativo. Em tal perspectiva, se

> [...] no aparato produtivo industrial, a alta intelectualidade está identificada com o estado-maior industrial enquanto a massa de intelectuais assemelha-se aos oficiais subalternos, não elabora os planos de construção, limitando-se a controlar suas fases executivas complementares (GRAMSCI, 1988, p. 12).

Esse é um fator significativo da tradição paternalista de nossa sociedade que, associada a uma formação para “o fazer e o cumprir”, coloca o professor como um elemento acrítico e distanciado de qualquer discussão que possibilite alterações significativas na realidade escolar (PEREIRA, 2004). Tais aspectos se apresentam no âmbito da escola municipal investigada e se constituem em fatores impeditivos da construção do coletivo escolar, prejudicando fundamentalmente o requisito mais avançado da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), que é o princípio da democratização, visto que as tentativas de mudança nas escolas são frutos de decisões isoladas e centralizadas, reproduzindo e legitimando a ideologia capitalista.

Com isso, assume-se o risco de a escola ser devorada pelo urgente, não tendo tempo de se posicionar sobre o importante (GADOTTI, 1999), ou seja, a construção ou fortalecimento de uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005). Afastar esse risco exige uma proposta de formação do professor que o distancie da setorização, do tecnicismo, da burocratização e da reprodução do conhecimento.

Tal ação constitui-se no motivo que poderá provocar mudanças no projeto pedagógico, impulsionando a tomada de decisões próprias que marquem a existência de uma escola efetivamente autônoma, conhecedora da importância de seu papel na sociedade a partir de seus professores. Assumindo essa perspectiva, a escola não ficará apenas repetindo em nível micro o que foi estabelecido em nível macro, nem tentará resolver problemas imediatos, tais como questões disciplinares, dificuldades individuais de aprendizagem isoladas do contexto social, problemas individuais de professores, problemas internos de organização, entre outros.

Quando a escola passa a pensar a formação como instrumento para se contrapor à organização setorizada-hierarquizada da sociedade capitalista, liberta-se de tais “amarras” e compreende o sentido social e político do processo formativo. As contradições evidenciadas na (de)formação continuada, como choque de diferentes elementos com

interesses antagônicos, podem representar, ao mesmo tempo, aspectos limitadores, que subordinam a Educação ao Sistema Capitalista de Produção, mas também impulsionadores de transformações, através da formação, do diálogo, da autonomia, da participação e da leitura crítica. São, portanto, essas contradições contidas nos fenômenos, seus elementos antagônicos e o seu movimento que levam a soluções/saídas – à negação da negação (MARX, 1971). Adotando essa postura, as escolas estariam se reconcebendo como esferas públicas democráticas, nas quais alunos e professores trabalhariam juntos para "[...] forjar uma nova visão emancipadora da comunidade e da sociedade" (GIROUX, 1997, p. 31).

Negar o processo de formação continuada de professores, tal como está sendo realizado, implica propor alternativas que tirem esses profissionais da condição de meros expectadores apáticos e os coloquem na condição de seres pensantes e atuantes no processo de construção de uma educação comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**.** In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2006.

ANDERY, M. A.; SÉRIO, T. M. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818–1883). In: ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC/Espaço e Tempo, 1999. p.395-425.

ANDRÉ, M. [et al.]. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309. Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2012.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 out. 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

CANÁRIO, R. **A escola, o lugar onde os professores aprendem.** Psicologia da Educação. São Paulo, Nº 6, p.9-28, 1998.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.p. 51-68.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FRANCO, M. C. **Mediações históricas de trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 1998.

CURY, C. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialético em Filosofia da Educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Loyola, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Organização do trabalho na escola:** alguns pressupostos. São Paulo: Ática, 1994.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Tradução Prof. Ivo Tonet (Universidade Federal de Alagoas). Versão revista por Pablo Polese de Queiroz (UNICAMP-SP), a partir da edição em espanhol “El Trabajo” e cotejada com o original em alemão DIE ARBEIT - Zur Ontologie des gesellschaftlichen Seins (Original).

Status, 1971 - Kapitel 1 - Luchterhand, 1986. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Lukacs,%20Georg/O%20TRABALHO%20-%20traducao%20revisada.pdf>.

KOZIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MARX, K. **O capital:** crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. Livro 1. v. 1.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores.** Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PARO, V. H. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2000.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

PEREIRA, S. M. Educação continuada: um imperativo aos profissionais da educação diante das políticas educacionais atuais. **Revista Poiésis**, Catalão, v. 2, n. 2, p. 25-38, jan./dez. 2004.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTA MARIA. **Lei Municipal nº. 4.696**, de 22 de setembro de 2003. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Institui o respectivo Quadro de Cargos e dá outras providências. Santa Maria, RS,

22 set. 2003. Disponível em: <http://www.santamaria.rs.gov.br/docs/Pub_23080226-66.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2011.

SANTA MARIA. **Projeto Político-Pedagógico:** Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Santa Maria, RS: [s. n.], 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo, v. 5).

SHIROMA, E. ; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n.61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ENTRELAÇANDO A LITERATURA DE CORDEL COM AS ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA NO PROCESSO FORMATIVO DE ALFABETIZADORES

INTERLINKING THE CORDEL LITERATURE WITH THE READING AND WRITING ACTIVITIES IN THE FORMATIVE PROCESS OF THE LITERACY TEACHERS

ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS[1]
ADRIANA CLAUDIA MARTINS FIGHERA[2]

RESUMO
Nesse texto trazemos algumas experiências vivenciadas com a formação continuada de professores alfabetizadores, entrelaçando a Literatura de Cordel a esse processo formativo. Propomos a criação de estratégias e atividades de ensino e de aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e de Adultos, a fim de refletirmos sobre essa modalidade de ensino com os professores interessados nessa temática. Ilustramos nossa discussão com narrativas de estudantes da EJA e, em especial, à luz das discussões teóricas de Freire (1996, 2001, 2008). A possibilidade de trazermos a Literatura de Cordel para o encontro resultou em atividades que valoraram a história dos educandos e a diversidade linguística e cultural de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.
Palavras-chave: Cultura Popular. Formação de Professores. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT
In this text, we bring up some experiences we had with continued formation of Literacy teachers and we discuss it linking with the Cordell Literature in the formative process of these teachers. We also propose the creation of teaching strategies and activities in the context of the Adult and young Education within to reflect on the Literacy teachers about this type of education. We illustrate our discussion with Adult and young Education' narratives, especially in the light of Freire's discussion (1996, 2001, 2008). The possibility of bringing the Cordel Literature to the meeting leads to in activities, which gave value to the learners' life history and their all language and culture diversity considering this learning and teaching process.
Keywords: *Popular Culture. Teaching Formation. Adult and Young Education*

PRIMEIRAS PALAVRAS

Adentramos ao texto em diálogo com Freire (2008), quem nos explica que o ato de ler o mundo foi um esforço, o qual para ele demandou envolvimento e recriação. Assim, é no contexto da formação de professores alfabetizadores que buscamos relacionar a Literatura de Cordel com a produção da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos.

---

[1] Doutora e Mestre em Educação - Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Centro Universitário Franciscano e da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. E-mail: <elianeagalvao1@gmail.com>.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Católica de Pelotas. E-mail: <teacheradrianacm@hotmail.com>.

Pensar em uma proposta de formação de professores alfabetizadores para esta modalidade de, coloca-nos diante do desafio de criarmos estratégias que motivem aos docentes para a construção de atividades significativas relacionadas ao vivido, ao experenciado da profissão e das trajetórias docentes.

Nessa perspectiva, compreendemos que o professor em formação, no decorrer da trajetória pessoal e profissional, no processo dialógico, traz marcas dos conflitos, estranhamentos, rupturas de concepções, reelaborações, um jogo permanente de construções e desconstruções que vai entrelaçando em fios que vão adquirindo uma diversidade de tonalidades, configurando em uma trama com muitas nuances.

Compreendemos que o desenvolvimento formativo é fruto de um processo permanente de interação, compartilhamento de ideias, apropriação de novos conhecimentos que só podem ser adquiridos se os professores tiverem espaços, tempos e lugares para expor, exteriorizar, refletir sobre as experiências vividas, por meio de um processo de diálogo, de aprendizagem com o outro e consigo mesmo.

É a partir desse entendimento que as autoras do texto, com base nos estudos e pesquisas no Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), trazem ponderações e reflexões sobre uma das dinâmicas de trabalho desenvolvido por esse grupo de pesquisa, o qual envolve encontros de formação envolvendo diferentes temáticas com professores da educação básica, educacional superior, acadêmicos de graduação e pós-graduação.

Nossas experiências formativas no GPFOPE incluem a participação como responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita voltadas para crianças e adultos. Nesse artigo, a temática de discussão refere-se *A construção da leitura e da escrita na EJA.*

Assim sendo, permanecem nessa escrita as reflexões, os pensamentos e propostas dialogadas durante o encontro. Descrevemos e

discutimos essas vivências entrelaçando a Literatura de Cordel, a qual foi uma das atividades que se constituiu como significativa no ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos.

A VIVÊNCIA DO ENCONTRO...

O encontro teve como sugestão potencializar o diálogo entre os participantes da formação e incitar a criação de alternativas possíveis para o trabalho pedagógico na Educação de Jovens e de Adultos com o intuito de provocar reflexões que nos auxiliassem a olhar transversalmente o processo de alfabetização nessa modalidade de ensino.

Importa mencionar que o motivo que nos aproxima nesta produção escrita é inerente às vivências no decorrer de nossa profissão e pesquisas desenvolvidas. A primeira autora deste texto tem se dedicado a aprofundar estudos referentes às temáticas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos. Um dos motivos que desencadeia o interesse por estudos neste contexto é pelo fato de participar da elaboração e gestão das políticas de educação para essa modalidade de ensino no município de Santa Maria/RS. Essa realidade colocou-a diante do desafio de buscar e intensificar estudos referentes a esta especificidade.

A coautora do trabalho busca na sua prática docente e de pesquisa, compartilhar das questões que envolvem a formação reflexiva de professores de línguas, buscando discutir a necessidade de uma formação profissional que considere a cultura dos aprendizes, suas experiências prévias, suas necessidades, sua língua, cultura, história de vida e diversidade. Seu trabalho parte do princípio de que a qualidade do ensino na modalidade da Educação de Jovens e de Adultos precisa considerar a formação dos professores, além de respeitar a realidade dos cidadãos e aprendizes jovens e adultos.

Assim, ao entrelaçarmos nossas vivências e experiências, apresentamos reflexões que explicitam o processo de elaboração, criação e problematização do encontro de formação intitulado *A construção da leitura e da escrita na EJA.*

A partir do que entendemos por formar, o qual, na perspectiva de Freire (1996, p. 14) consiste de um processo que é “[...] muito mais do que puramente *treinar”*, colocamo-nos também diante do desafio de pensarmos o momento formativo. Assim, fez-se necessário, portanto, um envolvimento reflexivo e crítico acerca da própria dinâmica de aula de cada um de nós, a fim de questionarmos se o caminho do ensino que propomos nas salas de aula traz oportunidades de aprendizagem para a docência.

Nossas questões reflexivas envolviam vários questionamentos, entre eles destacamos: como trabalhar a construção da leitura e da escrita com os estudantes da EJA? Como mobilizar os participantes do encontro para pensar e refletir sobre esta temática e propor possíveis alternativas? Movidas por essas questões, ao pensar na criação das atividades do encontro, primeiramente, perguntamos: Quem são os sujeitos da EJA? Por que os alfabetizadores trabalham com determinadas atividades que muitas vezes não consideram esses aprendizes?

A fim de contextualizarmos esta realidade de ensino e incitarmos os participantes a pensarem no desafio desta docência, nas necessidades formativas dos docentes, nos saberes necessários à docência na EJA, também nos desafiamos no processo de alfabetização dos estudantes da EJA. Na tentativa de desencadear possíveis respostas e provocar outros questionamentos coletamos depoimentos de estudantes da modalidade EJA para que pudéssemos falar e refletir sobre os sujeitos reais. Isto é, as narrativas desses estudantes ganham sentido e significado no contexto social e, é esse contexto que precisamos conhecer e nos aproximar para compreendermos o cotidiano e as subjetividades inerentes aos aprendizes.

Diante desse cenário, nos desafiamos a propor reflexões a partir de mesas temáticas as quais definimos como um espaço/lugar em que os professores, em volta desta mesa, tiveram a possibilidade de conjuntamente pensar, significar, [re]significar saberes e fazeres acerca de um determinado tema. Esse espaço/lugar permite a dinâmica da comunicação entre os participantes e o compartilhamento de experiências

e vivências que dialogam e atentam para uma reflexão que acontece na interação grupal.

As mesas foram organizadas contemplando diferentes temáticas de discussão e reflexão, as quais tiveram a intenção de mobilizar os participantes a pensar em atividades pedagógicas de alfabetização para a realidade dos sujeitos da EJA. Também, foram diferenciadas por cores e recursos, sendo que um cenário foi cuidadosamente pensado com o intuito de chamar a atenção sobre a organização do ambiente alfabetizador para esta mobilidade de ensino.

De acordo com Teberosky (2003), um ambiente alfabetizador é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, diversos gêneros textuais – digitais ou em papel – um mundo de escritos que circulam socialmente. Quando se usa e se explora a todo o momento esses escritos, que faz circular e entender as ideias que eles contêm, é que o ambiente se torna alfabetizador.

Outro recurso utilizado para dinamizar o encontro e mobilizar reflexões no grupo foram as narrativas de seis estudantes da EJA. Essas narrativas constituíram-se em dispositivos que geraram a criação das propostas de atividades. Para tanto, denominamos as mesas da seguinte forma: 1. *Jogos e atividades diversificadas: interação grupal; 2. O diário reflexivo; 3. Identificação pessoal; 4.Currículo profissional; 5.Cultura e culinária e 6. Literatura de Cordel.* Em cada mesa propusemos a elaboração de atividades conforme a temática definida pela denominação da mesa.

A proposição destas atividades teve o objetivo de criar uma situação prática de estratégia pedagógica. Tal situação foi o mote para se pensar as práticas de ensino e de aprendizagem de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, considerando, especialmente, a especificidade dos contextos e dos sujeitos envolvidos neste processo. Desse modo, pensamos que esses recursos e dispositivos poderiam mobilizar o grupo a discutir o processo de educação dos adultos ultrapassando a concepção simplificadora que tende a conceber o aprendiz como alguém que não se

desenvolveu culturalmente. Pois, não é raro presenciarmos muitas práticas de alfabetização orientadas “[...] apenas para a lógica do ensino, utilizando, muitas vezes, os mesmos procedimentos didáticos inadequados, empregados também para ensinar crianças” (SCHWARTZ, 2010, p. 62-63).

Neste artigo, optamos por destacar, analisar e refletir sobre a mesa temática denominada Literatura de Cordel. A narrativa presente nesta mesa era de um estudante da Etapa II da EJA.

> Eu me criei no interior de Julio de Castilhos nunca pude estudar, eu trabalhava numa fazenda desde muito cedo, era bem bom, sempre fui bom de cabeça, tinha roda de trova no galpão eu era o maior trovador, sempre pensava se eu fosse pra escola ia aprende bem fácil, decorava tudo. Depois de velho vim pra cidade, aqui arrumei um serviço pra puxar carga de caminhão pelas cidades de...por aqui. Eu dirigia, mas não sabia ler e escrever e tinha que tirar a carteira, eu sabia todas as placas do trânsito décor, mas tinha que saber ler e escrever de verdade, então eu fui participar do MOVA, uma professora me ensinou a ler e me dizia que eu tinha que continuar na EJA, eu sabia, mas não era muito. Quando eu ia pra missa pegava aquelas folha e mexia a boca porque ligeiro eu não conseguia ler, daí eu achei demais aquilo e segui o conselho da minha professora: vou pra uma escola e aqui já to sabendo mais, já faz dois anos, mas não sei se tiver que mudar de professora não sei se vou continuar. (Estudante da Etapa II da EJA - 68 anos - Sexo masculino - Aposentado).

A partir desse depoimento e dos recursos/materiais disponibilizados ao grupo sobre a Literatura de Cordel desafiamos o grupo a propor atividades de alfabetização, entrelaçando essa modalidade de ensino à Literatura de Cordel. Nesse grupo, havia um participante que era estudante em nível de especialização e estava realizando um trabalho monográfico sobre a Literatura de Cordel e Pajadas. Ele trouxe informações relevantes acerca dessa literatura, contribuindo e motivando aos demais colegas do grupo na elaboração das atividades, na reflexão acerca dessa Literatura.

Vale destacar que a Literatura de Cordel consiste de poesia narrativa popular, escrita em versos, rimada e metrificada. Com início, por volta do século XVII, são os portugueses que trazem essa literatura para o Brasil, onde ela é valorizada, especialmente na região Nordeste do país, contudo, no mundo todo há o reconhecimento desses folhetos.

Lembramos que a Literatura de Cordel era acessível à grande parte da população europeia, fazendo muito sucesso em Portugal (LINHARES, 2006). Essa literatura popular traz a oralidade do povo que se torna impressa em folhetos para ser compartilhada pelo próprio povo.

Para apresentarmos as problematizações e discussões acerca do momento vivido, trazemos o entrelaçamento de fios do processo formativo de professores presentes nesse encontro, bem como a base teórica utilizada nessa discussão e suas tramas com as atividades de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos produzidas pelo grupo.

O ENTRELAÇAMENTO DE IDEIAS ACERCA DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA E A LITERATURA DE CORDEL: REFLEXÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Refletir sobre a formação de professores leva-nos a ressaltar a importância do investimento em propostas formativas que dialoguem e interajam com os saberes do grupo em formação para, assim, articular a teoria relativa aos conhecimentos específicos. Nesse sentido, ante as necessidades formativas presentes no contexto atual, é premente a constituição sistemática de um espaço potencial à reflexão e à criação de novas alternativas quanto às atividades de ensino.

Entendemos que o grande desafio dos professores que atuam na docência da Educação de Jovens e de Adultos seja o de compreender a dinâmica dessa especificidade de ensino, contextualizá-la de forma reflexiva e ser capaz de articular os saberes científicos, pedagógicos e da sua experiência no desenvolvimento de uma prática docente que contribua para a qualificação do trabalho pedagógico.

Essas implicações pressupõem a instauração de propostas formativas que situem o docente como sujeito singular e, ao mesmo tempo, considerem que ele está inserido em interações complexas e simultâneas. Assim, suas reflexões, suas representações, competências e conhecimentos compartilhados com o grupo poderão configurar novas

aprendizagens docentes, repercutindo assim nas práticas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes da EJA.

Para tanto, os professores necessitam ser profissionais com capacidade reflexiva, pois a eles são exigidos, e cada vez mais, conhecimentos que são singulares para cada uma das realidades em que atuam, uma vez que a heterogeneidade que abrange as salas de aula na Educação de Jovens e Adultos demanda que o professor assuma uma postura balizada pela análise metódica, investigativa, crítica e autocrítica, através da qual os professores precisam compreender a necessidade de teorizar a experiência a partir de referenciais que auxiliem a entender a ação docente. (ZEICHNER, 1993).

Portanto, a docência na Educação de Jovens e Adultos requer uma formação específica no campo do ensinar. Essas reflexões vêm ao encontro do que Marcelo García (1999) propõe para o desenvolvimento da formação de professores. Para o autor, esse é um processo sistemático e organizado mediante o qual os docentes, ainda em formação inicial ou atuando, assumem o compromisso “[...] individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência” (p. 30).

Assim, não podemos pensar a formação de professores de forma individual ou aceitá-la como prescritiva. Se concebidas dessa forma, as propostas de ensino que poderiam se tornar inovadoras acabam permanecendo inalteradas. Em se tratando de Educação de Jovens e Adultos é de suma importância que as escolas atentem a complexidade, as diversidades de culturais, as histórias de vida desses sujeitos; ou seja, dar voz aos jovens adultos e idosos que por uma razão ou outra deixaram a escola regular e chegam à EJA com expectativas. Quando as concepções e as práticas dos professores vão à contramão dessas premissas, muitas vezes, o estudante acaba se frustrando e abandonando a escola novamente.

Sabemos que a problemática desses jovens, adultos e idosos é bem complexa e o professor sozinho não irá solucionar problemas individuais e sociais. Contudo, por meio de uma formação de professores de qualidade é possível fazer a diferença na vida desses sujeitos, porque ao adquirir conhecimentos e constituir saberes sobre esta especificidade, o educador terá melhores condições de desempenhar o seu papel que está relacionado à aprendizagem desses estudantes.

Ao discutirmos sobre essa aprendizagem, destacamos que a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos traz peculiaridades no ensino, pois há estudantes que passam anos ausentes da escola, ou não tiveram oportunidade de frequentá-la quando mais jovens. Assim, instauram-se desafios aos docentes que recebem esses estudantes, no sentido de pensar em atividades pedagógicas que considerem suas histórias de vida, trajetórias, dificuldades e conquistas.

Na escola da Educação de Jovens e Adultos, as estratégias de ensino precisam estar em consonância com o que acontece na vida cotidiana dos aprendizes, no imperativo profissional e pessoal. Nesse sentido é que entrelaçamos a Literatura de Cordel com a alfabetização, por entendermos que a cultura popular sustentada na Literatura de Cordel evoca um conjunto de valores que expressa a realidade social e sinaliza quem somos como pessoas, nossa historicidade e imaginação.

Ao problematizarmos acerca da alfabetização de Jovens e de Adultos e de como os professores alfabetizadores trabalham a leitura e a escrita no contexto dessa modalidade de ensino e de aprendizagem, ratificamos que o trabalho pedagógico com o folheto de Cordel apresenta carga literária e linguagem criativa e reflexiva, além da métrica em seus versos. Essas características, quando consideradas no currículo, podem engendrar práticas pedagógicas relacionadas com o vivido dos estudantes. Desse modo, o Cordel é uma possibilidade e um recurso para o alfabetizador que, ao fazer acontecer a aula, precisa considerar o meio, a cultura, a linguagem, as leituras dos seus estudantes, interesses e necessidades, lembrando que o Cordel pode ser elaborado pelo estudante, criado por ele,

pois é linguagem própria, sua voz e seu pensamento que poderá ser ouvido por outros.

Contudo, também é linguagem do outro e cultura do outro que pode ser respeitada e compreendida de modo que o aprendizado é construído na coletividade da oralidade para a escrita e dessa para a leitura, valorando os participantes.

As problematizações realizadas durante o encontro permitiram que destacássemos considerações ponderadas pelos participantes que podem configurar como elementos capazes de mobilizar os docentes envolvidos no processo formativo a produzir novos sentidos e significados à docência alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos. Buscamos, assim, compartilhar alguns dos elementos resultantes das discussões empreendidas no decorrer dessa vivência de formação, tramando com referenciais teóricos pertinentes a essa discussão.

Para tratarmos da leitura de textos literários na alfabetização de jovens e adultos é preciso, inicialmente, ter clareza de que alfabetizar não se reduz a ensinar o funcionamento do sistema alfabético, mas inclui a prática da leitura e da escrita como atividades sociais para aprendizes que já têm uma história de leitores de diferentes gêneros textuais. Assim, é importante trabalhar a formação dos professores onde o formador seja o mediador dessa aprendizagem, possibilitando a eles os subsídios necessários para que possam criar situações de leitura que estimulem a produção de textos em suas mais variadas e criativas formas.

Para Freire (2008) é necessário que o indivíduo leia seu próprio mundo para depois decifrar as palavras, pois as mensagens que se lê só têm significado quando se relacionam com o mundo a sua volta:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto [...] se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas

> minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. [...] A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. [...] Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 2008, 11-15).

Muitas leituras independem da aprendizagem formal ou institucionalizada e se concluem na interação cotidiana com o mundo. A leitura, enquanto atividade que caracteriza e distingue os seres humanos é uma das maiores experiências na vida escolar e de toda pessoa, pois, ao dominar a leitura, abrimos a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar da vida social e interagir com o mundo (KLEIMAN, 2001).

Aprender a ler e escrever em um país como o Brasil significa considerar dialetos. A Literatura de Cordel oferece riqueza cultural que pode ser explorada na Educação de Jovens e de Adultos a partir da divulgação da produção cultural dos estudantes. Para LAJOLO (2002, p. 7), “[...] ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive”. Desse modo, podemos aprender a ler também fora da escola, na vida, no dia a dia, no cotidiano, na experienciação, na história que vamos construindo sobre nós mesmos e com os outros com que nós nos relacionamos.

Ao conhecer a Literatura de Cordel estabelecemos relação com os conceitos de leitura e escrita, o que nos levou a entender que a Literatura de Cordel propicia a aproximação dos estudantes da cultura popular, incentiva o gosto pela produção escrita e leitura, respeitando aqueles que são descriminados quando as variedades linguísticas não são facilmente aceitas pela sociedade.

Neste sentido, há preconceitos decorrentes do valor atribuído aos diferentes modos de falar, pois “[...] é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas”. (BRASIL, 1998, 31). Assim, ao trazermos a Literatura de Cordel para a formação de professores alfabetizadores na Educação de Jovens e de

Adultos, destacamos que essa propõe como objetivo a comunicação, respeitando as mais variadas culturas.

A valorização da diversidade cultural e estética da cultura dos estudantes, a partir das suas raízes e conhecimento prévio, favorece o processo de aprendizagem. Na Educação de Jovens e Adultos, a Literatura de Cordel deve ser valorizada e trabalhada por professores conhecedores dessa arte, leitores e, porque não, cordelistas. É preciso atentar para o fato de que o adulto em alfabetização não domina apenas uma parte dos códigos do mundo – a linguagem escrita –, mas é capaz de transitar na sociedade utilizando outros referenciais.

É no processo formativo de professores alfabetizadores de jovens e de adultos que precisamos atentar para sensibilização cultural quando estamos considerando a elaboração e as próprias atividades de leitura e de escrita. Estamos cientes de que nossa formação como educadores/ alfabetizadores está acontecendo e esse é um processo que se constrói face ao ato e às dinâmicas docentes em que nos envolvemos.

Somos, segundo Freire (1996), formados na continuidade do pensamento crítico a fim de qualificarmos as próximas atividades de nossa docência. De acordo com o mesmo autor (2001, p. 30), precisamos ultrapassar "[...] a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica".

É no tecer das atividades de aula que temos a oportunidade da formação reflexiva, um encontro conosco e com os outros. Pensar sobre a prática, relacionando às teorias para o desenvolvimento de atividades, discutindo-as a fim de atender o fazer na Educação de Jovens e Adultos são contribuições formativas da reflexão em conjunto. Há a necessidade dos alfabetizadores no contexto da Educação de Jovens e Adultos compreenderem o fazer pedagógico para que a atuação faça sentido para eles e também para os estudantes. Todavia, para isso, é necessário que os professores obtenham um certo distanciamento do lugar de atuação

para refletirem acerca do que fazem, ampliando, criticamente a consciência.

Nesse viés, nós educadores, quando trabalhando com as questões da leitura e da escrita, podemos trazer a literatura popular, a escrita da oralidade, o valor do cotidiano para aproximarmos os estudantes da escola e a escola dos estudantes. Quando conseguirmos fazer com que aprender tenha sentido, então, essa relação que também envolve ensinar fica sensível e é significada. É na sensibilidade estética, simplicidade natural de um Cordel, na sua métrica e melodia que podemos tramar o sentido dos textos que lemos e escrevemos, quando menos ou mais jovens.

PALAVRAS FINAIS...

A possibilidade de refletirmos sobre as práticas pedagógicas que envolvem a ação de professores alfabetizadores de jovens e de adultos é uma questão que envolve a própria função que tem a Instituição formadora de educadores e a formação dos formadores dos alfabetizadores graduados a cada ano nas universidades. Desse modo, a reflexão acerca da formação de professores implica nosso intercâmbio reflexivo e crítico com distintos contextos e experiências de ensino e de aprendizagem, exigindo a tomada de consciência sobre o contingente social, político, econômico e nossa posição face ao mundo como alfabetizadores e como formadores de professores.

A reflexão conjunta a partir desse encontro, as pesquisas que temos realizado e as inserções nas práticas pedagógicas na Educação de Jovens e de Adultos são os meios que nos mobilizam a produzir um trabalho compartilhado sobre questões que envolvem a alfabetização de jovens e adultos e a formação de professores nesta singularidade. Consideramos a Literatura de Cordel como mote para a produção da leitura e da escrita na Educação de Jovens e Adultos porque a reconhecemos como rica ao possibilitar a valorização da diversidade linguística.

Para confirmar esta ideia, relacionando-a ao contexto escolar, Sacristán (1995, p. 97) assim se pronuncia: “[...] cultura dominante nas

salas de aula é a que corresponde à visão de determinados grupos sociais: nos conteúdos escolares e nos textos aparecem poucas vezes a cultura popular".

Logo, entendemos que a aprendizagem acontece quando associada à perspectiva intercultural. A escola, como uma instituição social, possui as suas linguagens que também são capazes de criar e recriar discursos. Entretanto, precisa reconhecer as diversas linguagens existentes fora dela, visto que os sujeitos possuem linguagens próprias que não são, necessariamente, as mesmas do espaço escolar.

É importante destacar ainda que os alunos da Educação de Jovens e de Adultos apresentam especificidades próprias na sua aprendizagem. Portanto, os conteúdos trabalhados devem estabelecer uma relação com cotidiano dos aprendizes da Educação de Jovens e de Adultos para que, assim, os estudantes, nessa modalidade de ensino, sintam-se valorizados como sujeitos no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita.

Trazer a Literatura de Cordel para a aula do educando jovem e adulto é reafirmar que vivemos da nossa história e na nossa história, respeitando o que temos construído nela, na arte, na literatura, na geografia, na vida, no social entre nós, sujeitos e povo. Por conseguinte, é pertinente pensarmos como educadores em nossas propostas e atividades de leitura e de escrita, nas possibilidades que trazemos em nosso fazer, no processo educativo, na riqueza do convívio, no tempo de viver em conjunto, a partir do que somos, todos em um contínuo processo formativo.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, P. A experiência do MOVA. SP/ Brasil. Ministério da Educação e Desporto. Instituto Paulo Freire; Organização de Moacir Gadotti. São Paulo, 1996.

_____. **Conscientização – Teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Centauro, 2001.

_____. **A Importância do Ato de ler:** em três artigos que se complementam. 49ª. Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

KLEIMAN, Â. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 2001.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LINHARES, T. R. S. **A história da Literatura de Cordel**. Disponível em: <http://www.camarabrasileira.com/cordel101.htm. Acesso em 8 mar.2006>.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

SACRISTAN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão professor Porto:** Porto Ed., 1995.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos:** teoria e pratica. Petropolis: vozes, 2010.

TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: 2003.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores:** ideias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

(RE)CONSTRUINDO PRÁXIS PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS ATRAVÉS DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS) DA MODALIDADE EJA

REBUILDING \ BUILDING EDUCATIONAL HUMANIZING PRAXIS THROUGH OF PERMANENT FORMATION OF TEACHERS EJA MODE

CELSO ILGO HENZ [1]
ELIZIANE TAINÁ LUNARDI RIBEIRO [2]
CAMILA DA ROSA PARIGI [3]

RESUMO
As considerações apresentadas nesta escrita fazem parte de uma pesquisa inserida na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (LP1), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Configura-se como um estudo sobre formação permanente de professores(as) da modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como percurso metodológico, utilizou-se a perspectiva metodológica qualitativa, Estudo de Caso. Ainda, como pressuposto metodológico, o enfoque *hermenêutico*, que tem como finalidade "dialogar" com os(as) professores(as), escutá-los, interrogá-los e, com eles, interpretar as diferentes vivências sócio-histórico-culturais e os diferentes processos de escolarização e auto/trans/formação a partir da época, lugar, circunstâncias e diversas vozes que os contextualizam e podem dar-lhes sentido. Trata-se de ler e interpretar os escritos e as falas partindo dos seus mundos e horizontes de compreensão, sem, contudo, dar as costas à realidade da qual nós os interpretamos e significamos, possibilitando a interlocução com o nosso mundo e horizonte de compreensão. Os principais teóricos que contribuem com as reflexões desta pesquisa são: Freire (2011, 1983, 1996, 2009, 1980, 2011), Arroyo (2000, 2005), Imbérnon (2009, 2010), Fiori (2011), Herman (2002), Chizzotti (2009) e Zabalza (2004), Schön (1997), Zeichner (2008), Vásquez (2011), Oliveira (1999), Henz (2010, 2007). O grupo de professores(as)-coautores(as) que participaram da pesquisa são da modalidade EJA de uma escola municipal da cidade de Santa Maria/RS. A pesquisa deu-se através do "Círculo de Diálogos" com os(as) professores(as)-coautores(as); iniciou-se em julho de 2012 e ocorreu até dezembro de 2013.
Palavras-Chave: "Círculo de Diálogos". Formação Permanente de Professores(as) da EJA. *Práxis* Pedagógicas Humanizadoras.

ABSTRACT
This research is part of the Research Line Training, Knowledge and Professional Development (RL1), of the Postgraduate Program of Education of the Federal University of Santa Maria – RS. It is a study about continuing education for teachers of Education of Young Adults and Adults (EJA). As a methodological approach, it was used the qualitative methodological approach, Case Study. Still, as a methodological assumption, the hermeneutical approach was used with aim of "to dialogue" with the teachers, listening to them, interrogating to them, and with them, interpreting the different socio-cultural-historical experiences and the different processes of schooling and self/trans/formation from the time, place, and circumstances that contextualize the diverse voices that contextualize and make sense to them. It is about reading and interpreting, without, however, turning away from the reality which is interpreted and meant, enabling the dialogue with our world and

[1] Doutor em Educação. Professor do PPGE e do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da UFSM. E-mail: <celsoufsm@gmail.com>.
[2] Pedagoga, Educadora Especial, Especialista em Gestão Educacional, Mestre em Educação, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: elizianetainalr@gmail.com.
[3] Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: camilaparigiufsm@gmail.com.

understanding horizon. The main theoretical that contributed to the reflection of th research are: Freire (2011, 1983, 1996, 2009, 1980, 2011), Arroyo (2000, 2005), Imbérnon (2009, 2010), Fiori (2011), Herman (2002), Chizzotti (2009) and Zabalza (2004), Brunel (2004), Abramo (1994, 2005), Schön (1997), Zeichner (2008), Vásquez (2011), Oliveira (1999), Henz (2010, 2007). The group of teachers-co-authors participating in the survey is from EJA program of a municipal school in Santa Maria - RS. The search was made through "Circle of Dialogues" with the teachers-co-authors; it began in July 2013 and ended in December 2013.
Keywords: *"Circle of Dialogues". Permanent Training of EJA Teachers. Humanizing Pedagogical Praxis.*

DIÁLOGO INICIAL

Diante da escolha de um tema de pesquisa, faz-se necessário que exista uma relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. O assunto pesquisado precisa fazer sentido para quem se dispõe a investigá-lo, pois exige convivência, leituras e (re)leituras sobre o assunto. Desse modo, nesta escrita será apresentada parte de uma pesquisa intitulada "Formação Permanente de Professores(as) da EJA: Círculos De Diálogos Como Uma *Práxis* Pedagógica Humanizadora", que procurou problematizar e assim realizar um aprofundamento teórico acerca da formação permanente de professores(as) da EJA.

Este estudo emergiu de vivências como estudante dos Cursos de Graduação em Pedagogia e Educação Especial Licenciatura Plena; Especialização em Gestão Educacional; Mestrado em Educação na Linha de Formação de Professores, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E ainda, experiências no Grupo de Estudos "DIALOGUS - Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire" e o Projeto de Pesquisa "Humanização e Cidadania na Escola", que ocorre desde 2007, em escolas públicas da Educação Básica na cidade de Santa Maria/RS e região sob coordenação do Prof. Dr. Celso Ilgo Henz.

A partir das realidades vivenciadas no projeto "Humanização e Cidadania na Escola", ao longo dos anos, foi possível perceber e realizar a pesquisa com professores(as) de uma escola municipal da cidade de Santa Maria/RS, da modalidade de Jovens e Adultos (EJA). Esses professores(as) buscavam. através do Projeto Humanização e Cidadania na Escola, uma formação continuada, porém conseguiram, de maneira

vinculada com o projeto, tornarem-se protagonistas, ou ainda, como foram denominados na pesquisa, coautores de sua auto/trans/formação permanente na pesquisa “Formação Permanente de professores(as) da EJA: Círculos de Diálogos como uma *práxis* pedagógica humanizadora”.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como foi exposto anteriormente, a construção da pesquisa aconteceu através do projeto “Humanização e Cidadania na Escola”. Este projeto ocorreu com professores(as) de uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Santa Maria/RS, de uma região periférica da cidade, sendo sua comunidade constituída por estudantes (especialmente na EJA) que estão, em sua maioria, em situação de vulnerabilidade social.

Os(as) professores(as) participantes do projeto estão há mais de oito anos trabalhando com essa modalidade, não apenas nesta escola, mas também em outras escolas públicas da cidade. Foram em torno de quinze profissionais, desde a etapa inicial, Pedagogos(as), até a etapa final da EJA do Ensino Fundamental.

Torna-se relevante explicar que a relação da escola com a universidade se deu a partir da procura de ensino básico por “formação continuada” para os(as) professores(as) que atuam na EJA da escola. Porém, o “imaginário”, a “ideia” que estava instituída na escola pelo grupo de professores(as) era de que seria oferecida uma formação <u>para</u> os(as) professores(as), em que assuntos seriam levados para os encontros e eles(as) receberiam “receitas” e “soluções” para seus problemas no cotidiano da escola. Sobre isso, Freire afirmava que “experiências e práticas não podem ser exportadas, nem importadas. Decorre daí que é impossível satisfazer o pedido de quem quer que seja para importar práticas de outros contextos” (FREIRE, 2011, p. 157).

Portanto, desde o primeiro encontro com eles(as), os objetivos do projeto “Humanização e Cidadania na Escola” foram expostos. O primeiro passo foi explicar que a formação ocorreria na perspectiva da construção coletiva e dialógico-problematizadora ao longo dos encontros, sendo

todos(as) participantes ativos(as) deste processo de auto/trans/formação permanente (HENZ, 2010). Tínhamos a intenção e entendimento de que a processualidade dinâmica dos encontros de formação aproximavam-se dos "Círculos de Cultura"[4] propostos por Paulo Freire. Neles, buscavam-se, a partir da realidade das vivências educativas dos professores(as) de EJA, temáticas (temas geradores) sobre as quais foram se construindo diálogos problematizadores e amorosos que conduziram as reflexões sobre a prática cotidiana na escola de EJA. Freire, ao explicitar a importância da rigorosidade metodológica, afirmava que "[...] as condições em que aprender criticamente é possível, [...] implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (1996, p. 29).

Desse modo, em agosto de 2012, iniciaram-se os diálogos realizados uma vez por mês, na própria escola, encontros de duas horas e que eram retomados no mês seguinte, sempre intercalados por leituras que subsidiassem os debates, reflexões e (re)construções sobre a prática educativa na EJA. Os encontros ocorreram de agosto a dezembro de 2012, tendo intervalo nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2013, e foram retomados em abril, sendo solicitado pelo grupo de professores(as) que continuassem ocorrendo até o final do ano letivo de 2013.

Para o desenvolvimento do estudo, escolheu-se, como percurso metodológico, desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa que,

> [...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa [...]. (CHIZZOTTI, 2009, p. 79).

Através da pesquisa qualitativa é possível desenvolver um estudo no qual o pesquisador procura observar as situações implícitas em

---

[4] [...] lançamos o *Círculo de Cultura.* Em lugar de professor, com contradições fortemente "doadoras", o *Coordenador de Debates.* Em lugar de aula discursiva, o *diálogo.* Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo.* Em lugar dos "pontos" e de programas alienados, *programação compacta*, "reduzida" e "codificada" em unidades de aprendizado (FREIRE, 1983, p. 103).

determinado ambiente do qual um grupo faz parte, em um período de tempo específico; ou seja, o pesquisador fará um recorte de uma realidade, porém estará inserido na mesma e não procurará mensurar seus resultados quantitativamente, mas refletir sobre o que observa: vivências, expressões, falas, escritas desses sujeitos. Chizzotti, nessa perspectiva, esclarece:

> [...] A pesquisa não pode ser o produto de um observador postado fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos; deve, pelo contrário, ser o desvelamento do sentido social que os indivíduos constroem em suas interações cotidianas. (2009, p. 80).

Durante a realização da pesquisa qualitativa, o pesquisador terá as primeiras impressões que surgirem a partir das observações e escutas realizadas e captará os significados atribuídos pelos sujeitos. Posterior a isso, ocorrerá o processo de interpretação, através das informações obtidas no primeiro momento. Esse primeiro momento citado pelo autor ocorreu, na pesquisa em específico, no segundo semestre de 2012, durante os encontros com o grupo de professores(as) na escola pesquisada.

No caso do trabalho com o "Círculos de Diálogos", muitas das interpretações se constituíram em construções compartilhadas de sentidos, servindo também como ponto de partida para novos diálogos problematizadores e reflexões sobre a prática, bem como os desafios para a mudança nas suas *práxis* pedagógicas com os(as) estudantes de EJA.

Para a construção dos "dados" necessários para responder à problematização e aos objetivos da pesquisa, detivemo-nos nas narrativas dos(as) professores(as), construídas nos encontros, que ocorreram através de "Círculo de Diálogos", seguindo a perspectiva dos "Círculos de Cultura" propostos por Paulo Freire, a partir de temas que emergiram da realidade da EJA, ou seja, de temas que os próprios professores(as) apresentavam para o grupo. A respeito dos "temas geradores", Freire afirmava que "[...] o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua *práxis*" (FREIRE, 1980, p. 32). Logo, os temas que esses professores(as) apresentaram foram temas geradores para nossos diálogos, pois emergiram da realidade deles(as), e

isto implicou que se voltassem para a sua realidade de maneira reflexiva, construindo a processualidade em *práxis* pedagógica na EJA.

Por solicitação do grupo de professores(as) participantes da pesquisa, os encontros foram registrados através de um diário de campo[5] pertencente aos pesquisadores, para as anotações relevantes sobre os encontros; porém, este diário era acessível e aberto a todos(as) os(as) coautores(as) que quisessem consultá-lo. Zabalza (2004) destaca que diários são documentos que guardam anotações e impressões sobre o que vai acontecendo durante o fato narrado. Para o autor, os diários guardam uma riqueza de informações que permitem aos leitores a reflexão e compreensão do contexto para o qual o diário foi escrito.

Para a problematização e possível análise nas narrativas dos(as) professores(as)-coautores(as) da pesquisa, compreendeu-se que a metodologia da pesquisa inscreveu-se no âmbito hermenêutico. Ou seja, realizando a pesquisa buscamos "dialogar" com os(as) professores(as), escutá-los, interrogá-los e, com eles, interpretar as diferentes vivências sócio-histórico-culturais e os diferentes processos de escolarização e auto/trans/formação a partir da época, lugar, circunstâncias. Herman corrobora:

> A hermenêutica reivindica dizer o mundo a partir de sua finitude e historicidade, de onde decorre seu caráter interpretativo. Tem como preocupação central o pensar e o conhecer para a vida [...] o problema fundamental da hermenêutica é a busca de sentido e a interpretação [...]. A interpretação ultrapassa o texto escrito e se refere a uma manifestação vital que afeta as relações dos homens entre si e com o mundo. (2002, p. 15-25).

Tomando como enfoque a perspectiva hermenêutica, e pelos seus aspectos eminentemente construtivos dialógicos e dialéticos, a presente

---

[5] Em razão de terem participado de outros projetos e a forma de "coleta de dados" ter ocorrido através de gravações, entrevistas e a maneira de publicação de suas falas ter acontecido sem sua autorização, explicaram que não se sentiriam à vontade tendo suas narrativas gravadas mais uma vez. Desse modo, a proposta sobre a construção do diário de campo foi explicada e o grupo aceitou e acreditou ser a melhor forma de os encontros serem registrados para análises posteriores.

pesquisa constituiu-se como um processo de educação e (re)construção de conhecimento a partir da indagação auto-reflexiva.

Enfim, os encontros aconteceram uma vez por mês em uma escola municipal de Santa Maria/RS, com professores(as) que trabalham na modalidade EJA, sendo intercalados com leituras que subsidiavam os debates nos encontros subsequentes. Foram em média quinze (15) profissionais, incluindo a diretora e a coordenadora pedagógica, que optaram por participar das atividades nos encontros.

Os encontros ocorreram em “Círculo de Diálogos”, nos quais os professores(as) propunham os temas iniciais a serem estudados durante os encontros. Porém, não existia uma rigorosidade no sentido de que o tema precisava ser “esgotado”; ao contrário, um tema estava interligado ao outro. Desse modo, os diálogos foram sendo construídos, não havendo uma pessoa “detentora da palavra”, mas um “fio condutor” construído por todos; isto fez com que cada um(a) tivesse liberdade de *dizer a sua palavra*, durante os encontros. Dessa forma, foram sendo construídos diálogos reflexivos e amorosos com esses(as) professores(as)-coautores(as), os quais não eram encerrados ao término do encontro, mas apenas interrompidos e retomados no encontro seguinte.

DIÁLOGO ACERCA DA FORMAÇÃO PERMANENTE DOS(AS) PROFESSORES(AS) DA EJA

As rápidas mudanças que estão ocorrendo na sociedade atual também acontecem no contexto escolar. Isso exige dos(as) professores(as) ações emergentes diante dos desafios enfrentados, principalmente no contexto da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que provoca novas maneiras de pensar e fazer a EJA.

> Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independentemente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da

> escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo. (HADDAD, 2007, p. 15).

Desse modo, duas dimensões estão presentes no trabalho do(a) professor(a) da modalidade de ensino EJA; trata-se da questão da dimensão prática (o fazer) e a sua relação com a questão teórica (o pensar). Portanto, teoria e prática estão imbricadas no trabalho do(a) professor(a), e, sendo assim, necessitam que ocorram juntas, para que a prática não se "esvazie" por falta de sustentação e aprofundamento, e nem que se caia em um "teoricismo vago". Logo, essas duas dimensões acontecem relacionadas dialeticamente e com intencionalidade pedagógica trata-se da *práxis* pedagógica que precisa fazer-se presente no trabalho pedagógico.

No decorrer dos encontros com os(as) professores(as) da EJA, pela maneira como ocorria a processualidade da formação permanente, constatou-se que, além da dialeticidade, dialogicidade e participação, a *práxis* pedagógica perpassava todos os encontros, aspecto relevante nos encontros e também fundamental na perspectiva de Freire.

Porém, por mais que em determinados momentos a *práxis* pedagógica não tenha sido anunciada nos discursos de maneira explícita, implicitamente encontrava-se no diálogo dos(as) participantes. Rossato (2008) corrobora essa ideia dizendo que,

> [...] *práxis* pode ser compreendida como estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequência prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. (p. 331).

A forma de interpretação da realidade, narrada e problematizada pelos(as) professores(as) durante os encontros destacou um aspecto importante que estava intrinsicamente associado à *práxis* pedagógica: *"o(a) professor(a) que trabalha na escola de Educação Básica não se considera pesquisador; considera professor(a) pesquisador(a) o(a) professor(a) que trabalha no Ensino Superior".* De maneira recorrente, os participantes colocavam-se como sujeitos que desenvolviam apenas a "prática", como foi afirmado em um dos encontros por um(a) professor(a): *"Nós aqui fazemos a prática, a prática é o nosso dia-a-dia; vocês lá na academia*

estão com a teoria" (Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 13.11.2013).

Diante disso, os "Círculos de Diálogo" também foram ganhando uma dinâmica tal – pelo diálogo problematizador e reflexivo, pelo desafio para todos(as) "dizerem a sua palavra" – que a pesquisa e os processos de auto/trans/formação permanente começassem a romper com esta compreensão. A pesquisa passou a ser assumida também pelos(as) professores(as) da EJA como coautores(as) da (re)construção de conhecimentos; assim constituía-se em geradora não só de espaços interativos para produção do conhecimento, mas da preocupação e possibilidade de os(as) professores(as) produzirem seu próprio conhecimento, assumindo seu trabalho como *práxis* na educação, em especial na EJA.

Não é, com certeza, um esforço simples. Ao contrário, implica a reelaboração dos pressupostos que têm orientado até hoje a aula e a prática pedagógica escolar, pois como afirma o autor Vásquez (2011, p. 221) "[...] toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis".* Para o autor, embasando-se em Marx, a práxis é teórica e prática, enquanto se constitui em ação transformadora crítica e consciente, pela qual o sujeito atua e interfere sobre a realidade em que está inserido.

Desse modo, a perspectiva "bancária de educação", tão criticada por Freire em sua obra, aparece também neste momento como sendo um desafio a ser superado na formação permanente com os(as) educadores(as). Eles(as) necessitam conceber a passagem, ou melhor ainda, construir uma compreensão de que o seu trabalho de "dar aula" é uma (re)construção de conhecimentos *com* o outro e não uma mera transferência de "conteúdos" *para* outro.

Esta "herança bancária" do trabalho do(a) professor(a) ainda está bastante presente na educação escolar brasileira. Portanto, torna-se emergente superá-la, o que exige trabalho coletivo, vontade, humildade e muito estudo; estudo que está imbricado com o trabalho do(a) professor(a),

ou seja, com a sua intencionalidade pedagógica, e não como algo distante, como realidade “apenas da academia”, como muitos(as) acreditam.

Se a escola for considerada como uma instituição pautada por sua intencionalidade, reagindo a orientações do modelo social em que se insere, pode-se entender a pesquisa como uma forma de os(as) professores(as) e os estudantes encontrarem novos sentidos para o conhecimento científico (e, em decorrência, para o conhecimento escolar), atribuindo-lhe sentidos mais em acordo com o que vivem do que com o que lhes é exigido estudar. Dessa forma, há, na pesquisa, uma possibilidade emancipatória, e sobre isso Moreira (2008) explica que

> [...] o processo emancipatório freireano decorre de uma *intencionalidade política* declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições e situações de vida e existência dos oprimidos. (p. 163)

Assim, a pesquisa é capaz de permitir aos sujeitos atribuírem sentidos ao seu fazer, à sua cultura, intervindo em seu grupo, contribuindo para que este grupo redefina seus próprios sentidos. Em síntese, essa é a centralidade da *práxis* pedagógica que caracteriza o trabalho dos professores, ou seja, a “[...] *práxis* assume uma dimensão histórica, que busca compreender o homem e o mundo em permanente processo de transformação” (ROSSATO, 2008, p. 333).

Apesar da extrema importância de os(as) professores(as) realizarem pesquisa sobre e na sua prática, a sobrecarga de trabalho que lhes é atribuída cotidianamente dificulta as possibilidades de reflexão. Sendo assim, entende-se a formação permanente dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) como um movimento contra-hegemônico, na medida em que pode contribuir para a construção de alternativas críticas na formação, redimensionando o papel político-pedagógico dos(as) professores(as), também para com a sua formação permanente enquanto auto/trans/formação. Assim eles(as) tornam-se os sujeitos dos processos auto/trans/formativos, dialógicos e intersubjetivos, enquanto reflexão crítica sobre suas práticas educativas, dialetizando-as com teorias e autores estudados, para possibilitar a transformação das suas atitudes e ações

enquanto profissionais da educação, tanto em nível de escola como em nível de intervenção na realidade social.

Então, ratifica-se a construção de uma *práxis* pedagógica, pois, a *práxis* “[...] opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade” (ROSSATO, 2008, p. 331). Dessa forma, é extremamente desejável que os(as) professores(as) tenham a disposição de enfrentar dilemas profissionais e repensar seus próprios pontos de vista e seu que-fazer educativo, promovendo uma análise mais profunda das situações e elaborando novos modos de pensar e fazer seu trabalho; afinal, “[...] o trabalho é uma expressão fundamental da condição ontológica do ser humano como um ser de e de transformação do mundo natural e cultural, um ser de *práxis,* de ação e reflexão” (FISCHER, 2008, p. 414).

Pensa-se que o trabalho dos(as) professores(as) seja a “produção” da aula, um tempo-espaço em que necessariamente precisa acontecer a (re)construção dos conhecimentos, seus e de seus estudantes. Porém, é mais que isto, é *práxis* na medida em que, ao realizá-lo, evidencia crenças elaboradas a partir da reflexão sobre suas práticas, de modo indissociado, assumindo a intencionalidade de “ensinar” para ajudar na transformação da realidade em que ele(a) e os(as) educandos(as) estão inseridos(as).

Reitera-se que, ao pensar em pesquisa, antes, precisa-se lembrar que a função da escola, diferentemente de outras épocas, não é apenas a de informar, não é meramente transmitir conhecimentos, ainda que estas “práticas bancárias” ocorram hoje em proporções espantosas em muitas das escolas brasileiras. Uma de suas funções é inserir o(a) estudante em uma dinâmica de aprender-ensinar, incentivando(a) à autonomia, capaz de permitir-lhe esforços constantes em prol de sua singular construção de saberes. Trata-se da construção do conhecimento cotidiano, enquanto *práxis* pedagógica libertadora, reelaborado e ampliado conforme as experiências anteriores e atuais relevantes e significativas em seu contexto, vinculando o estudo a olhares, fazeres e objetivos concretos.

Então, somente nestas condições se pode falar em construção de saberes: desde que se constitua uma escola que abandona a simples reprodução de conhecimentos e passa a questioná-los, problematizá-los, produzi-los de forma cooperativa e compartilhada entre educadores(as) e educandos(as). Desempenhando essa função, em um ambiente que se queira “alfabetizar” no sentido de permitir ao outro “dizer sua palavra”, realizar a “leitura de mundo, que precede a leitura da palavra” (FIORI, 2011), conhecer e ser capaz de reelaborar o conhecido, a escola pode contribuir efetivamente para a educação de pessoas críticas e criativas, capazes de agir no mundo, torná-lo melhor, e capazes de inserirem-se em um trabalho como uma prática social de caráter emancipatório.

Com base nessas reflexões, percebe-se que não existem modelos prontos para encaminhar a pesquisa, nem a *práxis* pedagógica de professores(as). Até porque se existissem, novamente, agir-se-ia com base em modelos superados, paternalistas e autoritários, que impedem o diálogo. Assim, podemos pensar em alternativas que sejam condizentes com a leitura feita da realidade, considerando os interesses dos grupos de trabalhadores(as), tanto os(as) professores(as) quanto os(as) jovens e adultos(as) trabalhadores(as) da modalidade EJA.

Esses caminhos apontados, construídos e organizados através da formação permanente (auto/trans/formação) com os(as) professores(as) vão (re)elaborando a escola em que se almeja a emancipação dos sujeitos, e, desse modo, tornando reais essas possibilidades a cada passo no coletivo. Compreende-se que é necessário que os(as) professores(as) sejam profissionais que estejam constantemente se atualizando, antecipando-se, desenvolvendo alternativas e implantando diferentes formas para a construção de conhecimentos significativos e transformadores; e no momento em que se voltam para a compreensão da realidade, resinificando também os conhecimentos já sistematizados, a *práxis* pedagógica que está sendo construída já vai se constituindo em processo de pesquisa, e de auto/trans/formação permanente.

(RE)CONSTRUINDO DIÁLOGOS ATRAVÉS DO APRENDER A SER PROFESSOR(A) REFLEXIVO(A) PELA PESQUISA E AUTO/ TRANS/FORMAÇÃO PERMANENTE

Pelas breves considerações aqui assumidas, pode ser pleonasmo falar em professores(as)-pesquisadores(as) como se fosse necessário o adjetivo “pesquisadores(as)” para expressar o sentido de serem professores(as). “Professores(as)” já carregam intrínseco o designativo da pesquisa, da reflexão crítica, da busca permanente por mais conhecimentos e mais formação para qualificar o seu trabalho enquanto *práxis* pedagógica, epistemológica, social, cultural e política. Pesquisa e reflexão são inerentes ao ser professor(a) pela própria natureza do seu fazer. O desafio é que os(as) professores(as) trabalhem na perspectiva de pesquisa e da ação-reflexão-ação, para que assim se reconheçam no campo da investigação, na sua atuação dentro e fora da escola.

Dessa maneira, pesquisa e reflexão devem considerar a *práxis* não como um fim pedagógico, mas como meio de transformação da realidade através da reflexão crítica, portanto, da ressignificação e reconstrução do quefazer pedagógico do(a) professora(a). Apenas apresentar ideias já não é suficiente. É preciso haver diálogo, é necessário relativizar ideias, problematizando leituras supostamente corretas do mundo, atribuindo novos sentidos ao trabalho dos(as) professores(as) com e pela pesquisa, o que requer uma prática reflexiva permanente.

A respeito desse assunto, Schön faz a seguinte afirmação:

> [...] o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O(a) professor(a)tem de se tornar um navegador [...]. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os(as) professores(as)a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível [...]. (SCHÖN In NÓVOA, 1997, p. 87).

Em razão da natureza do trabalho do(a) professor(a), que lhe exige a constante reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, isso precisa ser ratificado em sua auto/trans/formação, como explica Freire,

> Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. (1996, p. 44).

Desse modo, em razão do trabalho do(a) professor(a) exigir uma reflexão crítica no seu fazer pedagógico, isso acaba exigindo-lhe que esteja em constante transformação e (auto)transformação, de forma intersubjetiva e dialógica com os(as) colegas e também com os estudantes(as). Para isso, faz-se necessário muito mais que uma formação continuada, mas sim uma formação permanente que se inicia muito antes do Ensino Superior e prolonga-se pelo restante da vida dos sujeitos, na constante (re)construção própria do inacabamento do ser humano.

É por meio do reconhecimento de seu inacabamento que os(as) professores(as) estão em constante problematização de si mesmos(as) e da realidade em que estão inseridos enquanto seres humanos, cidadãos(ãs) e profissionais. Desse modo, seu trabalho caracteriza-se como reflexivo e auto/trans/formador, porque,

> [...] a ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores tem o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Os(as) professores(as) que trabalham com a modalidade EJA estão mais ainda nessa constante reflexão e (re)significação de suas *práxis*, não apenas pelas exigências de seu trabalho, mas também pelas peculiaridades de seus estudantes, os(as) quais provêm de um determinado grupo com “características comuns”, porém constituído de diversos grupos sociais e culturais (OLIVEIRA,1999).

Ainda de acordo com Oliveira (1999), uma certa homogeneidade dos(as) estudantes jovens e adultos(as) pode ser indicada pelas seguintes

características: adultez, a condição de oprimidos(as) da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. Ela ainda afirma que a EJA é uma modalidade de ensino que incorpora os(as) jovens e adultos(as) dos seguintes segmentos:

> O adulto, para a educação de jovens e adultos [...] é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles, proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiências no trabalhão rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos [...] é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionado com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. (OLIVEIRA, 1999, p. 15-16).

Dentro do segmento dos sujeitos que constituem a EJA, na escola em que ocorreu a presente pesquisa, a modalidade é composta por estudantes, jovens e adultos(as) com diferentes faixas etárias, trabalhadores, responsáveis pelo sustento de uma família, mães solteiras, “alunos problemas do diurno”, deficientes físicos e/ou mentais por problemas congênitos ou pelas precárias condições de sobrevivência que tiveram durante toda a vida, jovens em situação de conflito com a lei; enfim, são sujeitos com necessidades específicas que compõem essa modalidade de ensino, sobretudo uma grande gama de estudantes ainda muito jovens. Isso é confirmado no depoimento de um(a) dos(as) professores(as) em um de nossos “Círculo de Diálogos”:

> *Aqui na nossa escola temos alunos que vem de quatro evasões, o que é um complicador e a gente sabe bem! Por que, as “guerras” por disputa de territórios (do narcotráfico) estão cada vez mais piores e estão, sim, aqui dentro da escola, não adianta dizer que não.*
> *Outra coisa, a gente sabe o tipo de trabalho informal que temos aqui no nosso bairro, e muitos infelizmente por ficarem desempregados acabam indo pra esse lado, que a gente sabe né?! Muitas vezes não tem volta.*

> *Sem falar o número alarmante de mães adolescentes que temos esse ano, outra situação que nos preocupa e muito [...].* (Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 25.09.2013).

Trata-se de pessoas que não são oprimidas apenas da escola, mas da sociedade em geral, porque vivem à margem dela, submetendo-se a condições precárias de trabalho e sobrevivência, quando não entram para o mundo da drogadição, do narcotráfico e passam a integrar gangues para assaltar, roubar, etc. Isso exige dos educadores(as) que trabalham e irão trabalhar nessa modalidade uma formação que considere as especificidades que fazem parte deste contexto e ainda suas necessidades enquanto profissionais da educação.

Assim, é imprescindível ter os(as) professores(as) da EJA como sujeitos ativos em sua formação, em sua auto/trans/formação permanente (HENZ, 2010). Não se trata de uma tarefa fácil e rápida; ao contrário, como vimos, trata-se de romper com um longo percurso histórico em que os(as) professores(as), por muito tempo, foram sujeitos passivos dos seus processos de formação, não tiveram participação alguma; apenas recebiam o que lhes era apresentado, geralmente por um especialista que nem sequer fazia parte da sua realidade, ou se interessasse em conhecer as especificidades da mesma. Contrário a essa perspectiva, Freire já afirmava que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (2011, p. 95). Sim, por causa do inacabamento humano, a educação e a formação tornam-se possíveis e necessários como processos intersubjetivos e dialógico-reflexivos de auto/trans/formação permanente pelos quais uns(umas) “[...] se educam” com os(as) outros(as), “mediatizados(as) pelo mundo”. Os(as) professores(as) são os autores(as) dos seus processos auto/trans/formativos, sempre pelo diálogo e interação com os(as) outros(as) e com a realidade/mundo, numa dialética que leva à conscientização enquanto compromisso com a transformação.

Para isto, precisa-se construir com esses(as) professores(as) da EJA uma auto/trans/formação permanente que considere os problemas e as peculiaridades de cada contexto, provocar com eles(as) um sentimento de

participação, de pertencimento na (re)construção de sua auto/trans/formação permanente, já que sua realidade, suas vivências, suas práticas e seus desafios concretos são o ponto de partida para as suas reflexões e (re)construções de novos conhecimentos e novas práticas educativas. Assim,

> [...] para realizar uma formação das situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos. Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões. [...] Esta participação implica na criação de um sistema de comunicação mediante o qual se possa chegar às pessoas envolvidas, para que as mesmas se responsabilizem realmente no processo [...]. (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Portanto, a formação permanente com os(as) professores(as) da EJA acaba por provocar também um movimento que se inicia a partir da desacomodação dos sujeitos sobre sua realidade, a necessidade de distanciamento desta realidade para buscar a compreensão da "razão de ser" de seus problemas. A esta processualidade dinâmica e dialética Freire chama de "*práxis* humana", salientando que

> Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. [...] os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente, isto, a "*práxis* humana", a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (1980, p. 26).

Com isso, é provocado com os(as) professores(as) um sentimento, ou ainda, uma necessidade de problematização de suas realidades, para, então, a partir da tomada crítica de consciência, os sujeitos sentirem-se capazes de provocar mudanças em suas práticas educativas, a fim de contribuir com a transformação em suas próprias realidades, bem como na dos(as) estudantes. A tomada crítica de consciência implica a conscientização dos(as) professores(as):

> A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, [...] A conscientização não pode existir fora da "*práxis*", ou melhor, sem

> o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constituiu, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1980, p. 26).

Nesse sentido, a auto/trans/formação permanente com os(as) professores(as) e a construção de sua conscientização é um movimento dinâmico e dialético que implica não apenas no seu modo de ser e agir como educadores(as), mas também como seres humanos e cidadãos(ãs), pois faz com que deixem de ser meros instrumentos manipuláveis pelos(as) outros(as), por políticas, ou ainda, por ações que "vêm de cima para baixo". Desse modo, os(as) educadores(as) vão se assumindo como autores(as) e construtores(as) de uma auto/trans/formação permanente crítica e reflexiva. Imbernón corrobora com esta perspectiva, explicando que

> [...] é imprescindível uma formação que permita uma visão crítica do ensino, [...], que estimule o confronto de preferências e valores e na qual prevaleça o encontro, a reflexão entre pares sobre o que se faz como elemento fundamental na relação educacional. (2010, p. 79).

A auto/trans/formação permanente com os(as) professores(as) da EJA, sempre dialógica e intersubjetiva, proporciona-lhes a compreensão do seu inacabamento como seres humanos, provoca-os para um processo de conscientização, e esta instiga que problematizem aspectos de sua formação e do seu que-fazer educativo, comprometendo-se com mudanças pedagógicas e sociais que possibilitem a todos(as) "dizerem a sua palavra" e "ser mais". No entanto, a auto/trans/formação enquanto conscientização necessariamente tem de estar contextualizada sócio-político-culturalmente – enquanto "leitura crítica do mundo" uma vez que educadores(as) e educandos(as) são seres condicionados pela realidade/mundo na/com a qual vem se constituindo em homens e mulheres pela interação e diálogo com os(as) outros(as). Nesta perspectiva, foi afirmado por um(a) das(os) professor(as) participantes do grupo,

> *[...] Não adianta apenas olharmos para os problemas destes jovens; precisamos parar, tomar distância, pegarmos uma lente de aumento e aí sim, olharmos para a realidade deles. Quem sabe só assim, como esse olhar e compartilhando entre nós essas informações que temos desses alunos, consigamos*

> *compreender algo, [...], quem sabe [...]".* (Narrativa do(a) professor(a) C, no encontro de 14.08.2013).

Dessa maneira, reconhece-se o quanto a processualidade existente na auto/trans/formação permanente com os(as) professores(as) implica também construir um embasamento teórico, para que eles(as) possam distanciar-se de sua realidade, "olhá-la com outras lentes", apropriando-se da mesma de maneira crítica e reflexiva sobre suas reais necessidades, sua condição no mundo e com o mundo, para assim mudar e melhorar a sua prática. Ainda,

> [...] sua formação permanente autêntica – a que se funda na experiência de viver a tensão dialética entre teoria e prática. Pensar a prática enquanto a melhor maneira de aperfeiçoar a prática. Pensar a prática através de que se vai reconhecendo a teoria nela embutida. (FREIRE, 1993, p. 14).

Uma formação continuada voltada apenas para as questões metodológicas curriculares das escolas já não basta. Urge a necessidade de práticas pedagógicas que extrapolem as questões curriculares e considerem os sujeitos em todas suas dimensões, não apenas os(as) professores(as), mas também os(as) estudantes. Nessa perspectiva, Freire volta seu olhar sobre o saber dos(as) educandos)(as) e alerta que

> [...] coloca ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino do conteúdo. (FREIRE, 1996, p. 33).

Assim, as práticas desumanizadoras que os(as) educandos(as) sofrem fora da escola não podem ser naturalizadas também dentro dela. Precisam ser apontados e construídos caminhos para que um trabalho pedagógico humanizador aconteça. Nesta intencionalidade, Arroyo ressalta que

> [...] é inadiável criarmos culturas, lógicas, estruturas escolares e profissionais que deem conta de processos de processos de ensinar-aprender menos desumanos. A escola sozinha não reverte processos de desumanização da infância. Ao menos como espaço de igualdade poderá não contribuir para legitimá-

> los e reforça-los. Quando buscamos outras lógicas, outras estruturas, os ciclos de formação, por exemplo, buscamos ao menos tornar o tempo de escola mais humano. [...] Podemos construir uma escola menos desumana para nós e para os educandos. (2000, p. 61).

A partir da ressalva de Arroyo (2000), destaca-se a importância que a auto/trans/formação permanente com os(as) professores(as) possui para que a dimensão humana do trabalho pedagógico seja problematizada e, assim, articulada, para que ocorra de maneira efetiva em suas vivências e práticas no cotidiano de seu trabalho docente.

INTERROMPENDO DIÁLOGOS ACERCA DAS *PRÁXIS* PEDAGÓGICAS HUMANIZADORAS NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES(AS) DA MODALIDADE EJA

Deste modo, observa-se que práticas desumanizadoras ainda estão muito presentes no cotidiano de nossa sociedade, e no cotidiano dos(as) estudantes da EJA mais ainda, pois a vida desses(as) jovens e adultos(as) já é um atentado constante e violento a sua dignidade humana. Soma-se a isto, muitas vezes, a experiência escolar fria, calculista e desconectada da vida, fazendo com que a escola torne-se mais uma forma de prosseguir com a desumanização.

O desafio, agora na EJA, é tornar a escola um espaço-tempo de encontro, diálogo, afetividade e aprendizagens significativas para as suas vidas, um lugar de (re)humanização para educandos(as) e educadores(as). A esse respeito, Arroyo (200, p. 64) ratifica que “[...] a escola e nossa prática docente não têm que reproduzir a sociedade injusta e discriminatória que aí está, nem para os trabalhadores em educação nem para os filhos e as filhas do povo”.

Para isso, é imprescindível que o grupo de professores(as) da EJA construa um trabalho coletivo, organizado, solidário, sensível e participativo, em que todos(as) sintam-se sujeitos responsáveis, autores(as), pelas mudanças necessárias na educação, a começar pelo dia-a-dia da sua escola. A afirmação de um dos(as) professores(as) vem ao encontro desta possibilidade:

> *Bah! Ontem quando eu cheguei tava aquela confusão por causa da merenda, né?! Que eles não iam ter janta e tal, me surpreendi, e juro para vocês, quando eu cheguei em casa não consegui comer. Meus Deus, eu fiquei apavorado quando a M, me falou que o J só vem na aula pra jantar... E ontem como não tinha janta ele não ficou. E ontem mesmo eu confirmei isso, a janta aqui da escola é a única refeição dele do dia inteiro. Eu fiquei pensando: meu Deus, o que que esse guri vai comer hoje, o que que aquela criatura quando saiu daqui foi fazer?!Pra onde ele foi?!*
> *Olha, eu vou dizer, me apavorei mesmo! O guri não tem comida lá fora, na rua e ontem não teve aqui dentro, Deus ó livre!* (Narrativa do(a) professor(a)C, no encontro de 10.07.2013).

Enfim, precisamos ter como foco, na auto/trans/formação permanente com os(as) professores(as), a intencionalidade de práticas educativas (re)humanizadoras. Práticas que busquem reconhecer o ser humano como a centralidade do processo educacional; e que façam parte da sua construção e desacomodação, para que, assim, mesmo que a passos lentos, seja construída a conscientização sobre a importância da educação como forma de luta contra práticas desumanas que jovens e adultos(as) sofrem em nossa sociedade ao longo dos tempos.

Portanto, reafirma-se a necessidade de uma auto/trans/formação permanente, dialógico-reflexiva e conscientizadora, com os(as) professores(as) da modalidade EJA, assumindo a educação como processos de (re)humanização, de gente aprendendo com gente. Corroborando com essa perspectiva, HENZ (2007), partindo da interlocução com Freire, afirma que

> [...] educar é humanizar; é ensinar/aprender a genteidade. Mais do que pelas teorias e conceitos, aprendemos a humanização convivendo, dialogando, cooperando, envolvendo-nos em processos de ensino-aprendizagem em que cada um(a) – educando(a) e educador(a) – possa dizer a sua palavra na inteireza do seu corpo consciente. (HENZ, 2007, p. 150).

Desse modo, a escola precisa assumir-se como um espaço-tempo que vai além de um lugar em que, de maneira pragmática, “os conteúdos”, “os saberes” são transferidos para os(as) estudantes, e sua função encerra-se nisso. Ao contrário, a escola necessita assumir-se como um espaço-tempo para que ocorram relações pessoais e interpessoais com as pessoas

de maneira imbricada com os conhecimentos e os saberes, não apenas escolares, mas também os saberes da vida.

Para que isso ocorra, o desafio é comprometer-se com *práxis* pedagógicas dialéticas e dialógicas, pelas quais todos(as) os(as) envolvidos(as) com os processos de ensino-aprendizagem sintam-se sujeitos ativos da sua aprendizagem e da sua história. Logo, uma *práxis* pedagógica, nessa perspectiva necessariamente humanizadora, demonstra-se como um "novo" recomeço para as pessoas que por tanto tempo estiveram fora da escola, ou seja, jovens e adultos(as) trabalhadores(as) que retornam à escola na EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2009.

FISCHER, M.C.B.; TRABALHO. In: STRECK,R.D.; REDIN, E.; ZITOSKI,J.J.(orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1. Ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

_____.**Educação como prática da liberdade**. 14 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FIORI, E.M. Aprenda a dizer sua palavra: prefácio. In: FREIRE,P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos** – EJA. São Paulo: Global, 2007.

HENZ, C. I. **Educação de Jovens e Adultos:** processos de construção de relações intra e interpessoais. Anais da Anped Sul/2010. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2010.

_____. Na escola também se aprende a ser gente. In: HENZ, C. I; ROSSATO, R. (orgs). **Educação Humanizadora na Sociedade Globalizada.** Santa Maria: Biblos, 2007.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p.

MOREIRA, E. C.; EMANCIPAÇÃO. In: STRECK,R.D.; REDIN, E.; ZITOSKI,J.J.(orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. GT18. **Anais da 22ª R.A. da Anped.** Caxambu/MG,1999.

ROSSATO, R. *PRÁXIS*. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITOSKI,J.J.(orgs). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SCHÖN, D. In: NÓVOA,A. (Coord.). **Os(as) professores(as)e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote,1997.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da *Práxis*.** 2ª ed. Buenos Aires: Consejo LatinoAmericano de Ciencias Sociales – Classo: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 29, n.103, p. 535 – 554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GESTÃO ESCOLAR E POLÍTICA EDUCACIONAL: OS DESAFIOS PARA AMÉRICA LATINA

EDUCATIONAL POLICY AND SCHOOL MANAGEMENT: CHALLENGES FOR LATIN AMERICA

MARIA DE LOURDES PINTO DE ALMEIDA[1]
CESAR GERONIMO TELLO[2]

RESUMO
Neste texto apresentamos um breve histórico da categorização e conceitualização acerca da Gestão Escolar na América Latina, partindo das ideias desenvolvidas na década de 1960 e analizando como a gestão foi tomando distintas matrizes segundo o cenário político das quais se encontram as ideias desse período. Na atualidade, convivem essas diversas concepções e, em ocasiões opostas, enquanto a ideologia política e o posicionamento epistemológico. Por essa razão é que nos concentramos em compreender os diversos usos do conceito e do modo que assumimos como pesquisadores um posicionamento de gestão enquanto uma possibilidade de emancipação e democratização da escola na América Latina. Entretanto, como sinalizamos nesta produção, muitas vezes, esta categoría vem maquiada de 'democratização', mas, na realidade, o que está em jogo são outros interesses do capitalismo que vão ao encontro da promoção de uma perspectiva individualista e de mercado.
Palavras-chave: Gestão Escolar. Política Educacional. Gestão na América Latina.

ABSTRACT
In this paper , we present a brief history of categorization and conceptualization about the School Management in Latin America , based on the ideas developed in the 1960s and analyzing how management was taking different matrices according to the political landscape of which are ideas that period . In actuality , these different conceptions and live in opposite occasions , while political ideology and epistemological positioning . For that reason is that we focus on understanding the various uses of the concept and the way that we view as a placement management researchers as a possibility of emancipation and democratization of schools in Latin America. However, as signaled in this chapter , many times , this category comes makeup of ' democratization ' , but in reality , what is at stake are other interests of capitalism to meet the promotion of an individualistic perspective and market .
Keywords: *School Management . Educational Policy . Management in Latin America.*

INTRODUÇÃO

Quando estudamos as políticas públicas, percebemos um descompasso da teoria com a realidade que se apresenta no que diz respeito a estudos relativos ao neoliberalismo feito de uma forma crítica em nossas escolas e ou em cursos de formação permanente. Este cenário atual possui traços históricos que foram configurando uma gestão

[1] Doutora em Filosofia, História e Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente pesquisadora na Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Docente Pesquisadora GEPES UNICAMP. E-mail: <malu04@uniplac.net>.
[2] Mestre em Política e Administração da Educação pela Universidade Tres de Febrero – UNTREF. Professor em Ciências da Educação das Universidades de La Plata, San Martin e Tres de Febrero – UNTREF, Argentina. E-mail: <cesargeronimotello@yahoo.com.br>.

educativa como um modo mecanicista de se dar conta das tarefas da escola.

A maioria dos profissionais converte a profissão em mais um ladrilho na parede, fazendo da gestão algo que impacta e constrói uma subjetividade capitalista. O objetivo desse trabalho é analisar determinadas teorias especificas sobre a “gestão escolar” na realidade latino-americana, tendo a intenção de fazer uma reflexão diante da perspectiva crítica da administração educativa, da qual surge o campo da Gestão Institucional Escolar. Ao nos referirmos sobre a perspectiva crítica, estamos fazendo uma análise a partir da própria realidade latinoamericana, em oposição aquela que denominamos de realidade ‘estranha’ ou capitalista.

Devemos considerar que, como bem disse Casassus (2000) em seus estudos, a gestão educacional não é somente pragmática como poderíamos pensar, pois há uma dimensão política inscrita em sua pratica, assim como a gestão escolar está imbricada nas políticas educativas que saem do Estado como políticas públicas. E é exatamente aqui que se dividem as águas, tanto em nível macro como micro político da gestão educativa. Consequentemente, vivemos numa sociedade de muitas incertezas. No interior da maioria das escolas há muita desesperança, fadiga e uma profunda sensação de impotência.

Ao considerar essas questões nos detemos principalmente no período correspondente aos anos 60 do século XX até o início da segunda década do século XXI. Justificamos a adoção desse período, porque os anos 1960 marcam uma época , na realidade latino-americana, que está fortemente condicionada pela instabilidade política (mudança de governos democráticos e militares até a década de 1980), pela descontinuidade das políticas de desenvolvimento dos sistemas educativos, e pelas capacidades técnico-burocráticas do Estado. Atendendo ao processo histórico, devemos ter em conta que a administração educacional surge nos EUA, segundo alguns autores, a uns cento e vinte cinco anos e se credita a William Harold Payne, superintendente escolar de Michigan, a escrita do

primeiro livro de administração escolar em 1875, Chapters on school supervisión (GARDUÑO, 2004).

Quanto ao conceito de gestão educacional, enquanto um campo disciplinar, este data dos anos 60 nos Estados Unidos, dos anos 70 no Reino Unido e dos anos 80 na América Latina. Em cada uma dessas regiões foram se adquirindo diferentes matizes, pois, desde a perspectiva clássica anglo-saxônica, a gestão educacional das instituições possui um caráter técnico instrumental associado ao direcionamento e aos resultados.

TEORIA DO DESENVOLVIMENTO E A REALIDADE LATINOAMERICANA NA DÉCADA DE 1960

Durante a década de 1960, configura-se uma visão técnica da política educacional em termos de planejamento e da teoria do capital humano coincidindo com o auge do enfoque da planificação em nível mundial (GOROSTIAGA, TELLO E ÍSOLA, 2012). Não é por acaso então que o desenvolvimento da Sociologia da Educação e o surgimento da Economia da Educação, diante do paradigma funcionalista, auxiliariam o olhar tradicional da política educativa para dar resposta às demandas do Estado. É aqui que começa a emergir a categoria de Gestão Educacional na América Latina, vinculada ao modo empresarial com ‘qualidade’ e ‘eficiência’ voltadas ao mercado, onde o importante é o produto e o resultado final.

Os países latino-americanos, ao contraírem dívidas com organismos internacionais, vêm com necessidade de adotar os projetos educacionais desenvolvidos por esses órgãos que se ramificam em todas as esferas sociais, incidindo sobre as áreas sociais básicas, como educação e saúde.

Nesse sentido, a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) foi a impulsora do desenvolvimento na América Latina e incentivadora do enfoque da planificação pragmatista, que logo depois vem com um pouco mais de sofisticação, mas com o mesmo significado da teoria do capital humano na gestão educacional. Nesse contexto, os projetos educacionais da América Latina pautaram-se em teorias e propostas pedagógicas

importadas de outros países e que não levavam em consideração as especificidades e heterogeneidade latinoamericanas.

Progressivamente se instala um modelo tecnocrático-economicista (VASCONI, 1972) o qual promulga que a educação desempenha um papel importante no desenvolvimento econômico das nações constituindo uma inversão na teoria do capital humano. Neste sentido, a educação adquire uma funcionalidade econômica e formativa bem definida. Os sistemas educativos se situam em uma necessária adequação da oferta e da procura que acompanham, de forma direta e imediata, a relação custo benefício a partir da estimação das taxas (econômicas) de retorno. Rentabilizar os investimentos em educação para adequar a produção do sistema (profissionais e técnicos) às demandas exigidas pelo setor produtivo (VASCONI, 1972) constituiu-se em uma prioridade.

Essa época foi, na realidade, uma época “dourada” das Agências de Cooperação Internacional, as quais promoveram a implantação de uma doutrina de planejamento educacional como sustento central das reformas, promovendo a racionalidade dos recursos, a insistente relação oferta-procura e a consequente presença de estudos sobre custo-benefício. A educação assume, para os governos estatais da América Latina, um papel importante no desenvolvimento econômico, assimilando-se a um investimento no capital humano.

Contudo, entendemos que a gestão educacional marcada por fatores internacionais, subjugada de certa forma por questões intra e extraescolares, precisaria buscar progressivamente a autonomia das unidades escolares. Nesse sentido, faz-se mister, também, a participação da sociedade civil organizada, mesmo tendo um contexto histórico impregnado de marcas conservadoras intrínsecas ao processo das forças hegemônicas do capital, centradas no interesse desse monopólio.

De acordo com Saviani (2008), na área educacional, destacavam-se teorias voltadas para o tecnicismo, para uma concepção analítica e uma visão crítico-reprodutivista. Isso aconteceu na América Latina em relação ao tecnicismo num plano de neutralidade científica, tendo como base os

“princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”. A pedagogia tecnicista propunha restabelecer o processo educacional de forma a torná-lo um modelo “objetivo e operacional”, voltado à preparação do profissional para o mercado de trabalho. Igualmente, a pedagogia tecnicista procurou desenhar a educação que tendia a minimizar a interferência da subjetividade humana, para não ocasionar problemas nem na produtividade e nem na sua eficiência nos aspectos pedagógicos.

Assim, no auge do planejamento educativo e dos aspectos que se refere Saviani manifestou se a criação de organismos específicos em quase todos os países da região, os quais incluíam funções de pesquisa. Na Colômbia, em 1956, criou-se o escritório de Planejamento do Ministério de Educação Nacional, o qual elabora o primeiro Plano Quinquenal para o setor (ICFES-OEI, 1993). No Equador, em 1960, o Ministério da Educação inicia um processo de modernização institucional com a criação do Departamento de Planejamento Integral de Educação. No Chile, começa a funcionar em 1961 a Comissão de Planejamento Integral de Educação que se vinculava ao Ministério de Educação. No Uruguai criou-se, em 1961, na órbita do Ministério de Instrução Pública e Prevenção Social, a Comissão Coordenadora das Autoridades de Ensino, que se vincula a um Escritório de Planejamento Educacional. Esta Comissão, conjuntamente com outros organismos como a CIDE (Comissão de Investimentos e Desenvolvimento Econômico), elaborou o primeiro diagnóstico de educação nesse país (MARENALES Y TESKE, 2001). Em 1961, criou-se, na Argentina, o Conselho Nacional de Desenvolvimento (CONADE) que se constituiria em um organismo aparte dos ministérios e se concentraria a toda a atividade de planejamento das distintas áreas do Estado. Em 1970, entrou em funcionamento a Oficina Setorial de Desenvolvimento em Educação (OSDE), sobre a base do CONADE e outras unidades de planejamento do Ministério de Educação, e, mais tarde, se criou o Centro Nacional de Investigações Educativas. Em Salvador foi criada, em 1964, a Oficina de Planificação Educativa com o apoio financeiro da The United States Agency for International Development (USAID) e da UNESCO (MCGINN Y

PORTER, 1984). Em 1968, surge a Direção Geral de Planejamento Educativo na Bolívia, com uma visão de planejamento integral da educação (OEI, 2007). No México, destaca-se a ação da Secretaria de Educação Pública (SEP) coma realização de um planejamento global sistemático do setor educativo e a promoção da pesquisa em distintos organismos governamentais e não governamentais. (GOROSTIAGA, TELLO, E ISOLA, 2012).

Juntamente com a pedagogia tecnicista, desenvolveu-se a concepção analítica que, em seus princípios, se pautava também na racionalidade, neutralidade e objetividade, porém diferindo por ter destaque no plano da linguagem, na análise no campo do discurso sobre a realidade. No contexto dessas teorias, emergiram estudos que fizeram a crítica da então educação dominante, a visão crítico-reprodutivista, trazendo à tona a função da política educacional obscurecida pelo discurso em vigência.

O ROMPIMENTO DO ENFOQUE DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NA ESCOLA LATINO-AMERICANA (1970-1980)

A administração escolar, nos anos 1970 e 1980, se organizava a partir do modelo da administração empresarial. Com relação a esse período, Rosar (1999) expõe que os estudos desenvolvidos entre o final da década de 70 e início da década de 80 do século XX permitiram constatar

> [...] uma relativa sincronia entre o desenvolvimento da área de administração de empresas e o “modelo” de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares. No âmbito mais geral do sistema, foram se introduzindo os parâmetros da burocracia privada e, de certa forma, esse processo era validado levando-se em conta o que ocorria na prática do trabalho fabril, em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizavam materialmente no resultado da produção (p. 166).

Assim, a história da administração escolar teve, nessa fase, forte influência de um conceito organizacional advindo das fábricas, que tinham um modelo de fragmentação das funções, cuja forma de gerir foi baseada nos princípios de Frederick Taylor e adotada nas escolas (ROSAR, 1999).

Esses princípios se aplicaram aos mais diversos espaços de trabalho e promoveram uma separação entre os que dirigem e os que executam as atividades no campo do trabalho. Historicamente, percebe-se que a escola trouxe para suas práticas administrativas os princípios do Taylorismo. Sob a perspectiva desse modelo, caberia a transformação e superação na construção de outro tipo de gestão.

Nesse período, desenvolve-se outra retórica: a transformação acerca do objetivo da mobilidade social da escola que transforma a proposta de subordinar os processos educativos às necessidades econômicas e, desde aí, se pensa e analisa a questão da gestão escolar.

Dentro dessa lógica, abordamos a questão da administração que esteve imersa em um contexto econômico e social. É nesse quadro que, em 1977, o Banco Mundial, sob a administração de Robert Mc Namara (1968-1981), endossou empréstimos aos países em desenvolvimento tanto na África como na América. Esses empréstimos tinham a destinação de acordo com os interesses internacionais, ou seja, políticos, ideológicos e econômicos, com o objetivo de redirecionar a economia dos “Estados capitalistas periféricos e devedores”. E a educação estava, conforme os planos estratégicos, como atividade capaz de apoiar e aligeirar o desenvolvimento através da formação de mão de obra especializada em administração, tecnologia e serviços e de políticas setoriais (MONLEVADE, 2000, p. 79). Sendo assim, deve-se compreender o papel protagonista que tem tomado o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento em condições de estabelecer “autoridade” sobre os sistemas educativos latino-americanos desde uma perspectiva economicista, que reduz o sentido da educação (CORAGGIO, 1995). Desse modo, o autor afirma:

> Apesar del enfoque cientificista en que vienen envueltas las propuestas oficiales del Banco Mundial, no se asume el principio científico de que están basadas en hipótesis sujetas a la refutación; por el contrari o, parece haber más afán en seguir construyendo ejemplos que las hagan plausibles que en atender a las evidencias que las refutan. (CORAGGIO, 1995, p. 20)

Conforme se observa, a lógica empresarial na educação pública instalou-se, induzindo todo o sistema educacional a agir conforme se estabeleciam suas políticas, favorecendo a minimização do papel do Estado.

Dessa forma, compreende-se que, no espaço educacional, o intercâmbio entre a escola e a sociedade oportunizou uma escola para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, adaptada ao modelo adotado pela organização empresarial. Essa ideia alastrou-se pelo campo educacional e ainda mantém, neste século XXI, suas raízes no âmbito escolar e governamental.

A administração escolar constituía-se como parte integrante de outro projeto de sociedade que se desenhava. Nesse período, o campo educacional foi abarcado pelos inúmeros interesses que se intercalavam naquela conjuntura de luta pela democracia e de alargamento do projeto econômico neoliberal, em nível global.

A década de 1980 marca mudanças nas concepções de ensino até então desenvolvidas, quando entram em cena teorias contra-hegemônicas. Na sua conjuntura, apresenta as formas adotadas pelos movimentos de educadores, pelo arranjo político no campo educacional, pelo movimento das ideias pedagógicas que trazem em seu bojo um ensino voltado para uma alternativa à pedagogia oficial, mas “que a ela se contrapusessem”. Ao que Saviani (2008, p. 402) aponta “[...] a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados”. Essa foi a questão central da reorientação na prática educacional desta década.

Não menos importante que a questão da reorientação na prática educacional, com o processo de redemocratização dos países da América Latina no panorama educacional também se começava a implantar ideias democráticas a partir de um “movimento crítico que reivindicava mudanças”.

Nessa ótica, Freitas (2000, p. 47) adverte-nos de que “Quanto mais próximos da base da pirâmide, menos poder de decisão, menos educação formal e menos respeito social”, pois é notório que neste início de milênio ainda vivenciemos essa forma administrativa no âmbito escolar. Está, portanto, no patamar do cumprimento de planejamentos externos, baseado nas expectativas dos sistemas superiores, descolado da realidade dos desejos dos alunos e demais membros da comunidade escolar.

Houve propostas e tendências que centravam no saber popular, no saber do povo e na sua autonomia, na busca para transformar o espaço escolar, apregoando ideias populares e propondo exercícios direcionados à autonomia popular. Dava-se grande importância à educação formal, permitindo o acesso das camadas populares ao saber cientificamente sistematizado.

Ao tentarmos compreender o que foi essa pedagogia cunhada de “educação popular” e que despontou na década de 80 do século passado, destacamos que ela possuía o caráter de se contrapor à hegemonia da elite dominante, tanto que intercedia junto aos movimentos populares de uma educação “[...] do povo e pelo povo, para o povo e com o povo”, conforme destaca Saviani (2008, p. 415). E contestava veementemente a que dominava, portanto, “[...] da elite e pela elite, para o povo, mas contra o povo”. A pedagogia da prática possuía uma percepção diferenciada e esteve nas finalidades “[...] dos conteúdos, dos métodos, dos processos, da organização escolar, conforme os interesses de classe” (Ibidem). Nesse contexto, o professor direciona os métodos e os processos com capacidade criadora e, com vistas a um produto a ser obtido, mas livre e conscientemente escolhido, “autogestionário e não espontaneísta”, mas direcionado para a prática social (SAVIANI, 2008, p. 416).

Na pedagogia crítico-social dos conteúdos, segundo as ponderações de Libâneo (1984, p. 419), “[...] o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o melhor serviço que se presta aos interesses populares”. Os conteúdos a que se refere não são mais do que os “[...] conteúdos culturais

universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade" (Ibidem), mas direcionados conforme as realidades sociais vividas pelos docentes. O mesmo autor destaca que a pedagogia crítico-social dos conteúdos parte do concreto, da vida prática dos alunos, mas ultrapassa essa experiência imediata, para um saber sistematizado dos conteúdos e despertou outras necessidades. A proposição foi a de "estabelecer uma relação conteúdo-realidades sociais" e, dessa forma, estabelecer uma educação com vistas à mudança social nesses indivíduos que frequentam o espaço escolar.

Quanto à pedagogia histórico-crítica, podemos dizer que se caracterizou como proposta contra-hegemônica, lançada em 1984, por Saviani, e assim definida pelo seu autor:

> A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos, político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual denominada pelo capital (SAVIANI, 2008, p. 421).

A pedagogia histórico-crítica, conforme o autor, está em conformidade com a "concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico". Para muitos, essa base teórica e sua concepção ia ao encontro do que pensavam, ao firmar que suas interpretações, ao estarem longe de serem reducionistas e dogmáticas, eram a possibilidade de aproximação. Ela é fluente da concepção dialética, nomeadamente na forma do materialismo histórico, fortemente vinculado às bases com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vygotsky, "[...] o que quer dizer que a prática social é ponto de partida e de chegada da prática educativa" (SAVIANI, 2008, p. 422). Segundo o mesmo autor, um método que parta do contexto social em que o educador e educando estão inseridos, mas situados diferentemente, desenvolve uma relação fértil na forma de entender e posteriormente propor soluções para os problemas atribuídos pela prática social. Ao que o autor, em síntese, conclui que,

> Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2008, p. 422)

O que procura demonstrar Saviani é que tanto na escola quanto na vida surgem situações das quais emergem conflitos e discordâncias, e a educação formal precisa possibilitar formas através da teoria e por meio da prática oportunizar instrumentos que levem a equacionar esses conflitos, compreendendo essa vivência e situações que são análogas à vida no seu cotidiano.

O período pós-ditadura militar, nos países da região nos anos 80 do século passado, desencadeou uma série de debates em torno do processo de democratização presentes, cujo contexto presenciou acaloradas discussões em torno do assunto, e nas instituições públicas educacionais que começaram a ganhar *status*, principalmente por meio das produções científicas resultantes de pesquisas que abordavam a problemática da democratização da gestão.

A partir dos anos 90, sinalizou-se a necessidade de mudanças necessárias e urgentes, pois se tornou premente desvelar as estruturas que possibilitavam ou, até mesmo, que colocavam empecilhos para que efetivamente tornasse democrática a gestão educacional.

Diante disso, através de entidades de caráter nacional e que tinham identidade com a causa democrática, advogava-se a favor da escola pública, trazendo à tona a necessidade da participação da comunidade local no espaço da gestão educacional e escolar. Tinha-se a compreensão e o entendimento de que era necessário maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, e que isso se daria por meio do exercício diário e permanente para que esse procedimento se estendesse em escala maior para a sociedade.

Isso, no entanto, não se deu do mesmo modo entre os representantes do empresariado educacional, pois, nesse âmbito, a ideia de participação passava apenas pela cooperação dos alunos, das famílias e do corpo

docente com a direção das escolas e das mantenedoras dos estabelecimentos, nunca efetivamente na esfera da tomada das decisões no espaço da gestão.

Nesse clima político, econômico e social que se apresentava, Monlevade (2000) considera que as estratégias de maior desestruturação do sistema educacional responsabilizavam Estados e municípios pela oferta da educação básica, mas com distorções, a exemplo do não repasse de verbas públicas para os sistemas de educação, o que causava profunda crise entre o compromisso subsumido e a governança na educação sem os recursos para gerir com qualidade.

Nesse contexto histórico a crise se acentua e se aprofunda formando tantos descompassos, impossibilitando ainda mais a mudança no sentido da qualidade. E inicia-se uma concepção da educação pública presidida pela lógica empresarial promotora das políticas dos gestores externos, cuja tarefa foi a de fazer com que todas as decisões se convertessem em lucro para o capital.

A DÉCADA INFAME: 1990 E O PÓS-NEOLIBERALISMO EM 2000?

A ofensiva neoliberal ou dos governos liberais impõe, a partir do Consenso de Washington, em 1989, políticas de ação de dominação das elites financeiras internacional aos países pobres. Essa realidade, portanto, fragiliza, desestabiliza e muda radicalmente o contexto da política econômica contemporânea, cujos maiores efeitos são sobre as políticas educacionais no cenário do século XXI.

Nesse sentido, as palavras de Emir Sader (*apud* MÉSZÁROS, 2005, p. 16):

> No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço”, do que mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à lógica do consumo e do lucro.

E, nos últimos anos, tanto os países centrais como aqueles que não se consideram como tais têm tendido a aceitar uma 'nova ortodoxia' de políticas educativas (BALL, 2001) que aponta para reforçar as conexões entre educação, emprego e o melhoramento da economia nacional; e tudo isso complicou os pressupostos educativos, estabelecendo controles centrais mais diretos sobre o currículo e a avaliação, buscando mecanismos de descentralização das escolas, guiados por ideologias de mercado e gerencialismo, como afirma Martín Carnoy (2002), ao referir-se a experiência das reformas educativas na América Latina, sobre o controle dos recursos financeiros que exercem os ministérios nacionais se transferiram aos governos locais, distritos e escolas, a tal ponto que "[...] os governos fomentaram a educação privada como uma forma de reduzir o gasto público na educação" (CARNOY, 2002, p. 4).

Nesse sentido, ao referirmos as políticas educativas, devemos considerar que, em 1994, a Secretaria da Organização Mundial do Comércio (OMC) constituiu um grupo de trabalho encarregado de estudar as perspectivas de *una mayor liberalización* da educação. Seu informe destaca o rápido desenvolvimento da aprendizagem a *distancia y* a multiplicação da colaboração entre instituições de educação e empresas.

O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS)[3] diz que os governos estão empenhados em "[...] abandonar la esfera de la financiación exclusivamente pública para acercarse al mercado". Ao mesmo tempo em que a OMC enuncia os numerosos "obstáculos" que falam sobre a

[3] O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS, GATS em sua sigla em inglês) é um dos acordos de maior alcance da Organização Mundial do Comércio (OMC). Seu propósito é liberar progressivamente o "comércio de serviços" entre os membros da OMC. O GATS entrou em vigor emjaneiro de 1995, mas as negociações começaram oficialmente em principio de 2000. Em março de 2001, o Conselho de Serviçoes estabeleceu as Diretrizes e procedimentos para as negociações. A declaração da Conferencia Ministerial de Doha (novembro de 2001) deu respaldo ao trabalho realizado, reafirmando as diretrizes e procedimentos para as negoicaçoes e estabeleceu o prazo para a conclusão das negociações: 1º de janeiro de 2005. Antes do novo proceso pos neoliberal de onde os Estados em América Latina começam a ter um rol de maior presença – ao menos é o que aconteceu na década de 1990- se observar na nossa região diversas estratégias, documentos ou leis de onde os Estaod tem tomado uma postura de oposição a conceber a educação como um serviço no sentido proposto pela OMC.

eliminação da liberação do comércio sobre os serviços indicando como principais:

> [...] las medidas que limitan la inversión directa por proveedores extranjeros de servicios en materia de educación y la existencia de monopolios gubernamentales y de establecimientos subvencionados en gran medida por el Estado. (AGCS, 1999, p. 3)

Decidiu-se que a liberalização dos intercâmbios internacionais, até agora somente afetados pelas negociações, se aplicaria também aos serviços. O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços incluía o ensino dos setores a liberar. Para fechar a margem dessa aplicação no acordo, o sistema de educação de um país devia ser totalmente financiado e administrado pelo Estado.

Dois anos antes da OMC realizar e conhecer o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (1994), a Comissão Econômica para América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL) afirmou que se faz necessário incorporar o progresso técnico ao processo de desenvolvimento com objetivo de elevar a produtividade: “Ello exige una fuerza laboral educada y flexible, que seguramente se verá obligada a cambiar de trabajo varias veces a lo largo de su vida” (CEPAL, 1992, p. 19).

As demandas do mercado começam a regular de modo intrínseco as políticas educativas “*en pos del beneficio*” dos trabalhadores e, como resultado disso, os novos desenhos curriculares projetam novos perfis profissionais para o mundo de alta competitividade, capacidade para a resolução de problemas e adaptação as novas realidades sócio-laborais. No mesmo ano (1994) do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, produziu-se o Informe sobre Competitividade do World Economic Forum no qual se afirma que: “Los aspectos relativamente más débiles de los países de América Latina y el Caribe son sus recursos humanos” (1994, p. 34).

Este ressurgimento da Teoria do Capital Humano tem um custo muito alto para os setores menos favorecidos: a política de desregulação estatal segue gerando um profundo alargamento entre aqueles que estariam dentro e fora desse novo cenário social. Mas havia uma convicção explícita

desde 1990 que alguns setores da tecnocracia nacional e regional institucional teriam novos elementos estratégicos, tais como os mencionados, que fariam uma mudança educacional mais viável (MIÑANA BLASCO, 2003).

E neste início de terceiro milênio, na contemporaneidade, quem manda na escola? Os professores, os alunos, os funcionários, a diretora ou o diretor, a secretaria da educação, o prefeito ou o governo estadual-municipal-departamental e federal-provincial? Quem manda de fato na educação no contexto da globalização?

Pelas novas leis de educação latino-americana, na década de 1990[4] tem-se obtido mudanças na década de 2000[5] mas sem chegar a transformar a realidade do continente latino-americano. No entanto, a comunidade educacional trabalha genericamente esses desafios.

Myriam Feldfeber (2007) explica que, a partir da década de 1990, as políticas em matéria de autonomia estiveram, em sua grande maioria, orientadas por uma racionalidade tecnocrática e uma retórica modernizadora (2007, p. 445). Buscaram impor-se a partir de uma lógica *"top-down"*: reformas concebidas nas esferas centrais de governo com alta presença de equipes técnicas e escassa ou nula participação dos docentes, estabelecendo o que estes deveriam conhecer e fazer para "*profissionalizar-se*" (2007, p. 447). Nesse sentido, Pablo Imen (2006) considera que o termo "*profissionalização*" foi um estandarte dos reformistas neoliberais. Deste lado, as razões que se apontavam eram a inadequação dos professores diante de uma política educacional inquestionável, exigindo dos trabalhadores um esforço para sua

---

[4]Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; Argentina, Ley Federal de Educación de 1993; Uruguay, Reforma Rama de1995; Chile, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990; México, Ley General de Educación de 1993, Bolivia, Ley de Reforma Educativa de 1994.

[5] Chile la Ley nº. 19.876 de 2003; Argentina (2006) Ley de Educación Nacional; Bolivia (2010) Ley de Educación "Avelino Siñani y Elizardo Pérez"; Brasil (2009) enmienda a la Lei de Diretrizes y Bases de 1996; Ecuador (2011) Ley Orgánica de Educación Intercultural México (2004) Reforma de la Ley General de Educación; Perú (2003) Ley General de Educación; Uruguay (2008) Ley general de Educación.

reciclagem, de forma a assegurar os objetivos da reforma em curso. No mesmo sentido, Myriam Feldfeber (2007) explica, nesta nova lógica da profissionalização, as decisões sobre o salário, a promoção, o cargo e a retenção devem estar atreladas a um sistema de avaliação efetiva que incluísse revisão de pares, de modo a que os melhores docentes possam ser recompensados, os docentes "médios" incentivados, e os piores, melhorados ou demitidos (p. 457).

Essa outra lógica é a da mercadorização na educação, não importando os sujeitos que estão sob a égide deste mando, do desejo de lucrar, interesse maior do setor privado, pois cristalizam historicamente uma sociedade capitalista, respondendo simplesmente ao que deseja a classe dominante.

E foi nesse contexto social que a educação foi percebida como interessante investimento, uma vez que, de certa forma, qualificava para o trabalho do qual o mercado necessitava para continuar sua soberania. O que contribuía para sobrepujar a maximização do desempenho humano, alargando a possibilidade de um retorno produtivo desses trabalhadores para o capital com vistas ao crescimento econômico. Para tanto, tornava-se necessário modificar as condições cognitivas dos trabalhadores perante a lógica do capital, e seguidamente o uso das respectivas tecnologias e de novos equipamentos para a realização do trabalho. Para Saviani (2008, p. 441) que "[...] a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado".

Com a gestão não foi diferente, pois se destacou, em muitas instituições de ensino, a prática voltada a autenticar os interesses do capital, que consequentemente levava à hegemonia da classe dominante e a lógica do mercado se sobrepunha à razão e aos interesses da sociedade. Sendo assim, a maior conquista para modificar essa situação vigente em muitas escolas seria o transformar a administração escolar em um espaço de conquistas e de mudanças sociais.

Várias formas e diferentes vieses passaram a ocupar os espaços de gestão democrática desde então e, dentre eles, houve muitos que não traduziram o esforço e os ideais que estimularam a sociedade civil a reivindicar estes postulados no campo educacional.

A formação para autonomia intelectual, moral e política exige um ensino calcado no saber elementar. Contudo, o caráter estratégico do saber elementar exige uma formação continuada das pessoas. É importante observar que o saber elementar não é apenas um empreendimento epistemológico, mas também político, não se refere apenas ao conhecimento, mas ao poder e ao estabelecimento de normas comuns. E essa visão de uma escola pública, em sua maioria, não busca a autonomia intelectual, e a política com os seus interesses se constituem num espaço onde deveria reinar a então sonhada autonomia, não individual, mas coletiva.

Os organismos internacionais seguem tendo um papel preponderante no desenvolvimento das políticas educacionais e de como se deveriam administrar as escolas. Nessa perspectiva, alguns documentos passaram a realizar orientações para as escolas latinoamericanas, como por exemplo, um documento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (2000) que argumenta sobre as duas estratégias que deveriam começar a ser utilizadas para resolver as dificuldades levantadas na gestão escolar quanto a Autonomia Administrativa (AA), na qual o governo delega a contratação de docentes e o controle sobre o uso dos recursos, e a Autonomia Pedagógica (AP), no que se outorga uma margem mais focada na autonomia ao exigir dos docentes prestação de contas em função de pequenos projetos pedagógicos como está posto em documento do Banco Mundial (1998, p. 9). Explica o texto que ambas as estratégias incidem positivamente sobre os resultados educativos, e que as variáveis administrativas afetam mais fortemente os resultados que as variáveis pedagógicas. A variável que “faz a diferença” na Autonomia Administrativa (AA) é a contratação de docentes e o seguimento de seu desempenho (B.M. 1998, p. 3). Na Autonomia Pedagógica (AP), a variável que “faz a

diferença” é a participação dos pais, quando podem observar o desempenho docente, o que contribui a fazer os professores “mais responsáveis” (BID, 2000, p. 15) diminuindo, por exemplo, o absentismo docente (BID, 2000). Nesse enfoque, explica o documento BID (2000) que a avaliação externa do rendimento acadêmico e a devolução dos resultados aos professores produz um efeito importante sobre os resultados educacionais (BID, 2000, p. 35). Por outro lado, o Banco Mundial (1994, p. 98) afirma que "[...] la falta de motivación de los maestros llevo a altas tasas de ausentismo". E, nesse mesmo documento, temos a proposta de recuperação dos dias de ausência do docente com multas salariais aos professores que participam de greves. (BM, 1994, p. 97).

Autonomia (serviços públicos e cidadãos), desregulamentação e descentralização do poder do Estado para a sociedade são, ao que parece, termos abstratos designando seus mais altos valores e aspirações. Claramente, a retórica que acompanha essas mudanças, pelo patrocinador, que é o que representa um ganho de liberdade pessoal e social, a recuperação da iniciativa e ação livre (CONTRERAS, 1999, p. 4).

O paradigma do Estado com líderes e discursos de alto compromisso social e contra neoliberais foram as características de países como Brasil, Argentina, Uruguai, Venezuela, Equador e Bolívia nesta última década. Isto ficou evidente desde os simbólicos governos contraneoliberais e desde as políticas públicas. Desse modo, é muito mais difícil de elucidar, como pergunta Arditi no título de um artigo de sua autoria, de 2009, “El giro a la izquierda en América Latina: una política posneoliberal?”

Gudynas (2012, p. 142) afirma que o Estado, na América Latina e na conjuntura atual, “[...] necesariamente implica que el progresismo acepta el capitalismo y que considera que sus impactos negativos pueden ser rectificados o amortiguados”. Entendendo que a outra esquerda latino-americana confronta como capitalismo selvagem, mas com certas traduções, implantando políticas para os setores vulneráveis que fazem um capitalismo mais “benevolente”. E é aqui que nos encontramos com um grande problema: o pós-neoliberalismo não é outra coisa que não uma

mera maquiagem do capitalismo que vem sacudindo os sistemas educacionais e uma gestão individualista na América Latina.

Assim, Sader (2009) reconhecendo a complexidade do que acontece na atualidade dos Estados gobernados pela nova esquerda, afirma que:

> El desafío es encarar las contradicciones de la historia en las condiciones concretas de los países de la América Latina de hoy y desentrañar los puntos de apoyo para así construir el posneoliberalismo. (2009, p. 12)

Emir Sader (2009), afirma que as estratégicas históricas da esquerda contaram com forças vigorosas na liderança dos partidos socialistas e comunistas, movimentos nacionalistas, grupos guerrilheiros e conduziram a experiência de profunda significação política, tais como a Revolução Cubana, o governo de Allende, a vitória sandinista, a construção de poderes locais, como o Chiapas, e práticas de pressupostos participativos.. Entretanto, explica que "[...] no contamos con grandes síntesis estratégicas que nos permitan usar los balances de cada una de esas estrategias, ni tampoco con un conjunto de reflexiones que favorezca la formulación de nuevas propuestas". (SADER, 2009, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, junto às mudanças que pareciam propícias, retomou-se a ideia do "aprender a aprender" que fundamentou o neotecnicismo, outra forma de pensar a escola e as ações educacionais, cuja base reside também no ideário capitalista de elevar ao máximo os recursos que minimamente deveriam ser aplicados na educação, com vistas à "pedagogia da qualidade total" e à "pedagogia corporativa". Diante disso, surgiu mais um entrave para a escola, a "exclusão includente", que "se manifesta no terreno produtivo como fenômeno de mercado".

Toda essa reordenação de trabalho e mercado tinha e tem por objetivo produzir mais retorno para o aumento do capital. Na sua estratégia muito bem urdida, tem como perspectiva fazer do trabalho, do capital humano, a forma mais vil, pois faz o trabalhador perder seus "direitos" que

a tanto custo conquistou, levando-o da formalidade para a informalidade, ao entrar no campo da “exclusão includente”.

Repensar a escola como um espaço de tolerância e de respeito que propicie o desenvolvimento de uma cultura democrática, de maneira que o seu funcionamento estimule a participação de todos na tomada de decisões. Isto parece ser utópico e não fazer parte da vontade política das lideranças do mundo globalizado e, sobretudo, capitalista. O Trabalho escolar realizado na gestão, na maioria das vezes, perde o sentido de espaço de troca, de construção e de relação social e é encarado apenas como fator de emancipação econômica, de moeda de troca, o que é ilusório, já que a remuneração oferecida de acordo com o mercado não atende há muito tempo às reais necessidades. O nosso objetivo é discutir a gestão escolar, diante de um contexto histórico na América Latina, ditado por um Estado Neoliberal que não valoriza a Educação Escolar e que entende o Trabalho enquanto venda de força produtiva por um salário no final do mês e não enquanto produção da existência humana.

Para isso, é necessário começar a voltar, desde a própria gestão educativa, como instiga Silvia Duschtatzky y Alejandra Birgin (2001), a pensar a gestão educativa como reconstituinte, que será capaz de gerar explosões de sentido, dado que, em meio à confusão que vive a escola da gestão neoliberal se mostra muitas vezes como a panaceia às dificuldades. Esta restituição traz, inerente a si, a ideia de invenção. A restituição tem que dar espaço às explosões de sentido, das quais derivam a capacidade de gerar. Gerar uma nova escola. Existe, pois, uma grande diferença entre reinvenção desde o gerenciamento e a aposta pela invenção de um pensamento para a gestão educacional na América Latina.

A educação, vinculada fortemente com esse mesmo aspecto mercadológico e com as mesmas estratégias, propõe incluir o aluno em diferentes níveis e modalidades, com a enganosa falácia da inclusão que não permite a esses jovens concretizar uma aprendizagem de qualidade. Com o aligeiramento de sua formação, inclui-os, de certa forma, numa

estatística educacional, falseia a ampliação do atendimento escolar, o que o avizinha das metas da universalização do acesso ao ensino fundamental.

É a partir dessa perspectiva que estamos propondo uma anti-hegemonia, que surgiu na época como gestão educacional na América Latina, com origem na década de 1960, acusada de um clima político manifestado pela quebra de um modelo de Estado de serviços públicos, o que levou a outro sistema e este tendeu a reduzir o seu papel para a definição de objetivos. A maioria dos gestores não parece ter uma conceituação sobre gestão educacional da escola, deixando mais espaço para planejamento interno e regulamentação, para atingir estes objetivos.

Nesse contexto, entendemos a necessidade de pensar e repensar a gestão escolar em seus princípios históricos e metodológicos. Isso se constitui em um importante elemento no contexto escolar que pode orientar e contribuir com o fazer pedagógico e com a construção de cidadãos críticos e conscientes quanto a sua função de agentes que podem modificar a realidade na qual estão imersos. Sendo assim, compreendemos a gestão escolar como espaço de transformações a partir de ações estratégicas de valorização do ser humano no sentido de torná-lo sujeito da própria história, partícipe nas decisões escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. de L. P. de (org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas**: para além de mercadorização do conhecimento. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ARDITI, B. El giro a la izquierda en América Latina: ¿una política post-liberal?. **Ciências Sociais Unisinos**, Vol. 45, N. 3. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En: NARODOWSKI, M. (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas:** Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2001, p. 103-128.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **Autonomia Escolar:** factores que contribuyen a una escuela más efectiva. Washington, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Reformas en Gestión Educacional en los 90**. Paper Series, Nº 21. Washington, DC, 1998.

CARNOY, M ¿Están Funcionando Las Reformas Educativas En Latinoamérica?. **Nuevas Perspectivas.** Documento de Trabajo Washington, D.C. BID, 2002.

CASASSUS. **Problemas de la gestión educativa en América Latina**. UNESCO-Chile. 2000.

CEPAL. **Educación y Conocimiento:** Eje de la Transformación Productiva con equidad. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1992.

CONTRERAS, J. D. ¿Autonomía por decreto? Education Policy Analysis. **Archives**. Vol. 7.N.17. College of Education Arizona State University, 1999.

CORAGGIO, J. L. Desarrollo Humano Y Política Educativa En La Ciudad Latinoamericana. **III Seminario Internacional Educación Popular y Universidad.** João Pessoa, Brasil, julio, 1994. p. 26-30.

DUSCHATZKY, S., y BIRGIN, A. **¿Dónde está la escuela?** Ensayos sobre La gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantial, 2001.

FELDBERBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. **Educação & Sociedade,** Vol. 28, N. 99, 2007.

FREITAS, K. de S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GARDUÑO, J.M. La administración y la gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en México y los Estados Unidos. **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, 26(1), 2004.

GOROSTIAGA, J., TELLO, C. e ÍSOLA, N. La investigación educativa en Latinoamérica Notas históricas y debates actuales. In: PALAMIDESSI, M.; SUÁSNABAR, C.; GOROSTIAGA, J. [et al.]. **Investigación educativa y política en América Latina**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2012.

GUDYNAS, E. Estado compensador y nuevos extractivismos. Las ambivalencias del progresismo sudamericano. **Revista Nueva Sociedad**, N. 237, 2012.

IMEN, P. Políticas educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. **Pespectiva**, Vol. 26, N. 2, 2008.

MARENALES, E. y GARCÍA TESKE, E. “El planeamiento en la educación: Visión retro y prospectiva”. **Revista Electrónica Letras de Uruguay**, 2001. Disponible en: <http://letras-uruguay.espaciolatino.com/marenales/planeamiento_educacion.htm>. Consultada el 3 de noviembre de 2009

MCGINN, N. y PORTER, L. El supuesto fracaso de la planificación educativa en América Latina. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, vol XXXV (3-4), p. 77-113, 1984.

MIÑANA BLASCO, C. La educación en el contexto neoliberal, en La falacia neoliberal. **Crítica y alternativas.** Editado por D. I. Restrepo Botero. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 285-321, 2003.

MONLEVADE, João A. **Educação pública no Brasil**: contos & descontos. 2. ed. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2001.

_____. SILVA, M. A. da. **Quem manda na educação no Brasil?** Brasília, DF: Idéa Editora, 2000.

ROSAR, M. de F. F. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 20, n. 69, dez. 1999.

SADER, E. El Nuevo Topo. **Los caminos de la izquierda latinoamericana**. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, 2009.

SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. A ANPAE e o compromisso com a administração da educação no Brasil. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 12-26, jan-jun/1986.

_____. **Administração da educação no Brasil**: evolução do conhecimento. Fortaleza: Edições UFC, 1982.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 31. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHNECKENBERG, M. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 7, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA CULTURA GLOBALIZADA

DEMOCRATIC SCHOLAR MANAGEMENT IN CULTURE'S GLOBALIZED CONTEXT

ELISIANE MACHADO LUNARDI[1]

RESUMO
Este trabalho tem por objetivo refletir acerca da gestão democrática escolar a partir de um viés da cultura globalizada. O aspecto metodológico que norteou esta pesquisa foi uma abordagem qualitativa com enfoque bibliográfico. A crise de paradigmas atinge a escola, pois ela também se questiona sobre si mesma; sobre seu papel como instituição na sociedade; cresce a reivindicação pela participação, autonomia e contra toda forma de uniformização, pois a multiplicidade de culturas é a marca mais significativa de nosso tempo. A gestão democrática constrói-se na correlação das forças políticas, econômicas, sociais e culturais, colocando o bem comum em primeiro plano. A escola torna-se democrática para sua essência pedagógica, traduzida por seu caráter público pelas novas relações sociais que estabelece através da democratização das decisões e, essencialmente, pela formação da cidadania. Portanto, a gestão democrática representa responsabilidade pela "direção", legitima a qualidade da educação e do processo educacional de todos os níveis da escola.
Palavras chaves: Gestão Democrática Escolar. Cultura Globalizada. Políticas Públicas.

ABSTRACT
This work aims to reflect about democratic scholar management of bias from a globalized culture. The methodological aspect that guided this research was in qualitative approach with a bibliographic approach. The crisis of paradigms also reaches the school, because it also asks about itself; about its role as institution in society; it grows claim by participation, autonomy and against every form of standardization, because multiplicity of cultures is the most significant mark of our period. The democratic management build itself in correlation of political, economic, social and cultural forces putting the common good in foreground. The school becomes democratic for its pedagogical essence, translated by its public character by new social relations that establishes by democratization of decisions and, essentially, by formation of citizenship. Therefore, democratic management represents responsibility by legitimate "way" the education quality and of educational process of all school levels.
***Keywords**: Democratic Scholar Management. Globalized Culture. Public Policies.*

INTRODUÇÃO

Hoje o contexto de todo o conhecimento político, econômico, antropológico e ecológico é o próprio mundo. As mudanças ocorrem nas ciências, nas novas tecnologias e no próprio comportamento do indivíduo frente a essas modificações. As rupturas nas situações já estabelecidas

[1] Professora Doutora em Educação do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA. Pesquisadora Colaboradora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – PPGE/UFSM E-mail: <elisiane.lunardi@gmail.com>.

vão sendo inevitáveis, muito embora sejam, em alguns casos, desconfortáveis e dolorosas. Rompe-se com o estabelecido, investindo-se numa nova dimensão ou nova abordagem. Inaugura-se um novo tempo, com novas possibilidades e novas propostas. Nesse contexto, a educação é um processo dinâmico e inacabado, portanto, é preciso concebê-la de forma global, contínua e inerente ao ser humano, levando em consideração a sociedade que ela está inserida. Disso decorre a necessidade de rever os paradigmas e a função social da escola diante das estruturas sociais (capitalistas) vigentes. Assim, o presente estudo tem por objetivo refletir acerca da gestão democrática escolar a partir de um viés da cultura globalizada.

O aspecto metodológico que norteou esta pesquisa foi a abordagem qualitativa com enfoque bibliográfico. Assim sendo, a problemática desse estudo configura-se a partir de quais são os desafios e possibilidades da gestão democrática escolar a partir do viés da cultura globalizada.

Atualmente, o processo de globalização tem provocado grandes transformações, principalmente com a nova etapa do capitalismo que vem se constituindo de modo a apresentar novos desafios para a humanidade. A globalização, o neoliberalismo e o processo de reforma do Estado, desencadeado nesse contexto, constituem o pano de fundo para questão educacional. Ferreira (2006, p.09) diz que “[...]. essas determinações estão postos em questão os princípios que regem a gestão democrática da educação e formação para cidadania [...]”.

Nesse enfoque, as transformações ocorrem no contexto mundial, que são desencadeadas por um novo paradigma, econômico científico, social e tecnológico que demarca a reestruturação do sistema de produção e as mudanças do mundo do conhecimento e do trabalho, bem como a estrutura das organizações.

A cultura globalizada[2] reúne um conceito de inúmeras e incontáveis culturas locais, regionais, estaduais e internacionais. Ou seja, congrega em

[2] […] significa rico, complexo e imerso conjunto de culturas que se entrecruzam no planeta, impondo suas peculiaridades e diferenças exigindo respeito aos seus modus vivendi, formatos e desenvolvimentos. São inúmeras e incontáveis culturas, que

uma diversidade de tudo e de todos na unidade dos limites global. Nesse contexto, surgem novas demandas sociais, econômicas, políticas culturais nas quais se constitui e se desenvolve o indivíduo.

Esse novo paradigma atinge a escola, pois ela também se questiona sobre si mesma; sobre seu papel como instituição social e cultural. Nessa sociedade, cresce a reivindicação pela participação, autonomia e contra toda forma de uniformização, pois a multiplicidade de culturas é a marca mais significativa de nosso tempo. Nesse olhar, o contexto educacional faz frente às mudanças sociais as quais possibilita formação cultural e científica que permite o contato com os educandos pela cultura fornecida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética (LIBÂNEO, 2008).

Na mesma perspectiva,

> [...] a escola com que sonhamos é aquela de assegura a todos a formação cultural e cientifica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma, crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana. (LIBÂNEO, 1998, p. 47)

A educação é entendida como apropriação do saber historicamente acumulado, ou seja, como processo pelo qual as novas gerações assimilam as experiências, os conhecimentos e os valores legados pelas gerações anteriores, é fenômeno inerente ao próprio homem e que o acompanha durante toda a sua história. As mudanças são introduzidas nos valores e nas maneiras de conduzir-se socialmente; são sempre cumulativos e se fazem com base nas conquistas alcançadas anteriormente e transmitidas às novas gerações através de algum processo educativo.

Para Grinspun (1994, p. 219):

> Cabe à educação, por sua vez, o papel de respeitar a cultura de seu povo, de sua gente e de sua história, trabalhando, porém, com as duas dimensões de sua prática: de um lado a transmissão do que foi culturalmente sistematizado e, do outro,

---

concomitantemente, desenvolvem-se, expõem-se e defendem seus princípios, valores e costumes intercambiando diferenças e antagonismos (FERREIRA, 2006, p. 31).

> trabalhando com o indivíduo como um construtor que vai produzindo o seu conhecimento.

Na cultura globalizada, o saber constantemente se renova, de forma muito rápida, eis que se tornam também insuficientes os mecanismos informais de transmissão e apropriação do conhecimento, havendo a necessidade de instituições formalmente designadas para essa tarefa. Portanto, a escola contribui para a transformação social não apenas pela do saber, mas, sobretudo, quando consegue concorrer para o desenvolvimento da consciência crítica de seus sujeitos.

O processo educativo dá-se pela vivência de valores, enfatizando o diálogo, a partilha, a solidariedade, o respeito mútuo e a justiça; a fim de que o indivíduo se liberte e comprometa a pessoa consigo mesma e com o outro, sendo agente de mudanças na instituição e na sociedade. A educação parte em busca de uma ética de valoração do conhecimento, tendo o homem como centro, protagonista dos objetos estudados e, também, de uma ética que envolva os valores da pessoa humana. Trata-se de propiciar ao educando os diversos campos do conhecimento e novos universos que vêm sendo descobertos.

A educação é um processo dinâmico e inacabado, portanto, é preciso concebê-la de forma global, contínua e inerente ao ser humano, levando em consideração a sociedade que ela está inserida. Disto decorre a necessidade de rever os paradigmas e a função social da escola diante das estruturas sociais (capitalistas) vigentes.

É necessário, portanto, uma reforma no pensamento. A especialização, que até a metade do século XX era usada como forma de conhecimento, agora precisa dar lugar à recomposição do todo, construindo uma relação com o contexto a partir da utilização do que o indivíduo sabe sobre o mundo.

Hoje, o contexto de todo o conhecimento político, econômico, antropológico e ecológico é o próprio mundo. Trata-se de um problema que se apresenta a todo o cidadão: ter acesso às informações sobre o mundo e conseguir articulá-las e organizá-las. Para tal, demanda-se muita criatividade, pois lidar com o plural é sempre difícil, exigindo que as várias

partes abdiquem de posições fechadas e passem a se ouvir e a se entender mutuamente. É preciso que todos busquem, no universo da linguagem, a possibilidade de comunicação, de lidar com o outro e com ele partilhar suas reflexões.

Libâneo (1998, p. 57) coloca que

> [...] enfrentamos os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso fortalecer os movimentos sociais que lutam por maciço investimento na educação.

Outra questão em pauta está relacionada à convivência com a incerteza. O dogma do determinismo universal foi superado. O universo não está mais submetido à soberania da ordem, ele é campo de uma relação dialógica (ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização. Esses três elementos estão constantemente em ação e serão eles que nos oferecerão diferentes caminhos possíveis, diversas soluções e infinitos recursos para resolver os problemas que se apresentam. As respostas, entretanto, são parciais, pois vários elementos mutáveis estarão envolvidos nas soluções encontradas.

Nessa lógica do pensamento complexo, o desafio à escola é de acompanhar os processos de mudanças buscando soluções inovadoras para problemas, sem deixar de perceber a história e projetar alternativas de superação na linha de libertação do ser humano. Assim, a escola passa a ser "*locus*" de compromisso com a aprendizagem, onde o conhecimento é a mola propulsora da formação do cidadão, ou seja, promove a construção da autonomia do pensamento das pessoas que nela se inserem através de suas inter-relações sociais, políticas e econômicas, transformando a realidade para a melhoria de sua condição de vida.

Segundo Grinspun (1994, p. 219),

> A educação deve procurar seus paradigmas na própria sociedade, sem, entretanto perder de vista a sua dimensão dialética, o seu papel de geradora de idéias, criadora de valores, investigadora de conhecimentos e realizadora de ideias.

A função social da escola é ampla, pois ela deve criar condições que possibilitem o desenvolvimento das capacidades naturais, intelectuais e profissionais dos indivíduos, dentro dos princípios de igualdade, de modo suficiente para que cada um possa se habilitar para o exercício da cidadania. Assim, a escola, enquanto instituição social e política, vem passando por vários processos e mudanças no conhecimento, organização e formas de pensar. Essas mudanças dão novas características as nossas realidades política, econômica e social. Com todas essas mudanças articuladas e trazidas a tona, a partir de documentos e legislações especificas, a escola viu-se, obrigatoriamente, com a necessidade de se adaptar aos novos tempos então instituídos. A gestão escolar, neste contexto, ganhou espaço de análise, de discussão e de implementação no interior das escolas.

A organização da gestão educacional é de extrema importância, na medida em que desejamos uma escola que atenda às atuais exigências da vida social: formar cidadãos críticos, oferecendo, ainda, a possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras da inserção social. Isto permite pensar gestão no sentido de uma articulação consciente entre ações que se realizam no cotidiano da instituição escolar e o seu significado político e social.

Para Lück (2008, p. 21) o conceito de gestão, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. Esta, aliás, é condição fundamental para que a educação se processe de forma efetiva no interior da escola, tendo em vista a complexidade e a importância de seus objetivos e processos. Ainda, Lück (2008, p. 52) ressalta a importância de destacar que a expressão “gestão educacional”, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes em âmbito macro, deve ser empregada, para representar não apenas novas ideias, mas sim ideias referentes a uma ordem diferenciada de relações, constituindo, dessa forma, um novo paradigma, caracterizado por maior aproximação e

horizontalização na tomada de decisões entre os diferentes segmentos do conjunto e aproximação entre planejamento e ação, entre teoria e prática, entre os sujeitos envolvidos.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) foi a primeira a promulgar a expressão “gestão democrática do ensino público”, que mais tarde foi também apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394 (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, verifica-se pontualmente na referida legislação educacional que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público (art. 14).

Também, na LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) a gestão democrática está fundamentada em princípios:

> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> [...] VIII- gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.
> [...] Artigo 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II- participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;
> [...] Art. 15- Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais do direito financeiro público.

A atual Lei de Diretrizes e Bases abre espaços para que as instituições escolares possam construir seus projetos político pedagógicos ancorados em uma estruturação de planejamento participativo. Nessa perspectiva da gestão democrática, busca um novo consenso sobre a necessidade de resgatar o valor da eficiência e da eficácia como critérios de desempenho administrativo. No entanto, para materializar esse esforço de forma significativa, esses critérios da administração tradicional devem ser definidos e utilizados à luz dos valores éticos que determinam os fins e os objetivos da educação.

Sander (1995, p. 17) afirma que

> A modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, as escolas tem de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando diretamente os atores educativos.

Para que a escola possa viver sua autonomia, é preciso "ousar e ser diferente", quer dizer, ter a sua identidade e seu projeto político-pedagógico construído pela sua comunidade escolar. A sociedade civil precisa se organizar para garantir junto aos Governos Municipais, Estaduais e Federais, o atendimento aos direitos sociais, entre eles o da educação. Como as políticas de Governo são interdependentes, a fiscalização da sociedade tende a ser ampla geral e irrestrita. As leis de Diretrizes Orçamentárias devem ser ativamente vigiadas, da origem até a efetivação.

A participação democrática na gestão da escola contrapõe a concepção autoritária e burocrática que historicamente restringiu a autonomia do campo educacional e impediu a escola de construir um projeto político-pedagógico que contemplasse as necessidades da comunidade escolar.

O processo de construção da democracia institucional nas escolas públicas recoloca a questão da natureza do poder, suas formas e a possibilidade concreta de exercê-lo no processo democrático da ação coletiva. Esse processo reforça a concepção de gestão da esfera pública com base na participação da sociedade civil e fortalece o caráter público do Estado e suas instâncias. Assim, o processo de gestão democrática e participativa das instituições de ensino representa um importante instrumento de consolidação democrática no nível da sociedade, considerando que a escola e a sociedade estão dialeticamente constituídas.

Promover a democratização da gestão da escola significa estabelecer novas relações entre a escola e a sociedade. Significa repensar a teoria e a prática da gestão educacional no sentido de eliminar os controles formais e incentivar a autonomia das escolas e das unidades escolares, via participação da comunidade.

De acordo com Oliveira (1993, p. 76),

> Para democratizar a educação a comunidade precisa participar na condução do processo educativo e dos órgãos de decisão. Viabilizar a educação pública, democrática e de qualidade implica prever fontes de financiamento, destinação de recursos e repasses de valores.

Assim, o fortalecimento da escola e a conquista de autonomia político-pedagógica são condições indispensáveis para promover a qualidade da educação e fundamentalmente constitui-se em instrumentos de construção de uma nova cidadania. Assim, a democratização institucional passa a ser um caminho para que a prática pedagógica torne-se efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo.

Paro (1993, p. 167) destaca:

> A luta pela democratização da escola situa-se, assim, no bojo da própria luta pela democratização da sociedade, que, no limite, coincide com a transformação social, ou seja, com a revolução enquanto processo prolongado de transformação estrutural da sociedade.

O processo de gestão democrática constrói-se na correlação das forças políticas, econômicas, sociais e culturais, colocando o bem comum em primeiro plano. Nesse sentido, a escola torna-se democrática para sua essência pedagógica, traduzida por seu caráter público pelas novas relações sociais que estabelece, pela democratização das decisões e, essencialmente, pela formação da cidadania. O processo de gestão da escola deve estar fundamentado no seu projeto pedagógico, pois este implica na participação da comunidade escolar na definição de suas políticas e seus projetos educacionais. A escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por toda a sua ação pedagógica e essencialmente educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática da educação desempenha um papel político e cultural específico, historicamente construído e geograficamente

localizado. Isto significa que, à luz dos esforços internacionais para construir um mundo livre e equilibrado na economia e na cultura, tanto os países do Norte e do Sul como os do Leste e do Oeste enfrentam o desafio de conceber instâncias de educação e de administração a partir de suas próprias tradições culturais e aspirações políticas. Essa perspectiva multicultural parte da ação cooperativa entre os países da comunidade internacional, sendo uma forma democrática efetiva e relevante para promover o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida, tanto na educação como na sociedade.

A Constituição Federal de 1988 abriu novas perspectivas para a democratização da sociedade e da educação. Garantiu a gratuidade e a gestão democrática do ensino público. O art. 206 da Constituição possibilitou o resgate do princípio democrático na gestão do público, ao assegurar a obrigatoriedade constitucional do estabelecimento da democracia institucional nas escolas públicas do País (BRASIL, 1988).

Não podemos pensar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação. Entretanto, sua implementação, hoje, é uma exigência da educação que a vê como um dos possíveis caminhos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade. Portanto, a gestão democrática representa responsabilidade da “direção” pela garantia de qualidade da educação e do processo educacional de todos os níveis da escola, representa um processo de aprendizado e luta política que vai além da prática educativa, mas aponta a especificidade da prática social e cultural uma relativa autonomia, responsabilidade de criação de canais de efetiva participação e aprendizado do “[...] ‘jogo’ democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio destas, as práticas educativas” (DOURADO, 2003, p. 79).

O fortalecimento da escola e a conquista de autonomia político-pedagógica são condições indispensáveis para promover a qualidade da educação e fundamentalmente constituem-se em instrumentos de

construção de uma nova cidadania. Assim, a democratização institucional constitui um caminho para que a prática pedagógica torne-se efetivamente prática social e possa contribuir para o fortalecimento do processo democrático mais amplo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9.394.** Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão de educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências novos desafios. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FERREIRA. S. C. **Formação continuada e gestão na educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C**. Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5 ed. Revista ampliada- Goiania: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Série: Cadernos de Gestão).

OLIVEIRA, R. P (org.). **Política Organizacional:** impasses e alternativas. São Paulo: Cortez 1995.

PARO, V. H. **Administração Escolar:** Introdução Crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

SANDER, B. **Gestão da Educação na América Latina:** Construção e Reconstrução do Conhecimento. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA: UM OLHAR NA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

CHILDHOOD EDUCATION IN THE CITY OF SANTA MARIA: A LOOK IN CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT

NATÁLIA PERGHER MIRANDA [1]
LUCIANA GUILHERMANO DA SILVA[2]

RESUMO
Esse trabalho de pesquisa e extensão do Programa de Licenciatura – PROLICEN/UFSM, que também integra uma pesquisa relacionada ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES) desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM, surge no sentido de perceber a dificuldade que as comunidades escolares tem quanto a fundamentar, articular e organizar seus Projetos Politíco-Pedagógicos (PPP) em conformidade com os preceitos teóricos e legais. Com o objetivo de promover a reflexão teórico-prática acerca dos limites e das possibilidades evidentes no processo de [re]construção dos PPP das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria – RS, em sua interlocução com o Conselho Municipal de Educação (CME), esta pesquisa está ancorada em uma abordagem qualitativa e metodologia participante junto a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, com base na análise de documentos e na realização de entrevistas semiestruturadas com os gestores das escolas, assessores e conselheiros de educação. De maneira geral este estudo espera significar o processo de [re]construção do PPP ao apontar e delimitar limites e possibilidades nas respectivas realidades, encaminhando discussões teóricas e práticas para as comunidades escolares de Educação Infantil, assim como à Secretaria de Município da Educação e o CME.
Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Gestão escolar. Educação Infantil. Políticas Públicas.

ABSTRACT
This research and extension work at the Graduation Program – PROLICEN/UFSM, which also participates in a research related to the Education Observatory (OBEDUC/CAPES) developed by the Elos – UFSM Research Group, comes in order to notice the difficulties the school communities have related to justifying, articulating and organizing their Pedagogical Political Project (PPP) accordingly to the theoretical and legal policies. Aiming to promote the theory-practice thinking about the visible limits and possibilities in the process of (re)construction of PPP of the Childhood Education Schools in the city of Santa Maria – RS, in its interlocution with the City Education Council (CME), this research is supported by a qualitative approach and a participating methodology in the City Education System of Santa Maria, based in documental analysis and semi-structured interviews with the school managers, secretaries and education advisors. In general, this research hopes to give meaning to the PPP (re)construction process when it points out and presents limits and possibilities in the respective realities, conducting theoretical and practical discussions to the school communities of Childhood Education, as well as to the Children Education Secretary and the CME.
Keywords: *Pedagogical Political Project. School Management. Childhood Education. Public Policies.*

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Tutora no Curso de Especialização em Gestão Educacional (EAD) – UFSM. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-RS. E-mail: <nataliaperghermiranda@gmail.com>
[2] Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Bolsista do Programa em Licenciatura PROLICEN – UFSM. E-mail: <guilhermanolu@yahoo.com>.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um mecanismo de democratização da gestão escolar e representa a trajetória, a identidade, as perspectivas e as pretensões da escola. Sua construção implica pensar que escola temos e que escola queremos, em um processo democrático para desencadear decisões coletivas com a comunidade escolar. Certamente o PPP pode se constituir em um plano que dá rumo às ações conjuntas, participativas e colaborativas, comprometido com a qualidade do ensino e da aprendizagem, com a transparência, a desburocratização, a descentralização do poder e, portanto, com a autonomia político-administrativa-pedagógica-financeira da escola.

Dessa forma, incluída como um dos níveis da Educação Básica encontra-se a Educação Infantil e sua proposta pedagógica, com princípios éticos, políticos e estéticos da sociedade, que garante os direitos civis, humanos, sociais e educacionais para as crianças. Ao considerar isso, incumbe-se à escola ser o lugar que complementa a educação e o convívio com as famílias, bem como que possibilita a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes linguagens. Portanto, é necessário estabelecer uma relação efetiva com a comunidade local, considerando seus saberes, de forma a garantir a gestão democrática. E, ao passo que a escola, com o propósito de promover a participação da comunidade local em seus processos decisórios, além de garantir acesso a um dos princípios de democratização da gestão escolar, que é a participação, abre oportunidades de inserção nos mecanismos de promoção desta para a melhoria da qualidade na educação, através da discussão de seus aparatos legais, como a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos.

O interesse em abordar este tema surge no sentido de perceber a dificuldade que as comunidades escolares têm quanto a fundamentar, articular e organizar seus PPP em conformidade com os preceitos teóricos e legais promulgados e institucionalizados pelas políticas públicas para a Educação Básica. Para tanto, nesta pesquisa, problematiza-se: Quais os conhecimentos e as necessidades das equipes gestoras e demais

integrantes das comunidades escolares das Escolas Municipais de Santa Maria, quanto ao processo de construção do PPP? Como se dá o processo de interlocução entre Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e o Conselho Municipal de Educação (CME) para a construção do PPP?

Tendo em vista tais questionamentos, busca-se verificar como se constitui o processo de [re] construção dos PPP das EMEIs, embasando-se nos preceitos Constitucionais de 1988 (BRASIL, 1988), nas predisposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n°. 9.394/96 (BRASIL, 1996), na Resolução CNE/CEB nº. 05/2009 (BRASIL, 2009) que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, bem como na Resolução CNE/CEB nº. 04/2010 (BRASIL, 2010a) a qual estabelece Diretrizes Gerais para a Educação Básica, assim como bases de cunho democrático-participativo para subsidiar e orientar a construção do PPP da Escola Básica.

Nessa perspectiva, este estudo objetiva, de maneira geral, promover a reflexão teórico-prática acerca dos limites e das possibilidades evidentes no processo de [re]construção do PPP das EMEIs de Santa Maria – RS, em sua interlocução com o CME, assim como em suas especificidades: contribuir com a reflexão acerca das políticas públicas e ações pedagógicas relacionadas ao contexto da gestão escolar e educacional, em especial à [re] construção do PPP da escola de Educação Infantil; verificar e analisar a Legislação Nacional e Municipal quanto às normatizações e orientações pertinentes à Educação Infantil e ao processo de [re]construção do PPP; reconhecer as principais necessidades e dificuldades referentes ao processo de [re] construção do PPP pelas Escolas Municipais de Educação Infantil e pelo CME de Santa Maria – RS.

O *lócus* de pesquisa é o município de Santa Maria/RS, considerando o universo de representatividade de cinco EMEIs, assim como a Secretaria de Município da Educação e o Conselho Municipal de Educação, partindo-se do pressuposto que a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM tem sido responsável pela formação de grande parte dos docentes atuantes na

Educação Básica na cidade e na região AMCENTRO – RS, o que justifica investir na qualidade dessa formação e atuação docente.

Nesta perspectiva, este projeto de pesquisa e extensão do Programa de Licenciatura – PROLICEN/UFSM, em interlocução com os conhecimentos acadêmicos relacionados à temática gestão escolar e educacional, discutidos no Grupo de Pesquisa Elos/UFSM e no Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES) em andamento a contar de 2013, tem a responsabilidade de contribuir com o estudo das respectivas realidades no sentido de apontar, esclarecer, encaminhar discussões teóricas e práticas para as comunidades escolares de Educação Infantil, assim como à Secretaria de Município da Educação e o CME; colaborando também para a formação inicial e continuada de professores.

DISCUSSÕES TEÓRICAS

A escola precisa priorizar a construção de seu Projeto Político-Pedagógico que é o elemento que orienta todos os pressupostos, princípios, prioridades, ações administrativas e pedagógicas, e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados.

Sabendo dessa importância, Veiga (2002) afirma que o PPP tem sido estudado por muitos professores, pesquisadores e instituições educacionais, com o propósito de melhoria na qualidade de sua execução. Por isso, a importância de os professores de toda a Educação Básica estarem envolvidos nessa elaboração de modo a corroborar com a construção da identidade da escola.

Tendo como foco nessa pesquisa as escolas de Educação Infantil, ressalta-se esta como a primeira etapa da Educação Básica e sendo oferecida em creches e pré-escolas, com a finalidade de educar e cuidar de crianças de 0 a 5 anos de idade, reguladas e supervisionadas por órgãos competente do sistema de ensino e submetidas ao controle social, sendo "[...] dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requerimento de seleção" (BRASIL, 2010b, p. 12).

O direito de atendimento em espaços institucionais para as crianças toma forma, no Brasil, a partir da década de 1970, quando a educação de crianças de 0 a 5 anos passa a ser vista com novos olhares no campo das políticas e das teorias educacionais. Este foi um marco conquistado por movimentos comunitários, por movimentos de mulheres, por movimentos de redemocratização do país, assim como pelas lutas dos profissionais da educação. O direito da criança pequena à educação se afirma na Constituição de 1988 e, a partir disso:

> [...] o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010b, p. 7).

Segundo Barbosa (2006), a Educação Infantil ganhou maior visibilidade a partir de sua inclusão na LDB como um nível da Educação Básica tão importante quanto o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, de modo a articulá-los. Neste sentido, esta inclusão “[...] foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização desse nível de ensino” (BARBOSA, 2006, p. 16). Desse modo, as metas que se pretende atingir para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças precisam considerar que o campo da educação infantil está passando por mudanças em suas concepções, por causa das transformações que ocorrem na sociedade. Porém, as normas estabelecidas nos preceitos Constitucionais de 1988, nas predisposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n°. 9.394/96, na Resolução CNE/CEB nº. 05/2009, bem como na Resolução CNE/CEB nº. 04/2010 precisam ser observadas na organização das propostas pedagógicas. No entanto, esta define os seguintes princípios a serem destacados:

> Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
> Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
> Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010b, p. 16)

Ao serem construídos ou [re]construídos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, é necessário planejar o que temos intenção de fazer, de realizar, buscando o possível em sua realização. Planejar significa diagnosticar uma situação e tomar decisões referentes à mesma, o planejamento na escola é um processo constante que implica ainda a avaliação de seu desenvolvimento (GADOTTI, 2000). Por certo "[...] vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...]. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola" (VEIGA, 2002, p. 02).

Libâneo (2005) corrobora com o que Gadotti e Veiga afirmam, e observa, também, que o PPP não é somente um conjunto de planos e projetos dos professores da escola, nem um documento que trata das diretrizes pedagógicas. É, sobretudo, resultante da reflexão sobre a realidade da escola e da comunidade local, conforme regulamenta a Resolução CNE/CEB nº. 05/2009, no Art. 8º:

> § 1° Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
> I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
> II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
> III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
> IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. (BRASIL, 2009).

Assim sendo, compreende-se que é resultado de um processo de questionamento e de formação, no qual a maior parte da comunidade

educativa é envolvida, o Projeto Educativo é uma necessidade, e não uma obrigação, serve para revisar as tarefas diárias da escola e para refletir sobre elas (HERNÁNDEZ, 2003).

Para a realização do planejamento na escola, os educadores, pais, alunos e funcionários necessitam de ousadia e de um referencial que fundamente a construção do PPP, informação essa que vem ao encontro do interesse em abordar este tema de pesquisa, e que surge no sentido de perceber a dificuldade que as comunidades escolares têm quanto a fundamentar, articular e organizar seus Projetos Político-Pedagógicos em conformidade com os preceitos teóricos e legais.

Veiga (2002), nessa perspectiva, contribui sinalizando:

> [...] temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola; uma teoria que subsidie o projeto político-pedagógico. Por sua vez, a prática pedagógica que ali se processa deve estar ligada aos interesses da maioria da população. Faz-se necessário, também, o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. (p. 02)

Atendendo a essas preocupações, a proposta pedagógica tem:

> [...] como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010b, p. 18)

É preciso destacar que é fundamental levar em conta os valores, costumes, manifestações culturais e as necessidades da comunidade local, e "[...] isso implica compromisso político, administrativo, pedagógico, pessoal, afetivo, onde o grupo possa traduzir seus anseios em situações vivas" (GONÇALVES e ABDULMASSIH, 2001, p. 5) atendendo, assim, às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que garantem sua função sociopolítica e pedagógica,

> 1. Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

> 2. Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
> 3. Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
> 4. Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
> 5. Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2010b, p. 17)

Nessa perspectiva, Veiga (2002) e Gadotti (2000) argumentam que o projeto é uma ação intencional, por isso é um projeto ‘político’, uma vez que tem compromisso sociopolítico com os interesses da maioria da população e também com a formação do cidadão para a sociedade atual.

Gadotti (2000) coloca que projeto vem de “projetar”, de lançar-se à frente, ou seja, ação intencionada sobre o que se quer inovar. Projetar é escolher, arriscar e decidir, categorias pedagógicas indispensáveis ao ato educativo que depende do contexto no qual nós estamos inseridos, numa certa concepção de homem, sociedade e de futuro que se quer construir. O projeto indica grandes expectativas, os valores que orientam a ação educativa, as ideologias e a discussão do contexto local, nacional e internacional.

O termo ‘pedagógico’ tem o objetivo de efetivar uma das intencionalidades da escola, que é formar um cidadão participativo, responsável, crítico e criativo, reconhecendo que a criança é um:

> Sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010b, p. 12)

Dessa maneira, ‘político’ e ‘pedagógico’ se complementam, tornando o projeto, como já visto, “[...] um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, 2002, p. 2). Destaca-se

também que a criança, nesse espaço institucional, é um sujeito histórico que produz cultura em suas relações e práticas cotidianas, assim, seus direitos como sujeitos deste projeto precisam ser considerados e valorizados nas discussões que ocorrem na construção ou [re]construção do PPP. Ao encontro desses preceitos, encontra-se no Art. 8º da Resolução CNE/CEB nº. 05/2009:

> V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
> VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às crianças de referência das turmas e à instituição;
> VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
> VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
> IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
> X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência - física ou simbólica - e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2009).

Veiga (2002) propõe que a principal possibilidade de efetivar a construção do PPP passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade em resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, de diálogo alicerçado na reflexão coletiva. Ao encontro dos preceitos da autora, Gonçalves e Abdulmassih (2001) contribuem refletindo sobre o processo de ampliação da autonomia por meio do PPP, ao afirmar: “A escola, ao elaborar seu projeto político pedagógico deve colocar em prática, o exercício da autonomia que lhe é conferida, o que evidencia o compromisso e responsabilidade na definição de suas ações” (p. 04).

Para o projeto da escola, é necessário fazer planejamento curricular, que diz respeito a toda a vida escolar, a própria dinâmica da ação escolar, integrando todos os elementos que interagem para seu êxito. O currículo é considerado o conjunto de práticas que tem por objetivo articular as

experiências e os saberes próprios das crianças com "[...] os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (BRASIL, 2010b, p. 12). Então, a “proposta curricular” inclui as áreas de estudo, as diferentes metodologias, os conteúdos e o processo de avaliação, sendo uma dimensão mais limitada (GADOTTI, 2000). Ao considerar todas essas colocações, percebe-se a complexidade que envolve a construção de uma nova proposta pedagógica para o currículo escolar, no entanto, há características que, segundo Hernández (2003) devem ser consideradas:

> a. um grupo que lidera a proposta de melhoria precisa acreditar na mesma e convencer pais e professores a confiar no projeto;
> b. o clima escolar tem que tentar ser positivo e acolhedor para as primeiras decisões, denotando a importância da escola, em ser um lugar que ofereça proteção as crianças em meio a um bairro muitas vezes difícil;
> c. o grupo começa a mudar as expectativas, defendendo que é possível mudar, reconhecendo que é preciso conhecer a comunidade para estabelecer vínculos, rompendo com o isolamento da escola;
> d. que a equipe reconheça as dificuldades que ocorrem ou ocorreram, agindo com o intuito de apoiar os professores para que não se sintam sozinhos, com dúvidas e incertos com o projeto;
> e. buscar a interação dos professores e alunos em um espaço que ofereça lugar às vivências e às emoções deles, abrindo-se à comunidade para que pais e alunos também sejam ouvidos. (HERNÁNDEZ, 2003, p. 11)

Entre as características apresentadas para que a construção do PPP se torne possível, é necessário desconstruir a ideia de convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais, já que é preciso priorizar efetivamente situações propícias que “[...] lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente” (VEIGA, 2002, p. 3).

É fundamental que a escola reconheça “que não pode mudar a comunidade, o bairro, nem as condições de vida dos alunos, mas pode oferecer-lhes acolhida, afeto e apoio durante o tempo em que lá estiverem” (HERNÁNDEZ, 2003, p. 11), tornando-se um lugar interessante para aprender e para “ser”, visualizando que a escola é um espaço visível, tanto

para os pais quanto para as crianças e tem o objetivo de passar uma imagem positiva, nos meios de comunicação da comunidade.

O projeto depende da ousadia dos seus agentes, também, de assumir-se com o cotidiano e o tempo-espaço da escola, e se constrói de forma interdisciplinar, podendo ser considerado como um momento de renovação. Conforme Gadotti (2000, p. 8), o PPP "[...] supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro" e, neste sentido, as promessas se tornam visíveis conforme o tempo vai passando e implica, sobretudo, no:

> a) tempo político: define a oportunidade política de um determinado projeto;
> b) tempo institucional: cada escola tem seu tempo de história; o projeto que é bom para uma pode não ser bom para a outra;
> c) tempo escolar: o calendário da escola é também decisivo para o sucesso do projeto;
> d) tempo para amadurecer as ideias: um projeto precisa ser discutido e isso leva tempo. (GADOTTI, 2000, p. 8).

Desses tempos, para além da definição das oportunidades políticas partidárias, emerge a necessidade de um olhar acerca do contexto em que a escola está inserida, dentro de um determinado espaço-tempo histórico que influencia na constituição do ser humano que nela vem se constituindo. Por isso, esse olhar sobre o tempo político, o tempo institucional e o tempo escolar requer o tempo para amadurecer as ideias, de modo que as experiências vivenciadas no cotidiano escolar possam produzir seres humanos com autonomia. É imprescindível que se perceba a necessidade de olhar o PPP não como um documento burocrático, mas um exercício de ampliar suas capacidades críticas e de [auto]avaliação.

Retomando a questão da reflexão coletiva na construção do PPP, tem-se a LDB nº. 9.394/96, em seu Art. 14, ao enfatizar que cabe aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino público para a Educação Básica, estabelecendo como um de seus princípios: a "[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes" (BRASIL, 1996). Além desses, amplia-se o contingente de envolvidos, uma vez que através da Mantenedora (Secretaria de Município da Educação), do Conselho

Municipal de Educação, Órgãos Colegiados (Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Agremiações de Estudantes), entre outros, poderão estar contribuindo e emitindo opiniões para a construção do mesmo.

Essa abertura ao trabalho coletivo e participativo desencadeia novos relacionamentos e vai se configurando na identidade da escola, da sua marca exclusiva e única. Mas se alcançará a objetividade no fazer, quando mudarmos as relações no âmbito escolar; quando isso ocorrer à teoria finalmente irá sair do papel para fazer parte da prática (GONÇALVES e ABDULMASSIH, 2001).

A escola precisa escrever a sua história, registrar de forma criativa (por escrito, em vídeo, fotos, entre outras maneiras) mais elementos para pensar o futuro da comunidade escolar, visando à proposta político pedagógica, alicerçada em dados concretos da realidade e das experiências locais. Alguns procedimentos indicados para organizar os PPPs são:

> a. discutir com a comunidade escolar o significado das mudanças na proposta pedagógica;
> b. constituir uma comissão que organize e coordene, em sintonia com os outros colegiados escolares;
> c. criar espaços para que toda a comunidade escolar possa decidir sobre como será a elaboração do PPP em todas as suas dimensões;
> d. definir responsabilidades, cronogramas das ações e oferecer formação aos membros da Comissão para melhor qualificá-los;
> e. ampliar a comunicação na escola sobre o resultado dos trabalhos e das atividades desenvolvidas durante a avaliação dialógica desse processo;
> f. analisar e interpretar os resultados, realizando a transposição do resultado desse trabalho para o PPP da escola, no qual se registram a visão de mundo da comunidade escolar;
> g. atualizar o direcionamento do olhar em relação a determinados enfoques e dimensões que se deseja pesquisar e aprofundar. (PADILHA, 2003, p. 14).

São vários os procedimentos, e cada unidade escolar tem a possibilidade de escolher os seus encaminhamentos conforme suas condições e opções; o importante é sempre se perguntar de maneira coletiva, compartilhada e participativa: Como podemos manter, melhorar e ampliar o processo de leitura do mundo? Quais as características das

dimensões administrativa, pedagógica, financeira, social e cultural da escola e da comunidade? Os olhares dos vários segmentos escolares estão sendo observados com atenção?

O PPP, ao receber todas as informações necessárias, contribui, portanto, para

> [...] a definição das políticas públicas educacionais e para a necessária continuidade administrativa. Metas e objetivos são definidos e avaliados para períodos que transcendem a duração dos mandatos dos cargos públicos, executivos ou legislativos. O projeto da escola pode ser pensado, para dois a dez anos a mais, dependendo da capacidade dos seus segmentos e de sua comunidade de resgatar as experiências instituídas, considerar as vivências do presente e pensar o futuro. (PADILHA, 2003, p. 13)

Nesse sentido, para que a escola de Educação Infantil se torne mais prazerosa e aprendente, é importante priorizar que a criança se sinta bem na mesma, o que exige infraestrutura adequada, conservação dos diferentes espaços (jardins, hortas, áreas livres e esportivas) para que todos possam frequentar de forma lúdica, científica e pedagógica esses lugares, recursos materiais, recursos pedagógicos, recursos tecnológicos e humanos de qualidade e em quantidade suficiente, entre outros aspectos. É necessário qualidade e respeito nas relações pessoais, interpessoais e grupais, que se estabelecem dentro da escola, reconhecendo que conflitos podem ocorrer, para que ali se conceda um espaço de troca de experiências e ideias, uma vez que “[...] nenhuma mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito.” (PADILHA, 2003, p. 13).

O PPP resume-se como organização do trabalho pedagógico da escola e é fundamental analisar e compreender essa organização no sentido de reduzir os efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico. A escola não encontrará sucesso para a educação continuar a ser dirigida hierarquicamente sob o poder centralizado que estipula e monopoliza as normas, exercendo o controle total.

Para educar é preciso indicar como se chega a atingir as metas definidas participativamente e fazer o caminho juntos. “A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade” (VEIGA, 2002, p. 3), e, para tanto, é indispensável à consolidação de uma escola ancorada nos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e no envolvimento de toda a comunidade escolar juntamente com a direção, da coordenação pedagógica, a orientação educacional, os professores, os funcionários, os pais e os alunos, tornando-a mais bela, prazerosa e aprendente.

METODOLOGIA

Essa pesquisa em andamento está se constituindo de uma abordagem qualitativa e metodologia participante que, segundo Thiollent (2000, p. 23) “[...] capacita os atores, implicando-os na construção do projeto e no seu desenrolar. Com ela, procura-se obter maior efetividade dos conhecimentos e soluções dos problemas detectados”.

O *lócus* de pesquisa está relacionado à representatividade das seguintes Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria – RS, assim como a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

Para a coleta de dados, se realizou uma pesquisa bibliográfica e está em andamento os procedimentos de análise documental da legislação educacional municipal a partir das orientações emitidas pela Resolução CMESM nº 29/2011 (RIO GRANDE DO SUL, 2011), no sentido de estabelecer a interação dos materiais teórico-legais à prática. Lima (2004, p. 112) afirma que a análise documental é “[...] um recurso metodológico indispensável quando desejamos explorar temas que recuperam dimensões históricas da realidade”, portanto, aporte teórico indispensável para analisarmos as realidades a que voltamos o olhar, para dar conta dos objetivos da pesquisa.

Estão previstas, ainda, na sequência das atividades de pesquisa, a análise documental da legislação educacional municipal a partir das

orientações emitidas pelo Conselho Municipal de Educação (CME), assim como da realização de entrevistas semiestruturadas para recolher informações junto aos sujeitos pesquisados (gestores das escolas, assessores da Secretaria de Município da Educação e conselheiros de educação), com questões abertas e semiabertas, com a finalidade de reconhecer, no caso das entrevistas, os encaminhamentos realizados, os limites e as possibilidades quanto ao processo de [re]construção do PPP das Escolas Municipais de Educação Infantil de Santa Maria – RS.

Para a análise dos dados coletados, está sendo utilizada a análise de conteúdo, uma vez que, conforme Triviños (2008) é necessário à interação dos materiais teóricos e empíricos, considerando que o pesquisador não deve ficar restrito somente a análise de documentos. É preciso, portanto, revelar e analisar em profundidade o conteúdo do contexto real, no sentido de dar visibilidade as ideologias e características dos fenômenos sociais e históricos.

CONSTRUÇÃO DE DADOS: UM OLHAR NOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DAS EMEIS DE SANTA MARIA – RS

No presente momento a análise documental dos PPPs das escolas alvo está em execução e, posteriormente, serão concretizadas as entrevistas semiestruturadas para recolher informações junto aos sujeitos pesquisados (gestores das escolas, assessores da SME e conselheiros de educação), a partir de questões abertas e semiabertas, com a finalidade de reconhecer os encaminhamentos realizados, os limites e as possibilidades quanto ao processo de [re]construção do PPP das EMEI de Santa Maria – RS.

A partir de pressupostos da análise de conteúdo, está sendo realizada a análise dos dados coletados, uma vez que, conforme Triviños (2008), é necessário à interação dos materiais teóricos e empíricos, considerando que o pesquisador não deve ficar restrito somente a análise de documentos.

De posse das informações coletadas, essas estão sendo organizadas e tabuladas para melhor visualização e compreensão qualitativa dos dados. Para finalizar este projeto, será realizada uma análise das informações adquiridas e a relação existente entre os dados e os pressupostos que fundam esta pesquisa para a produção do recurso digital (e-book) em contribuição ao processo de [re]construção do PPP das escolas municipais de educação infantil de Santa Maria - RS.

Com base na abordagem metodológica, o trabalho foi dividido nas seguintes etapas: levantamento de referenciais teóricos acerca dos conceitos norteadores da temática de pesquisa; contato com as escolas pesquisadas; trabalho de campo, realizado por meio da análise de documentos (PPPs das escolas e legislação municipal).

A partir do levantamento dos referenciais teóricos, percebeu-se a importância do PPP como um documento fundamental de planejamento da ação educativa. Esse documento é resultante de um consenso local entre a comunidade escolar e tem a intenção de descrever, para todas as dimensões da atividade educativa, suas concepções de gestão escolar, de currículo, de metodologia de ensino, de formação continuada, bem como princípios norteadores para a construção de um espaço significativo para a formação de um cidadão crítico e autônomo. O PPP é particular para cada escola, pois contempla o contexto de cada uma com base nas orientações gerais descritas na legislação nacional contida no bojo das políticas públicas educacionais; esse documento privilegia os valores e os objetivos que o âmbito escolar precisa para assegurar o sucesso escolar e responder as necessidades particulares dos alunos e da comunidade.

No trabalho de campo, realizado por meio da análise de documentos (PPPs das escolas e legislação municipal) identificou-se, de maneira geral, os elementos que devem constituir o Projeto Político Pedagógico com base na Resolução CMESM nº. 29/2011.

Sendo assim, busca-se pontuar cada item do sumário sugerido no documento, de acordo com os objetivos estabelecidos para esta pesquisa,

de modo a trazer os elementos encontrados (ou não) nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas:

a) Diagnóstico da escola

De forma geral, as escolas pesquisadas estão inseridas em comunidades com situação socioeconômica, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo, tendo também famílias de melhor situação econômica.

b) Filosofia da escola

As escolas estão alicerçadas no “cuidar e educar” as crianças como sujeitos críticos, levando-se em conta a singularidade dos mesmos, o respeito e as diferenças individuais, as virtudes morais e a compreensão dos limites como indispensáveis ao convívio social.

c) Prioridades, objetivos, metas e principais ações da escola

Nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas pesquisadas é notório que elas priorizam a interação social com o adulto, com as outras crianças e com o ambiente; o respeito ao tempo de cada um e o brincar, pois é com o lúdico que a criança aprende, imagina, cria, recria e elabora seus conhecimentos.

Os objetivos das escolas constam como prioridade desenvolver as diferentes linguagens (verbal, gráfica, plástica, corporal, entre outras) conforme o contexto da sala de aula; estabelecer vínculos afetivos; desenvolver a criatividade da criança frente às diversidades, a autonomia e cidadania (tendo noção dos direitos e deveres).

d) Organização da gestão da escola

A concepção de gestão escolar consiste na gestão democrática, de maneira que possibilite a descentralização, a participação, à transparência, intituindo, assim, a democracia nos processos educacionais.

e) Organização curricular

As concepções de currículo das escolas estão fundamentadas no planejamento das atividades, uma vez que é mais significativo para as crianças, tendo a finalidade de criar situações que possibilitem a expressão das diferentes linguagens, agregando temas transversais ligados com a realidade da sociedade.

As matrizes estão organizadas por áreas do conhecimento infantil, dividido em dois eixos: Formação pessoal e social (Identidade e autonomia) e Conhecimento de Mundo (Linguagem oral e escrita; Lógico matemático; Natureza e sociedade; Artes: cênicas e plásticas; Movimento e Música). As áreas do conhecimento infantil são organizadas por habilidades a serem desenvolvidas em cada um dos níveis.

f) Formação continuada na escola

A formação continuada é bem compreendida pelas escolas. A rede municipal de ensino vem contribuindo para que os profissionais possam estar se aperfeiçoando periodicamente através de palestras, seminários e encontros entre educadores. As escolas também vêm promovendo abertura a encontros onde são discutidos assuntos educacionais com a comunidade escolar.

g) Avaliação do PPP

A concepção de avaliação nas escolas ocorre através de relatórios de observações em face dos conteúdos desenvolvidos em cada uma das etapas da Educação Infantil, sendo realizado mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança.

Quanto às avaliações institucionais, estas são realizadas através da discussão entre a escola, os pais e a comunidade nas reuniões pedagógicas, além do acompanhamento dos trabalhos em sala de aula e da troca de experiências entre professor e aluno.

Nessa primeira análise identificou-se, de forma ampla, que as instituições pesquisadas contemplam em seu PPP os principais elementos que constituem a Resolução CMESM n°. 29/2011, sendo que todas tem nos aspectos supracitados questões que se aproximam com relação aos preceitos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados, ainda parciais, estão possibilitando ampliar o conhecimento teórico e legal sobre a importância e abrangência do PPP para a cultura organizacional da escola, a partir do olhar reflexivo acerca da democratização da Educação Municipal e do regime de colaboração entre entes Federados, bem como Órgãos e Instituições de Educação Infantil, assim como dos preceitos e orientações político e pedagógicas a serem priorizadas. Espera-se contribuir para a proposição de novas políticas públicas e/ou estratégias de gestão democrática da educação municipal em Santa Maria – RS, as quais a partir da interlocução entre educação básica e educação superior, se apropriem de:

a) diagnósticos que possibilitem [re]pensar o processo de [re]construção dos PPPs das escolas de educação infantil de Santa Maria – RS;

b) mapeamento das atividades desenvolvidas pelo CME quanto às orientações legais e ao assessoramento junto as escolas municipais de educação infantil;

c) conhecimento dos encaminhamentos realizados, assim como dos principais impasses, desafios e possibilidades quanto ao processo de [re]construção do PPP pelas EMEIs e pelo CME de Santa Maria – RS;

d) promoção de um amplo processo crítico-reflexivo acerca da democratização da educação municipal e do regime de colaboração entre entes federados, bem como Órgãos e Instituições de Educação Infantil;

e) socialização dos resultados (parciais e finais) desta pesquisa em publicações científicas e de participação em eventos co-relacionados à área e temática investigada.

A construção dos dados coletados vem oportunizando o atendimento ao problema e aos respectivos objetivos de pesquisa, assim como a [re]significação das informações coletadas a partir de uma compreensão mais aprofundada e sua relação com a qualidade dos processos de construção do PPP. A estruturação do método de análise de conteúdo está potencializando a decomposição do conteúdo dos documentos e a identificação das representações mais significativas dos contextos e sujeitos pesquisados. Além de estar permitindo reconhecer o que pode ser conhecido e melhorado com relação ao processo de [re]construção dos PPPs das EMEIs, na perspectiva de contribuir com um estudo diagnóstico das respectivas realidades, no sentido de apontar e delimitar limites e possibilidades nesse processo. É visto que, se bem compreendido e construído pela comunidade escolar, o PPP pode constituir-se em um plano educacional significativo de ações participativas e colaborativas, comprometido com a qualidade do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2013.

BRASIL. LDB. Lei nº. 9.394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 04/2010. **Diretrizes Gerais para a Educação Básica**. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 05/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 16 jul. 2013.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força:** rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

GADOTTI, M. **Dimensão política do projeto pedagógico da escola.** s/d. 2000. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Projeto_ped_Esc_Sagarana_2000.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

GONÇALVES, G. S. Q.; ABDULMASSIH, M. B. F. A. O projeto político: algumas considerações. **Revista profissão docente (online**), Uberaba, v.1, n.1, fev. 2001. Disponível em: <http:// http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/artigos-e-textos/ppp-algumas-consideracoes.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

HERNÁNDEZ, F. O projeto político-pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Revista Pátio**, ano 7, n. 25, p. 8-11, fev./abr. 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização*.* 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. C. **Monografia:** a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

PADILHA, P. R. Projeto político-pedagógico: caminho para uma escola cidadã mais bela, prazerosa e aprendente. **Revista Pátio**, ano 7, n. 25, p. 12-15, fev./abr. 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação***.* 11.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais***:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papirus, 2002.

CONSTRUIR E IMPLEMETAR PARTICIPATIVAMENTE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ARTICULAÇÕES ENTRE A GESTÃO EDUCACIONAL E A GESTÃO ESCOLAR

BUILD AND IMPLEMENT THE POLITICAL PEDAGOGICAL SCHOOL PROJECT: ARTICULATIONS BETWEEN EDUCATIONAL MANAGEMENT AND SCHOOL MANAGEMENT

SAMUEL ROBAERT[1]

RESUMO
Os compromissos da Escola com as políticas públicas para a educação pressupõem um amplo comprometimento do gestor e dos professores da Instituição pelas melhorias nos índices educacionais e a implementação de ações que possam levar aos alunos educação de qualidade. Passados vários anos da proposição do Projeto Político Pedagógico na organização da educação brasileira, sob o viés da democratização da escola pública, permanecem muitos equívocos e dúvidas quanto à elaboração e a implementação deste. Assim, o mesmo acaba sendo um documento determinado pela legislação, mas não necessariamente orientador dos pressupostos e ações educacionais na escola, faltando, efetivamente, o espaço de compartilhamento, de reflexão, de revisão das posições, de planejamento e de [co]responsabilidade de ações coletivas em curto, médio e longo prazos. E é isto mesmo que o Projeto Político Pedagógico propõe à organização da Escola: estabelecer preceitos e prioridades, definir estratégias e ações coletivas que estejam voltadas para a função da escola, no sentido de promover práticas educativas significativas à qualidade de vida em sociedade. Garantir uma escola de qualidade social requer a articulação entre a Gestão Educacional e a Gestão Escolar com a comunidade escolar, através da construção e implementação compartilhada do Projeto Político Pedagógico.
Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Gestão Democrática. Comunidade Escolar.

ABSTRACT
The appointments of the school with public policies require a broad commitment of the manager and the teachers of the institution by improvements in educational levels and the implementation of actions that might lead students to have a qualified education. After several years of the Political Pedagogical Project proposition in the organization of Brazilian education under the democratization of the public school, remain many misconceptions and doubts about the build and implementation of the project. So it ends being a document specified by the legislation, but not necessarily the guiding assumptions and educational activities at school, missing, effectively, space sharing, reflection, revision of positions, planning and collective [co] responsibility actions in the short, medium and long term. And that is what the Political Pedagogical Project proposes to the school organization: principles and establish priorities, set strategies and collective actions that are aimed at a school function, to promote meaningful educational practices to the quality of life in society. Ensuring a school of social quality requires the articulation of Educational Administration and School Management with the school community, through the construction and implementation of shared Political Pedagogical Project.
Keywords: *Political Pedagogical Project. Democratic Management. School Community.*

[1] Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação – UFSM. Professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal Farroupilha. E-mail: <samu_robaert@yahoo.com.br>.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído a partir de uma pesquisa elaborada com gestores, professores e pais participantes do Conselho Escolar de uma escola de Educação Básica, como requisito de conclusão do curso de especialização em Gestão Educacional (EAD) pela Universidade Federal de Santa Maria.

Quando da construção, a problemática da pesquisa estava ancorada nos seguintes questionamentos: Quais as concepções construídas por gestores e demais integrantes da comunidade, de uma escola de educação básica, sobre a construção e consecução do Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Quais as relações existentes entre as concepções acerca do PPP da escola e as ações compartilhadas para a melhoria na qualidade de ensino nesta instituição? Baseado nessa problemática, a proposição com a pesquisa foi de estabelecer possíveis relações entre as concepções existentes, o processo de construção do PPP, a elaboração do documento e a sua efetiva implementação.

Assim, neste texto, propõe-se dialogar e refletir, com base em um dos capítulos da monografia intitulada "*Um olhar nas concepções da comunidade escolar acerca do projeto político-pedagógico e sua implementação em uma escola de educação básica*". Toma-se a centralidade do Projeto Político-Pedagógico e da construção e implementação compartilhada deste como instrumento para uma gestão efetivamente democrática, tanto da Rede municipal de Ensino, quanto da gestão escolar e as inter-relações presentes no encontro entre estas esferas de influência direta das políticas públicas em educação.

CONSTRUÇÃO E CONSECUÇÃO COMPARTILHADA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)

Os compromissos dos Sistemas de Ensino e da Escola com as políticas públicas para a educação pressupõem um amplo comprometimento dos gestores do sistema, dos gestores das escolas e dos professores da Instituição pelas melhorias nos índices educacionais e a

implementação de ações que possam levar aos alunos educação de qualidade.

A Lei nº. 9.394/96 regulamenta a gestão democrática e determina a necessidade de que todas as escolas construam o seu Projeto Político-Pedagógico. No artigo 12, inciso I, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevê o compromisso da instituição escolar na elaboração e execução da sua proposta pedagógica; no inciso VII destaca o dever desta em informar aos pais sobre a execução de sua proposta pedagógica; no artigo 14, pressupõe a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Contudo, passados vários anos da proposição deste novo formato na organização da educação brasileira, sob o viés da democratização da escola pública, permanecem muitos equívocos e dúvidas quanto à elaboração e à implementação do Projeto Político-Pedagógico, um documento tão importante para a escola. Tais dúvidas, equívocos e, porque não dizer, percalços, são consequências diretas da relação estabelecida entre os Gestores das Redes de Ensino, gestores das unidades escolares e a comunidade escolar, representada neste contexto por professores, funcionários, pais e alunos das unidades escolares.

Buscando uma explicação para o insucesso da implementação compartilhada deste documento tão importante para a escola, percebemos, com base em Vasconcellos (1999), que muitas escolas se pautaram, quando da elaboração do mesmo, em uma “[...] deformação idealista, que valorizava apenas as ideias, os postulados filosóficos das ideias, as boas intenções, mas não se comprometiam com a efetiva alteração da realidade” (p. 60).

Tais “deformações idealistas” alteraram o foco das preocupações dos gestores das escolas que, nesta perspectiva, acabou sendo o de resolver as situações e as dificuldades conforme fossem surgindo; ou seja, a grande preocupação é manter a escola funcionando. Já para os professores a preocupação é essencialmente cumprir a carga horária e “desenvolver todo o conteúdo”. Os alunos se preocupam com avaliações e em “passar de

ano". Os pais não se preocupam necessariamente com o que e como os filhos estão aprendendo, mas que os filhos "aprovem no final do ano".

Assim, o Projeto Político-Pedagógico, apesar de ser um documento necessário e determinado pela legislação, acabou sendo esquecido devido à rotina escolar e a necessidade de se resolver o que é urgente e individual, faltando o espaço do compartilhamento, da reflexão, da revisão de posições, do planejamento e da corresponsabilidade de ações coletivas a curto, médio e longo prazo. E é isto mesmo que o Projeto Político-Pedagógico, justamente, propõe à organização da escola: estabelecer prioridades, definir estratégias e ações coletivas que estejam voltadas para a função social da escola, resolver problemas e, portanto, transformar a prática da escola e a sua realidade. Nessa perspectiva, Libâneo (2008, p. 266) complementa:

> [...] o Projeto Político-Pedagógico deve dar respostas consistentes a esta pergunta: quais objetivos devem ser formulados e quais ações concretas devem ser empreendidas para que a escola melhore o seu funcionamento, no sentido de propiciar aprendizagens mais eficazes, sólidas e duradouras dos alunos?

Entre as muitas características constitutivas de um Projeto Político-Pedagógico, também cabe salientar a participação de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários) na sua construção. A participação na construção e consecução do PPP é o que confere legitimidade ao mesmo. Conforme Veiga (2003, p. 277): "A legitimidade de um Projeto Político-Pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações".

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O PPP, dentro de uma racionalidade emancipatória, está relacionado à realidade de uma escola democrática e cidadã, o que pressupõe a participação de todos na elaboração do documento que retrata esta escola,

mas que, também, destaca os desafios a serem enfrentados no futuro e nas ações que serão efetivadas quando do enfrentamento desses desafios. Portanto, construir e implementar participativamente trata-se de um dos pilares de sustentabilidade da gestão democrática nas escolas públicas. Assim, quando discutimos gestão educacional e escolar, não estamos nos referindo aos mesmos princípios da administração. Administrar e gerir um Sistema de Ensino ou uma Escola são ações que abarcam racionalidades completamente antagônicas.

Administração é um conceito ligado à racionalidade instrumental, alicerçada no paradigma técnico-científico, que compreende o Sistema de Ensino e a Escola como fábricas, onde as funções são altamente hierarquizadas, há quem mande e quem obedeça e há a busca da qualidade com base nos princípios tayloristas da produtividade.

Nesta racionalidade, a escola é neutra, isolada do mundo e funcionando de forma prática e racional, cada um exercendo a sua função, como em uma linha de montagem. Poderíamos dizer assim: da mesma forma que em uma linha de montagem cada operário exerce a sua função e chega-se ao produto final; na escola cada um, o diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, orientador, professor, secretário, merendeira, pai e aluno exerce sua função, chegando-se a um produto final. É a lógica capitalista e empresarial “inundando” a prática da escola, a lógica em que alguns determinam e outros executam tarefas.

Quando nos referimos a Gestão Educacional e Escolar, estamos abordando concepções alicerçadas em uma racionalidade emancipatória, que concebe a Escola como espaço não neutro e não passível de ser compreendido de fora para dentro, onde prevalecem práticas democráticas de tomada de decisão através de processos coletivos e estão presentes práticas de natureza colaborativa, o que implica também a aprendizagem e construção da autonomia.

Paro (2011), na mesma perspectiva, estabelece diferenças nítidas entre os princípios administrativos e o conceito mais abrangente de gestão. O autor percebe que, embora existam muitos defensores da aplicação dos

princípios de administração de uma empresa na escola, há uma diferença clara entre ambos. Para isso, argumenta que as empresas, embora ofereçam produtos diferentes, tem como objetivo final o lucro, por isso podem seguir os mesmos princípios administrativos, mesmo que adotando técnicas diversas e relacionadas à especificidade dos seus produtos. Entretanto, na escola, não é possível a aplicação dos princípios da administração tais como aplicados em uma empresa, já que a preocupação central da escola é a formação do cidadão crítico, autônomo e atuante em sociedade, um cidadão "sujeito do desenvolvimento da sua personalidade" (PARO, 2011, p. 37).

A escola tem objetivos muito diferenciados dos de uma empresa tipicamente capitalista e, logo, o que torna uma empresa destas eficiente, não é capaz de atingir os mesmos objetivos em uma escola. Apesar disso, Paro (2011, p. 37) afirma que "[...] esse modo equivocado de ver a administração da escola, sob o prisma da empresa mercantil continua muito presente nas políticas públicas".

Lück (2011, p. 21), ao estabelecer um contraponto importante ao ideário da administração, propõe uma importante relação entre o modelo de gestão e a natureza participativa e colaborativa presente nesta racionalidade:

> Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais. O entendimento do conceito de gestão […] já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos.

Assim, o sucesso de uma instituição está significativamente relacionado à mobilização de todos, de maneira conjunta, o que dá às pessoas oportunidade de sentirem-se responsáveis pelos resultados do trabalho coletivo da escola.

Dentro da racionalidade emancipatória e do paradigma da gestão, “[...] a escola não pode se colocar na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade” (ALARCÃO, 2001, p. 22); a escola democrática não pode tratar seus membros como que meramente treinados para executar decisões tomadas por outros. O cidadão não pode ser moldado para a passividade e conformismo, mas deve ser incentivado e mobilizado para a participação, reflexão, a iniciativa, o diálogo e a experimentação (ALARCÃO, 2001).

Paulo Freire (1996) critica profundamente a racionalidade instrumental, rejeitando a ideia de que existem homens e mulheres que mandam, determinam e decidem enquanto que outros homens e mulheres apenas executam as decisões. Para Freire, o “poder” da decisão se encontra no fato de que decidir é um sintoma de emancipação, caracterizada por elevada autonomia, notadamente contrária às práticas burocráticas predominantes na racionalidade técnico-científica. A escola, ao propiciar o envolvimento de todos nos processos decisórios, contribui efetivamente para a construção de um sujeito autônomo, pois não pode se esperar que este se construa em uma escola onde apenas se discute democracia, mas não se a vive, conforme nos aponta Freire (1996, p. 107):

> A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade.

O Projeto Político-Pedagógico, nesta perspectiva, constitui-se em importante mecanismo de participação e compartilhamento de decisões e ações colegiadas, devido ao seu poder articulador e organizador. Desafia ao engajamento de todos na busca por atingir os pressupostos teórico-metodológicos do ensino e aprendizagem, assim como soluções para os diferentes problemas da escola, fazendo com que todos tenham um sentimento de pertença ao grupo, estabelecendo-se uma “coerência comum” (VEIGA, 2003).

No entanto, esta participação pode muitas vezes estar sendo mascarada pelos gestores (administradores?), pois existe a tendência de se modernizar práticas mudando-se meramente a nomenclatura, sem, contudo, mudarem-se as concepções que levam a tais práticas e, por isso, elas continuam as mesmas. Assim, o que pode acontecer é que a participação seja manipulada de modo a atender às exigências legais e como forma a promover legitimidade a decisões já tomadas anteriormente por um grupo menor. Lück (2011, p. 24) aponta que,

> […] realizam-se reuniões, debates, seminários em que são apresentadas para discussão questões a partir de decisões e ideias já formadas antecipadamente a respeito, ou então que se tem a oportunidade de falar à vontade, de exercer o "direito de voz e opinião" sem esforço pelo aprofundamento da compreensão sobre as questões tratadas e pela construção de compromissos coletivos em torno delas.

Então, é importante ficar claro que a simples discussão ou expressão do aval por decisões já tomadas não conferem caráter democrático a uma instituição, muito pelo contrário, apenas salientam a resistência à mudança e falta de gestão articuladora competente, o que Cardoso (1995, apud LUCK, 2011) denomina de pseudodemocracia. O fato da principal característica da gestão democrática ser diversas vezes banalizada pode estar relacionado aos diferentes significados atribuídos à participação.

Lück (2011) aponta que, realmente, em muitas circunstâncias os professores têm sido chamados a participarem, como em atividades extracurriculares, por exemplo, ou ainda para decidir sobre problemas apontados pela direção da escola, "[...] cujas soluções alternativas são sugeridas pela própria direção, servindo a assembleia para referendar tais decisões" (LUCK, 2011, p. 32). Nesse caso, a autora salienta que se trata de participação passiva, que pode até trazer resultados imediatos benéficos, mas que, em longo prazo, produz resultados altamente negativos que deterioram a cultura organizacional da instituição, pois: a) destroem as possibilidades de colaboração; b) promovem o descrédito na direção; c) geram desconfiança e insegurança; d) destroem as sementes

de participação que passam a se sentir usadas e negar o processo e a legitimidade deste.

Ao contrário dessa prática, o que se espera é uma participação efetiva em que,

> […] os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. (LÜCK, 2011, p. 33)

Uma participação que precisa acontecer não de forma passiva e na forma do que a autora aponta ser participação como presença. Nesta forma de participação, por exemplo, professores trabalham meramente por obrigação e, quando podem, “escapam” do seu trabalho; pais atuam nos Conselhos Escolares somente atendendo a solicitação da direção da escola e validando seus atos; alunos vão à escola por obrigação ou por determinação de seus pais. Na pesquisa, realizada em uma escola de educação básica, constatou-se, através das falas de um pai, membro do Conselho Escolar, a participação passiva e esporádica, sem efetivo envolvimento:

> Na minha opinião, a participação dos pais na Escola é bastante limitada. Muitos pais não querem comprometer seu tempo pessoal com a Escola, sob a alegação de falta de tempo, e se limitam a participar das reuniões de início e encerramento do ano letivo, das apresentações dos filhos (quando o mesmo participa), das festas da Escola e das atividades de classe do filho. Entendo que uma parcela dos pais, assim que convidados, estariam dispostos a colaborar com a direção da Escola, seja na participação do CPM, do Conselho Escolar, na discussão das melhorias materiais da Escola, na discussão do projeto pedagógico da Escola, pois entendem que a Escola do seu filho, além da estrutura física em que se constitui, também é um local de discussão e de capacitação que pode levar a melhoria da qualidade do ensino. (FALA DE PAI MEMBRO DO CONSELHO ESCOLAR)

Para um professor sujeito da pesquisa, e também membro do Conselho Escolar, sua participação restringe-se ao Conselho Escolar, onde representa os outros professores:

> Através de reuniões e participação dos membros que compõem a coordenação. O grau de participação da comunidade escolar dá-se através do Conselho Escolar com seus representantes, a minha participação é por meio do Conselho Escolar, pois faço parte como membro deste Conselho no segmento professores. (PROFESSOR 2)

Outro professor aponta o seguinte:

> Através das reuniões pedagógicas e avaliações anuais, com sugestões, ideias e novas contribuições. Nem sempre a participação envolve o comprometimento. De alguma forma sabem como as coisas funcionam, portanto são parte do processo e responsáveis por seus filhos. Quanto aos funcionários sinto que a participação poderia melhorar. (PROFESSOR 1)

Percebe-se que o que ocorre efetivamente quanto à participação é que os sujeitos envolvidos agem sem intencionalidade de contribuir para o sucesso da escola e esta permanece na inércia, com as mesmas dificuldades, limitações e desafios. Isso também se percebe na fala de outro pai, membro do Conselho Escolar:

> Acho que os pais são chamados a participar das atividades da Escola ou a trabalhar nas festas que a escola promove, porém, são poucas as vezes que os pais são convidados a participar das decisões ou dos rumos que a Escola pretende tomar. (FALA DE PAI MEMBRO DO CONSELHO ESCOLAR)

Portanto, o que conta é apenas o “estar presente” da pessoa, sem envolvimento com instâncias de decisão, organização e avaliação. Nesse sentido,

> [...] evidencia-se, pois, a significação inadequada e falsa de participação, nesse entendimento, que considera a presença física, o estar presente, como o bastante para que a pessoa seja considerada participante. Deixa-se de considerar o que o termo em si pressupõe, além de fazer parte de, a ação efetiva de contribuição para o desenvolvimento da organização ou unidade social. (LÜCK, 2011, p. 37).

O PPP da escola, para além de ser um mero documento, constitui-se num mecanismo de democratização, justamente porque torna possível relacionar e projetar a escola ideal com a escola real, tendo por base a inter-relação entre o presente e o futuro através da participação e responsabilização de todos. No entanto, como marco regulatório ou

pressuposto legal, o Projeto Político-Pedagógico corre o risco de ser burocratizado, transformando-se em um documento pronto e acabado, já que "[…] a inovação de cunho regulatório ou técnico nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes" (VEIGA, 2003, p. 271).

Veiga (2011) afirma que o PPP não pode ser algo construído e engavetado e, em seguida, encaminhado para as autoridades com a comprovação de que certa determinação do Sistema de Ensino foi cumprida. Vasconcellos (1999) aponta também esta questão como problemática central do planejamento escolar, quando afirma, por exemplo, que com certa frequência os professores são chamados a determinadas tarefas de preenchimento de formulários com objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação ou, ainda, para participarem da discussão do PPP da escola sem, no entanto, haver um envolvimento com este projeto.

Lück (2011) argumenta que a realização de ações episódicas, que indicam a falta de visão do todo em relação aos processos educacionais, está relacionada com a falta de planejamento. A autora aponta:

> Essa falta, aliás, sustenta a atuação orientada por demandas e pressões imediatistas, pelo ativismo e pela síndrome de "apagar incêndios" cuja ocorrência, aliás, é comumente considerada como sendo resultado do sistema e não da orientação e modo de agir espontaneista de pessoas, com enfoque reativo, visando resultados próximos. (LÜCK, 2011, p. 83).

Assim sendo, o planejamento da escola, que deveria estar relacionado primeiramente à construção e frequentemente à consecução do seu Projeto Político-Pedagógico, permite que se supere a tendência de agir episodicamente, ou seja, em situações casuais "[....] que resultam na construção de rotinas vazias de possibilidade de superação das dificuldades do cotidiano" (LÜCK, 2011, p. 83).

Sobre estas práticas casuais e ações não pensadas e planejadas no conjunto da escola, Vasconcellos (1999) aponta que, muitas vezes, se age mecanicamente, com o objetivo de cumprir os prazos exigidos pelas Mantenedoras ou Sistemas de Ensino e o planejamento acaba ficando vazio de significados, sem sentido real para a escola.

De maneira geral, o que Vasconcellos (1999) constata é a total descrença no planejamento. Mas por que isso acontece? Não seria o planejamento e decorrentes planos verdadeiros mecanismos de democratização e qualificação da escola básica e, sobretudo, de organização do trabalho docente? Como uma escola pode desenvolver com coerência seu papel social sem dar a devida importância ao planejamento?

Em relação a essas ideias percebidas entre os educadores, Veiga (2011) afirma que o Projeto Político-Pedagógico é um planejamento da escola que se preocupa em instaurar uma forma diferenciada de organização do trabalho pedagógico que,

> [...] rompa a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (p.14)

Apesar de constatar a descrença dos educadores no planejamento, Vasconcellos (1999) reafirma a sua importância e destaca aspectos do planejamento que podem contribuir para uma escola mais democrática. Isso implica dar coerência à ação da instituição, integrando e mobilizando o coletivo de pessoas da escola em torno de consensos, superação do caráter fragmentário das práticas em educação, ajudar a prever e resolver dificuldades, fortalecer o grupo para enfrentamento e superação de conflitos e contradições.

O Projeto Político-Pedagógico, documento articulador do trabalho escolar e resultando de processos de planejamento coletivo e compartilhado, pode aglutinar e mobilizar as pessoas em torno de uma causa comum, ou seja, “[...] ser um elemento estruturante da identidade da instituição” (VASCONCELLOS, 1999, p. 61).

Devido a seu caráter coletivo, o Projeto Político-Pedagógico pode contribuir para a superação da imposição ou disputas individuais que são muito prejudiciais para a escola. As ideias de Veiga (2011) corroboram com essa perspectiva ao postularem que o PPP “[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos,

buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias" (p. 13).

Como plano global da instituição, como instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade, o PPP é um elemento de organização e integração das atividades práticas na instituição, não devendo ficar basicamente no nível filosófico nem no nível de constatações sociológicas de um diagnóstico (VASCONCELLOS, 1999).

O autor coloca, ainda, ações sob a responsabilidade dos gestores a fim de garantir a gestão democrática do processo. Segundo Padilha, "[...] o diretor da escola e seu vice, responsáveis pela coordenação de todas as atividades escolares, devem ser capazes de 'seduzir' os demais segmentos para a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola" (2002, p. 75), do que inferimos que são eles os responsáveis por envolver a todos na elaboração do PPP da escola.

Lück (2011, p. 78), também aponta que aos gestores compete a criação e sustentação de um ambiente propício à participação de professores, alunos e pais, pois é, dessa forma, que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e cidadania, que são condições necessárias para que a gestão democrática efetivamente ocorra e permita a formação de seus alunos com qualidade.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PRESSUPOSTOS LEGAIS

A Lei nº. 9.394/96, no artigo 12, define o PPP como um documento central para a Escola, utilizando a terminologia "Proposta Pedagógica" e dá a incumbência da sua elaboração às Instituições de Ensino. Entretanto, a atual Resolução CNE/CEB nº. 4, de 13 de julho de 2010, promulga a terminologia Projeto Político-Pedagógico com ênfase ao aspecto central da educação relacionado à formação de cidadãos constituídos em uma escola democrática para todos e de qualidade social.

O Conselho Nacional de Educação, ao estabelecer Diretrizes para a Educação Básica, no artigo 44 da Resolução CNE n°. 4, de 13 de Julho de

2010, apresenta orientações quanto a constituição de um Projeto Político-Pedagógico:

> I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo […];
> II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
> III - perfil real dos sujeitos – que justificam e instituem a vida da e na Escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;
> IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
> V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
> VI - os fundamentos da Gestão Democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);
> VII - programa de acompanhamento de acesso, permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar; VIII- programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;
> IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa […];
> X - a concepção de organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. (BRASIL, 2010)

A legislação pretende, desse modo, orientar os Sistemas de Ensino e as Escolas no que diz respeito a elaboração do PPP de maneira que este venha a contribuir para direcionar e organizar o trabalho administrativo-pedagógico na Instituição de ensino, voltado, é claro, para a educação de qualidade social que atenda às necessidades formativas do cidadão e, por consequência, da sociedade brasileira. Para isso, são necessários objetivos claros, ou seja, a instituição deve saber aonde quer chegar e, para isso, a visão de homem, sociedade e o posicionamento político influenciam no caminho a seguir. Daí a necessidade de se especificar as concepções que pautam o planejamento da escola, bem como a visão desta sobre o seu trabalho pedagógico e sobre os objetivos de seu trabalho: o ensino e a aprendizagem de qualidade.

Na busca da educação de qualidade social, algumas orientações ficam expressas na Resolução acima destacada, como: a gestão democrática compartilhada e participativa, a formação continuada dos professores, o acompanhamento sistemático dos avanços, da evasão e repetência dos alunos buscando a superação dos índices de retenção e evasão bem como a distorção idade-série, assim como o planejamento de tempos e espaços que atendam aos objetivos educacionais da escola. Portanto, o PPP não pode se constituir apenas em um ideário filosófico e político, mas deve consistir em um planejamento da escola em ações concretas e permanentes que venham proporcionar aos estudantes educação de qualidade social.

No artigo 9°, a mesma Resolução aborda que a escola de qualidade social tem a sua centralidade no estudante e na aprendizagem, o que faz necessário, de acordo com o inciso III, "[...] **foco no Projeto Político Pedagógico**, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes" (BRASIL, 2010, grifo nosso). Assim, a lei determina claramente a esperada relação entre um PPP construído em processo colaborativo dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes de comunicação interessados em educação e a necessária qualidade da educação.

De acordo com o artigo 10 da Resolução CNE nº. 4/2010, a definição de padrões mínimos de qualidade aponta para a necessidade de reconhecer que a sua avaliação deve vincular-se à ação planejada coletivamente pelos sujeitos envolvidos na escola. Ao vincular a elaboração coletiva do PPP à exigência de padrões mínimos de qualidade, o artigo 8º dessa Resolução determina quais são estes padrões mínimos de qualidade: pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos da aprendizagem na escola e seu sucesso, redução da evasão, da reprovação e da distorção idade/ano/série. Tal padrão de qualidade é, então, resultado de uma ação coletiva através do envolvimento de todos e o PPP é o eixo aglutinador de ações que visam esta educação de qualidade (BRASIL,

2010). Para tanto, faz-se necessário que os sujeitos envolvidos tenham clareza sobre os princípios e finalidades da educação, bem como dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da relevância do PPP assumido coletivamente e que respeite a diversidade e pluralidade cultural e dos padrões mínimos de qualidade (BRASIL, 2010).

Também, o artigo 43 da Resolução CNE nº. 4/2010 faz referência direta ao PPP como mais que um simples documento e, sim, como um mecanismo necessário para viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

> O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. (BRASIL, 2010)

A Lei promulga, através das orientações e incentivo propostos para a construção do PPP, que a escola exerça a sua autonomia e que uma nova ordenação democrática das relações possa favorecer e fortalecer o trabalho coletivo em busca de padrões de qualidade de educação para todos. Por isso, a Resolução CNE nº. 4/2010 faz referência à terminologia Político-Pedagógico, no entendimento de que o planejamento da escola é político ao expressar determinada intencionalidade da escola, ao expressar determinada visão de homem e sociedade e ao vivenciar uma estrutura social dividida em classes dentro de um modelo capitalista.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

Para que o Projeto Político-Pedagógico realmente seja um instrumento para democratização da escola e, por consequência, de nossa cidade, estado e país, é necessário que saiamos da racionalidade instrumental e passemos a compreender a escola com uma nova racionalidade emancipatória. Caso contrário, permaneceremos cometendo os mesmos erros e equívocos que levaram ao fracasso de muitas Políticas Públicas: a falta de envolvimento dos professores com os projetos/políticas implantadas verticalmente pelos Sistemas de Ensino.

Quando se retira o direito de os indivíduos refletirem e deliberarem sobre a sua própria condição de existência, seus desejos, vontades, sonhos e planos, retira-se também a liberdade e desaparece qualquer possibilidade da construção de um sentimento de responsabilização e de compartilhamento desta responsabilidade. Muitas vezes, esta falta de corresponsabilidades traduz-se em violência, falta de interesse pela escola e danos ao patrimônio público.

Infelizmente muitas escolas não têm conseguido implementar participativamente seus Projeto Político-Pedagógicos em virtude das dificuldades em torno da aceitação de mudanças, ao contrapoder exercido pelos professores na escola (PARO, 2011), às resistências à mudança (LÜCK, 2010; 2011), à racionalidade instrumental, característica do paradigma técnico-científico predominante ainda nas escolas (LIBÂNEO, 2008; LÜCK, 2010; 2011); à centralização do poder na figura do diretor e/ou equipe administrativa da escola (LÜCK, 2010; 2011); aos baixos níveis de participação, à falta do sentimento de pertença (VEIGA, 2011); à cultura escolar negativista (MEDEL, 2008) e outros fatores e elementos condicionantes das instituições escolares.

No entanto, há escolas que conseguem obter bons resultados e implementar melhorias que se traduzem em avanços na qualidade da educação, expressa pela diminuição da evasão e repetência, garantias de sequência nas séries, ou seja, baixa distorção idade/série e bons índices de participação da comunidade na escola (BRASIL, 2010). São escolas que conseguem construir e praticar seus Projetos Político-Pedagógicos de forma participativa e democrática. Nesse sentido, o ideário construído por gestores, educadores, pais e alunos influi nas formas de construção e implementação participativa do planejamento da escola e na construção de uma escola democrática e cidadã.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva.** 8.ed.São Paulo: Editora Cortez, 2011.

_____. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 07/12/2013.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.brindex.phpItemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em 09/12/2013

CARVALHO, M. J. Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** Porto Alegre, v. 25, n.3, p. 441-454, set/dez. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19659/11458>. Acesso em 08/10/2013.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não** - cartas à quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olhos Dágua, 1997(a)

_____. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. 34.ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2008.

LUCK, H. **A Gestão Participativa na Escola.** 10.ed.Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional.** 5.ed.Petrópolis, RJ : Editora Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão Educacional** – Uma questão de paradigmática. 9.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. Série Cadernos de Gestão.

_____. **Gestão da cultura e do clima organizacional da Escola.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

MEDEL, C. R. M. A. **Projeto Político Pedagógico:** Construção e implementação na Escola. Campinas – SP: Autores Associados - 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/T1-3SF/Planejamento_Pol%EDtico_Pedag%F3gico.pdf>. Acesso em 09/12/2013

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez editora, 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico da Escola:** Uma construção possível. 29.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes.** Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08/10/2013

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 5.ed. São Paulo: Libertad, 1999.

A CONSTRUÇÃO E ABRANGÊNCIA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: UM OLHAR NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA – RS

CONSTRUCTION AND SCOPE OF PEDAGOGICAL POLICY PROJECT: A LOOK AT THE ELEMENTARY SCHOOLS OF THE MUNICIPAL NETWORK OF SANTA MARIA – RS

MARILENE GABRIEL DALLA CORTE [1]
ANDREZA SAYDELLES DA ROSA[2]
HELOÍSA HELENA DA SILVA MORGÂO[3]

RESUMO
Este texto está relacionado a uma pesquisa vinculada ao Programa Fundo de Incentivo à pesquisa da Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa (FIPE/PRPGP), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que, também, se constitui subprojeto do Observatório de Educação (OBEDUC) "Interlocuções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades", desenvolvido pelo Grupo Elos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Objetiva contextualizar, analisar e contribuir para o processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Santa Maria – RS, considerando as necessidades, os desafios e as possibilidades relacionadas as comunidades escolares. Nessa perspectiva, esta investigação prevê a ação integradora entre Universidade, escolas municipais de ensino fundamental, Secretaria de Município da Educação e Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. É uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso. No momento se está desenvolvendo um estudo bibliográfico e a análise de documentos relacionados ao processo de [re]construção do PPP na rede municipal de ensino de Santa Maria. Consideramos que elaborar um PPP requer pensar na escola que temos e a escola que queremos, tendo em vista as relações, intenções e ações da comunidade escolar. Assim, com esta pesquisa, busca-se subsidiar, através de conhecimento teórico-prático, as escolas da rede municipal de santa Maria na [re]construção dos PPP, apresentando um estudo diagnóstico das respectivas realidades, apontando, esclarecendo e encaminhando discussões teóricas e práticas para as equipes gestoras e demais integrantes das comunidades escolares.
Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Ensino Fundamental. Gestão Democrática. Comunidade Escolar.

ABSTRACT
This text is related to a research linked to the Research Incentive Fund Program from the Pro-rectory of Post Graduation and Research (FIPE/PRPGP), of the Federal University of Santa Maria (UFSM), which is also a sub-project of the Education Observatory (OBEDUC)

---

[1] Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Professora pesquisadora junto ao Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. E-mail: <marilenedallacorte@gmail.com>.
[2] Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Bolsista do Fundo de Incentivo à Pesquisa –l FIPE Enxoval (2013). E-mail: <andreza_saydelles@hotmail.com>.
[3] Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Licenciada em Pedagogia Magistério – UNIFRA; Especialização em Informática Educacional – UNIFRA; Bolsista do Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES – 2103), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos – UFSM. Email: <heloisahmorgao@gmail.com>.

"Public Policies Interlocution and pedagogical actions: limits and possibilities", developed by the Elos Group from the Federal University of Santa Maria (UFSM). It aims to contextualize, analyze and contribute for the process of [re]construction of the Pedagogical Political Project (PPP) of the City elementary schools in Santa Maria-RS, considering the needs, the challenges and possibilities related to the school communities. Under this perspective, this investigation sees the integrating action between the University, city elementary schools, Education City Board and City Counsel of Education of Santa Maria. This is a qualitative research of a case type. At the moment, a bibliographic study and the analysis of documents related to the process of [re]construction of PPP in the city schools of Santa Maria are being developed. We consider that to develop a PPP requires thinking about the school we have and the school we want, considering the relations, intentions and acts of the school community. Therefore, this research aims to help, with theoretical practical knowledge, the city elementary schools in Santa Maria in the [re]construction of their PPPs, presenting a diagnostic study of their realities, pointing out, explaining and forwarding theoretical and practical discussions to the management teams and other members of the school communities.
***Key words**: Pedagogical Political Project. Elementary Teaching. Democratic Management. School Community.*

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está vinculada ao Programa Fundo de Incentivo à pesquisa da Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa − FIPE/PRPGP, da Universidade Federal de Santa Maria, com a responsabilidade de contribuir com um estudo diagnóstico para produzir discussões teóricas e práticas às equipes gestoras e demais integrantes de Escolas de Ensino Fundamental utilizarem na [re]construção de seu Projeto Político-Pedagógico. Também propõe a integração dos conhecimentos acadêmicos relacionados à temática gestão escolar e educacional discutidos na linha de pesquisa "práticas educativas e políticas públicas" do Grupo de Pesquisa Elos[4] da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com o contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, inter-relacionando aos desafios e aos desdobramentos do processo de [re]construção de seus Projetos Político-Pedagógico (PPP), assim como as orientações, percepções e assessoramento da Secretaria Municipal de Educação (SMED) e do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM).

O lócus de pesquisa é a rede municipal de ensino de Santa Maria/RS, justamente porque a UFSM tem sido responsável pela formação de grande

[4] Disponível em: <http://w3.ufsm.br/elos/>.

parte dos docentes atuantes na Educação Básica na cidade e na região AMCENTRO do Rio Grande do Sul. Com base nessa informação, definiu-se como contextos de pesquisa cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental, por representatividade do município, além do Conselho Municipal de Educação e Secretaria de Município da Educação.

Assim, a partir da interconexão entre Universidade, Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Santa Maria, surgiu a necessidade de investigar o seguinte problema de pesquisa: Como se constitui o processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, e quais os principais desafios, necessidades, possibilidades e contribuições co-relacionados às comunidades escolares de ensino fundamental?

Parte-se do pressuposto de que o Projeto Político-Pedagógico é "[...] a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola" (VEIGA, 1995, p. 11). Sua importância é real devido à abrangência e intenção, pois diz respeito às relações, intenções e ações da comunidade escolar, ou seja, nesse documento consta o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem, quem vai fazer e como se vai fazer.

Também, em Marques (1995, p. 95-96) – que reflete acerca das terminologias "projeto", "político" e "pedagógico" – encontra-se suporte teórico para esta pesquisa:

> Projeto porque intencionalidade em que articulam as perspectivas da atuação solidária dos instituintes da escola, perspectivas que necessitam das definições, sob pena de predominarem interesses alheios aos da comunidade dos a que serve a escola e dos que a fazem em seu dia-a-dia [...] Projeto político, porque se trata de opções fundamentalmente éticas no sentido das aprendizagens que a cidadania responsável e competente na sociedade contemporânea plural e diferençada, em amplo debate, julgue exigidas [...] Projeto pedagógico, porque nele se devem articular o entendimento compartilhado pelos integrantes do universo escolar sobre o que fazer, como e no interesse de quem, com a organização e condução das práticas nos limites do possível, mas sobretudo, no pleno

> aproveitamento das potencialidades todas abertas à capacidade da imaginação criadora e às audácias da vontade coletiva.

A partir das definições do autor, pontua-se que tais dimensões, “projeto, político e pedagógico”, constituem-se como eixos que servem de base às intenções e ações educativas da escola. Projetar, pensar, definir e agir com consciência e responsabilidade requer clareza do que se quer, do porquê se quer, como se vai fazer, com quem e quando. Logo, um Projeto “Político” e “Pedagógico” é condição imprescindível à comunidade escolar, pois necessita ser resultante de criação sócio-histórica e tornar-se condição básica para conduzir as práticas educativas.

Portanto, neste texto, objetiva-se apresentar discussões teórico-legais acerca da importância e abrangência do Projeto Político-Pedagógico (PPP) às comunidades escolares, tendo por base elementos teóricos e legais que subsidiam a compreensão do que é, como deve ser construído e sua repercussão no trabalho escolar. Também, considera-se as necessidades, os desafios e as possibilidades relacionadas as comunidades escolares neste estudo.

DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS ACERCA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96, no art. 3º, pontua que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, entre os quais a gestão democrática do ensino público, está inferindo que os pressupostos da democracia devem abranger a estrutura de organização administrativo-pedagógica da escola, em suas ações e relações entre os diversos sujeitos envolvidos, nas diversas formas de interação com o meio social.

> No discurso pedagógico, a *gestão democrática da educação* está associada ao estabelecimento de mecanismos educacionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimentos; na

> execução das deliberações; nos momentos de avaliação (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 62-63).

As autoras observam que “esses processos” devem assegurar e mobilizar os “atores envolvidos nesse campo”, tanto no âmbito dos sistemas quanto das unidades de ensino, sejam escolas ou universidades. Bem se vê que limitar a gestão democrática à esfera escolar é algo que pode estar posto na LDB, mas que está longe de alcançar as expectativas dos educadores que, mais e mais, querem ser agentes da formulação e da gestão da(s) política(s). A gestão democrática da escola é, portanto, apenas um desses espaços de intervenção que se articula a outros, no campo da política sindical, partidária e em outras formas de exercício da cidadania e da militância.

Sabe-se que existe um esforço muito grande por parte das escolas, redes e/ou sistemas de ensino na [re]construção de seus Projetos Político-Pedagógicos, especialmente para dar sentido a inter-relação teórico-prática dos preceitos, propósitos e ações político-pedagógicas. A importância e a necessidade de um PPP antecede a qualquer decisão política ou exigência legal, já que os educadores precisam ter clareza e conhecimento a que horizonte pretendem e podem chegar com a comunidade escolar.

A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu Projeto Político-Pedagógico. Ela demanda, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado (GADOTTI,1993). A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática pais, mães, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Segundo Gadotti (1993, p. 18), há pelo menos duas razões para implantar a gestão democrática:

> 1) porque a escola deve formar para e pela cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo; ela está a serviço da comunidade; 2) porque a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, isto é, o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um maior conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores.

Agir de forma democrática é necessário, mas não basta, atitude democrática demanda métodos políticos e pedagógicos participativos de efetivo exercício da cidadania. Através dela se constroem aprendizagens, no entanto, é preciso tempo e comprometimento de todos os sujeitos integrantes da comunidade escolar.

Conforme Gláucia Signorelli (2001), o Projeto Político-Pedagógico é uma busca de autoconhecimento e conhecimento da realidade e seu contexto. Criá-lo requer encontrar algumas respostas a diversas questões. Através do PPP, surge a possibilidade da escola quebrar a rotina, reorganizar seu saber fazer, alterar suas relações pessoais e conhecimentos teóricos e práticos, realizar seus sonhos, construir e reconstruir ações, revelar seus compromissos e, principalmente, a sua identidade e a de seus membros, construindo, então, experiências concretas, reais e palpáveis de educação.

Ao se construir um Projeto Político-Pedagógico, é importante levar em conta as características próprias da escola e da comunidade que a compõe. Sendo assim, este plano terá mais chance de atingir seus objetivos, pois estará baseado no conhecimento da realidade: seus tempos, seus espaços, suas necessidades, seus profissionais, sua clientela, entre outros aspectos. Para ocorrer a realização do projeto, é preciso ver e rever as decisões para a organização da ação, considerando que o tempo é elemento indispensável e relevante para o processo de construção desse documento, já que interfere na história da comunidade, define suas políticas educacionais, incide na estruturação do calendário o qual norteia ações administrativo-pedagógicas pensadas para o ano letivo. Nessa perspectiva, a construção do PPP vai além de um agrupamento de atividades a serem realizadas por cada setor escolar, é importante que seja construído para ser vivenciado em todos os momentos, envolvendo a todos

num mesmo fim, evitando, portanto, a fragmentação de ideais e ações educacionais em uma mesma instituição.

De acordo com o artigo 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Resolução CNE nº. 07/2010, alguns princípios devem ser adotados, para nortear as políticas educativas e as ações pedagógicas, como:

> I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
> II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
> III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2010)

Para a [re]construção do PPP, os princípios éticos, políticos e estéticos precisam nortear todo o processo, pois além de respeitar a diversidade e o contexto onde a escola está inserida, valoriza sua cultura e preserva os direitos e deveres dos alunos como cidadãos.

Em Dalmás (1995, p. 36), encontra-se que a construção de um Projeto Político-Pedagógico da escola apoia-se:

> 1) no desenvolvimento de uma consciência crítica;
> 2) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola;
> 3) na participação e na cooperação das várias esferas de governo;
> 4) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Assim, ao envolver a coletividade da comunidade escolar na construção do PPP, o papel de cada um se amplia em responsabilidades, considerando que os objetivos a serem atingidos dependem diretamente

das relações de criação, colaboração recíproca e de ação entre os envolvidos.

Eyng (2002), ao inferir que o Projeto Político-Pedagógico da escola requer ser tarefa coletiva dos educadores, refere-se à construção continuada desse projeto que implica tarefas de pensar sobre e escrever, pensar e aplicar o projeto, pensar e avaliar o projeto, pensar e atualizar o projeto, mediado por um processo dialógico de ação-reflexão-ação.

Conforme a Resolução CNE/CEB nº. 04/2010, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seus objetivos, no artigo 2º inciso II, consta "- estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do Projeto Político pedagógico da escola de Educação Básica". Dessa forma, verifica-se a importância das escolas em refletir, analisar e avaliar seu Projeto Político-Pedagógico, reconhecendo suas limitações e necessidades.

A Resolução CNE nº. 04/2010, no art. 43, aponta:

> O projeto político-pedagógico, interdependentemente da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da instituição educacional, representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social. (BRASIL, 2010)

Compreende-se, então, que as escolas, no exercício da gestão, não devem limitar o Projeto Político-Pedagógico como mais um documento e, sim, o "retrato identitário" da escola na sua forma de pensar e agir perante os educandos e comunidade escolar.

Verifica-se, ainda, no art. 44 da já referida Resolução o que as escolas e todos envolvidos neste processo devem contemplar na construção do Projeto Político-Pedagógico:

> I - o diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizados no espaço e no tempo;
> II - a concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;
> III - o perfil real dos sujeitos - crianças, jovens e adultos - que justificam e instituem a vida da e na escola, do ponto de vista intelectual, cultural, emocional, afetivo, socioeconômico, como base da reflexão sobre as relações vida-conhecimento-cultura-professor-estudante e instituição escolar;

> IV - as bases norteadoras da organização do trabalho pedagógico;
> V - a definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que se refletem na escola;
> VI - os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados e de representação estudantil);
> VII - o programa de acompanhamento de acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;
> VIII - o programa de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, regentes e não regentes;
> IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;
> X - a concepção da organização do espaço físico da instituição escolar de tal modo que este seja compatível com as características de seus sujeitos, que atenda as normas de acessibilidade, além da natureza e das finalidades da educação, deliberadas e assumidas pela comunidade educacional. (BRASIL, 2010)

Ao envolver coletividade e participação da comunidade escolar na construção do PPP, os papéis se ampliam, considerando quais são os objetivos a serem atingidos e compreendendo que estes dependem diretamente das relações de criação, colaboração mútua e ação consciente entre os envolvidos.

O desenvolvimento do PPP requer reflexão na organização de ações e a na participação de todos – professores, funcionários, pais e alunos, num processo coletivo e colaborativo de construção e consecução; sua sistematização nunca é definitiva, o que exige planejamento participativo que se aperfeiçoa constantemente. Assim, o PPP apresenta-se como fundamental no avanço das redes de ensino, pois, por meio dele, são articulados os pressupostos e as intenções compartilhadas pelos integrantes do meio escolar sobre como agir, por interesse de quem, com a organização e encaminhamento das práticas e, principalmente, buscando o pleno aproveitamento das potencialidades e capacidades coletivas.

METODOLOGIA

Essa pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa e suas inferências, no sentido de ação investigativa crítica e reflexiva a qual permite contextualizar a realidade e seus atores sociais, apontando para a historicidade, os fatores intervenientes e a totalidade do objeto de investigação.

Ludke & André (1986, p. 18) referem-se à abordagem qualitativa como aquela que "[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos e tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada". O enfoque qualitativo, segundo as autoras, preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser somente quantificados e, portanto, explora conhecimentos, experiências e significações que se relacionam a um espaço mais íntimo de concepções e práticas.

Assim sendo, a metodologia qualitativa, como referencial dessa investigação, está fundada no estudo de caso (multicasos) o qual se constitui como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática estudada no contexto da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, trazendo como universo de representatividade cinco (5) Escolas Municipais de Ensino Fundamental, subdivididas em regiões, por representatividade regional, bem como a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED) e o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria (CMESM).

Conforme Yin (2005) utiliza-se o estudo de caso para contribuir com o conhecimento dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenômenos relacionados a estes. É de natureza empírica, justamente, porque investiga um fenômeno contemporâneo da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos, ou seja, é importante que o estudo de caso baseie-se em várias fontes de evidência.

A análise documental, também, se constitui uma técnica valiosa dos processos investigativos, justamente porque está auxiliando na obtenção

de informações relacionadas aos documentos legais produzidos pela SMED E CMESM com relação às normatizações e orientações para a construção dos PPP das Escolas.

O estudo de caso e respectivos entrelaçamentos de dados coletados nos contextos já citados, visa potencializar, sob o ponto de vista da gestão escolar (escola básica) e da gestão educacional (Mantenedora – SMED e Órgão Colegiado – CMESM), os encaminhamentos, os desafios, as possibilidades e contribuições relacionadas ao processo de [re]construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria – RS.

A partir da abordagem metodológica dessa pesquisa em andamento, o trabalho divide-se em etapas que estão articuladas com o intuito de atingir os objetivos propostos. Para tanto, foi desenvolvido um levantamento bibliográfico com a finalidade de aprofundar os conceitos norteadores da pesquisa, bem como a análise PPPs das escolas alvo da pesquisa. Posteriormente serão analisados os documentos legais produzidos pela Secretaria de Educação e pelo Conselho de Educação com relação as normatizações e orientações para a construção dos PPPs das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria e, também, serão aplicados questionários aos gestores das respectivas escolas.

A pesquisa em documentos, segundo Lima (2004, p. 112), constitui-se “[...] uma das mais importantes fontes e dados e informações [...] figura um recurso metodológico indispensável quando desejamos explorar temas que recuperam dimensões históricas da realidade”. Considerando as muitas características da pesquisa documental e a possibilidade de ter acesso a informações que aproximam do contexto histórico.

CONSTRUÇÃO DE DADOS: UM OLHAR NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS EMEFS DE SANTA MARIA - RS

De acordo com a Resolução CMESM nº. 29/2011, o roteiro que é sugerido para constituição do corpo do Projeto Político-Pedagógico das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria propõe alguns

elementos essenciais: Capa; Dados de Identificação da Escola; Sumário; Diagnóstico da Escola; Filosofia da Escola; Prioridades, objetivos, metas e principais ações da escola; Organização da Gestão da Escola; Organização Curricular; Formação Continuada na Escola; Avaliação do PPP. Nesse sentido, após a análise documental dos PPPs de cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Santa Maria, verificou-se o que cada instituição observou das orientações da referida Resolução expedida pelo CMESM.

O Projeto Político-Pedagógico é o documento que permite que a escola trace seu próprio caminho no que diz respeito à educação e indique uma direção para o trabalho coletivo. É um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, tendo por base a construção de um processo democrático de decisões, que possibilitam a participação da comunidade escolar como um todo.

Este documento deve mostrar a realidade da escola, sua cultura organizacional, suas potencialidades e também limitações. O PPP se consolida como um desejo de acertar e proporcionar uma educação de boa qualidade, favorecendo não somente os educandos, mas também o meio em que estes estão inseridos.

Os movimentos em torno da elaboração e efetivação do PPP trazem o traço de uma autonomia em relação aos órgãos gestores e buscam relações internas mais democráticas, provocando um outro tipo de relacionamento entre a comunidade e os atores internos da escola. Um PPP elaborado e articulado de acordo com os interesses da comunidade escolar constitui-se instrumento de uma prática coletiva, comprometida com os interesses da maioria, fazendo com que haja compromisso das pessoas envolvidas já que estas integram o processo educativo.

Ao se construir um Projeto Político-Pedagógico, é importante levar em conta as características próprias da escola e da comunidade que a compõe. Sendo assim, este plano tem mais chance de atingir seus objetivos, pois estará baseado no conhecimento da realidade: seus tempos, seus

espaços, suas necessidades, seus profissionais, sua clientela, entre outros aspectos.

Para ocorrer a realização do projeto, é preciso ver e rever as decisões para a organização da ação considerando que o tempo é elemento indispensável e relevante para o processo de construção desse documento, já que interfere na história da comunidade, define suas políticas educacionais, incide na estruturação do calendário o qual norteia ações administrativo-pedagógicas pensadas para o ano letivo. Nessa perspectiva, a construção do PPP vai além de um agrupamento de atividades a serem realizadas por um setor escolar, é importante que seja construído para ser vivenciado em todos os momentos, envolvendo a todos num mesmo fim, evitando, portanto, a fragmentação de ideais e ações educacionais em uma mesma instituição.

Nesse estudo, os resultados parciais apontam para a ampliação da reflexão teórico-prática acerca da temática da pesquisa e a contribuição de novas políticas públicas e/ou estratégias de gestão democrática da educação municipal em Santa Maria – RS. Os dados já coletados e analisados estão potencializando a compreensão de como as escolas de ensino fundamental de Santa Maria – RS estão [re]pensando o processo de [re]construção dos seus PPPs e a conjuntura dos mesmos a partir dos marcos legais emitidos pelo sistema municipal.

Na continuidade desse projeto intenciona-se produzir um mapeamento contemplando as atividades desenvolvidas pela Secretaria de Município da Educação e pelo Conselho Municipal de Educação quanto às demais orientações legais e o assessoramento junto às escolas municipais de ensino fundamental; conhecimento dos encaminhamentos realizados, assim como dos principais impasses, necessidades e possibilidades quanto ao processo de [re]construção do PPP pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria – RS, na perspectiva da promoção de um amplo processo crítico-reflexivo acerca da

democratização da educação municipal e do regime de colaboração entre entes federados, bem como órgãos e Instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos até o momento estão possibilitando a ampliação da visão diagnóstica do processo de [re]construção dos PPP das Escolas de Ensino Fundamental de Santa Maria - RS, através de uma reflexão teórica-prática, podendo assim contribuir para a proposição de novas estratégias para a consecução desse processo, assim como de consolidação da gestão democrática no município.

Nessa perspectiva, está se organizando um mapeamento das atividades desenvolvidas pela Secretaria de Município da Educação e pelo Conselho Municipal de Educação quanto às orientações legais e o assessoramento junto às escolas municipais de ensino fundamental, conforme os encaminhamentos realizados, assim como dos principais impasses, necessidades e possibilidades quanto ao processo de [re]construção do PPP pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação de Santa Maria – RS; promoção de um amplo processo crítico-reflexivo acerca da democratização da educação municipal e do regime de colaboração entre entes federados, bem como órgãos e Instituições.

Durante a pesquisa está sendo observada a importância do Projeto Político-Pedagógico para a organização das escolas, visto que é um dos principais mecanismos de democratização da gestão escolar. Quando construído, compreendido e assumido pela comunidade, certamente, constitui-se como eixo norteador de ações educacionais voltadas para a qualidade de ensino e aprendizagem.

Está pontual que o Projeto Político-Pedagógico precisa levar em conta o contexto onde a escola está inserida, a realidade local e dos sujeitos que a integram, enfatizando sua cultura, suas crenças e seus valores, aproximando a comunidade da escola, permitindo que assim a reconstrução do PPP aconteça de forma coletiva e democrática.

Conforme as discussões teóricas deste estudo, o Projeto Político-Pedagógico não se constitui em um conjunto de planos e projetos dos professores da escola, muito menos um documento que trata somente de diretrizes pedagógicas. É, sobretudo, resultante da reflexão sobre a realidade da escola; é um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição em sua totalidade. É um documento que vai além do restrito agrupamento de planos e atividades diversificadas, já que é um instrumento de trabalho o qual indica direção a seguir, sendo construído com a participação coletiva dos segmentos da comunidade escolar. Sua construção necessita de ações compartilhadas, colaborativas, de enfrentamento aos desafios, de opções por mudanças e compromissos para com a qualidade da educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB. **Lei nº. 9.394/96**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em março 2013.

_____. **Resolução CNE nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>.

_____. **Resolução CNE nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>.

DALMÁS, A. **Planejamento participativo na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

EYNG, A. M. Projeto político-pedagógico: planejamento e gestão da escola. **Revista Educação em Movimento**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 59-69, maio/ago. 2002.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. (org.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar** – políticas, estrutura e organização. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, M. C. **Monografia***:* a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisas em educação***:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí: UNIJUÍ, 1995.

MEDEIROS, I. L. P. de; LUCE, M. B. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de (Org.). **Gestão escolar democrática:** concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 15-25.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola***:* uma construção coletiva. 3d. Campinas: Papirus, 1995.

YIN, R. K. **Estudo de caso***:* planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DO(S)/DA(S) AUTORES/AS

Adriana Claudia Martins Fighera

Doutorado em Educação (UFSM). Mestrado em Letras – Linguística Aplicada (Universidade Católica de Pelotas/RS). Especialização em Português e Literatura (UNIFRA). Licenciatura em Letras Português Inglês e Literaturas (UNIFRA). Atualmente é coordenadora pedagógica do Centro de Ensino Fisk de Santa Maria/RS e membro da ALAB - Associação Brasileira de Linguística Aplicada. Participa desde 2008 do grupo de Pesquisa GPFOPE: Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior e do Grupo na UFSM. Principais temas de pesquisa e de atuação: aprendizagem da língua materna/português e da língua estrangeira/inglês, formação de professores, metodologias de ensino e alfabetização linguística.

Andrelisa Goulart de Mello

Doutoranda em Educação (UFSM). Mestrado em Educação (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UAB/UFSM). Especialização em História do Brasil (UFSM). Licenciada e Bacharel em História (UFSM). Professora Substituta do Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Professora Tutora do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho/UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Integrante e pesquisadora no Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq. Colaboradora do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior- CAPES/Brasil no projeto intitulado Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades (Grupo de Pesquisa ELOS). Desenvolve pesquisas e estudos na área de Educação, tendo as seguintes temáticas como foco: Práticas Escolares; Políticas Públicas; Currículo; Gestão da Educação e Ensino Médio.

Andreza Saydelles Da Rosa

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integra Atuou como bolsista no Projeto de Pesquisa FIPE Enxoval (UFSM – 2013). Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/UFSM), no subprojeto Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, tendo as seguintes temáticas como foco: Políticas Públicas, Gestão Escolar e Educação Infantil.

Camila Da Rosa Parigi

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integra o Grupo DIALOGUS – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire registrado na Base do CNPq. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/CNPq no projeto de Pesquisa Humanização e Cidadania na Escola: diálogos com Professores. Pesquisa e realiza estudos sobre Pedagogia, Formação Permanente de Professores e a Socioeducação com adolescentes em conflito com a lei. Integra o Projeto de extensão" Hora do Conto: meninos e meninas lendo o mundo e a palavra&quot.

Celso Ilgo Henz

Doutorado em Educação (UFRGS). Mestrado em Educação (UFSM). Licenciatura em Filosofia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco). É Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria e Pesquisador do PPGE, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. É líder do Grupo de Estudos e

Pesquisa "DIALOGUS: educação, formação e humanização com Paulo Freire". Participa da organização dos Fóruns de Leituras de Paulo Freire, no RS, desde 1999. Editor da Revista Educação do Centro de Educação da UFSM. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação humanizadora, cidadania, identidade e leitura de mundo/leitura da palavra e Paulo Freire.

Cesar Geronimo Tello

Cursa estudos de Doutorado em Educação na Universidade Nacional de La Plata. Mestrado em Políticas e Administração da Educação (Universidade Nacional de Tres de Febrero). Possui Diploma Superior em Gestão Educativa (FLACSO-Argentina). É professor em Ciências da Educação (Universidade Nacional de La Plata). É Diretor da Rede Latinoamericana de Estudos Epistemológicos em Política Educativa (ReLePe). É membro do Núcleo de Investigação sobre Conhecimento e Política Educativa (NICPE), do Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação, Cultura e Sociedade (CEIECS-UNSAM) e do International Group on Comparative Monitoring of the Implementation Policies of the Right to Education. É professor nas Universidades Nacionais de La Plata, Tres de Febrero e San Martín. É membro de Comitê Editorial de Revistas Especializadas em Educação em nível nacional e internacional. Atua como Diretor de Investigação e Desenvolvimento na Universidade Nacional de Tres de Febrero. Possui publicações no campo dos estudos epistemológicos em política educativa, educação secundária Latinoamericana e em temas vinculados a produção do conhecimento e a gestão da educação.

Clarice Zientarski

Doutorado em Educação (UFSM). Mestrado em Educação (UFSM). Pós-Graduação em Educação, Cultura e Cidadania (UNIJUÍ). Licenciatura em Estudos Sociais e História (UNIJUÍ). Licenciatura em Pedagogia (FACIBRA). Professora do Departamento de Fundamentos da Educação (Universidade Federal do Ceará). Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes, principalmente com o foco nos seguintes temas: autogestão, educação em uma perspectiva progressista, autogestão e gestão democrática. Experiência em Educação, especialmente na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) como bolsista e orientadora de monografias do curso de especialização em Gestão Educacional; na FACISA/CELER como professora e orientadora de monografias no Curso de Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional; é Consultora da UNESCO, prestando serviço ao Ministério da Educação-MEC. Coordenadora da Escola da Terra no Ceará. Professora adjunta da Universidade Federal do Ceará.

Daniele Rorato Sagrillo

Doutoranda em Educação (UFSM). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Especialização em Ciência do Movimento Humano (UFSM). Licenciada em Educação Física (UFSM). Professora da Rede Municipal de Santa Maria/RS.

Diego Dartagnan da Silva Tormes

Mestrando em Educação (PPGE/UFSM). Especializando em Direito Educacional (Centro Universitário Claretiano). Licenciatura em Letras/Português (UNISINOS). Professor da Rede Municipal de Ensino de Farroupilha-RS. Membro do Conselho Municipal de Educação de Farroupilha. Vice-presidente da União Nacional de Conselhos Municipais de

Educação. Colaborador junto ao Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho/UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Integrante e pesquisador no Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq. Bolsista do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior- CAPES/Brasil no projeto intitulado Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa ELOS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência na Educação Básica, atuação em Conselhos Municipais de Educação, gestão da educação pública e projetos de leitura e formação de leitores.

Dirlane Pacheco Machado

Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UFSM). Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil, Anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos e Tutoria a distância. Interesse de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Escolar principalmente nas inter-relações com os seguintes temas: Histórias de vida, cotidiano escolar, sociedade e vulnerabilidade social, direitos humanos e memórias envolvendo práticas educativas.

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

Doutorado em Educação (UFSM). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Alfabetização (FIC). Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (FIC). Integrante da Equipe Pedagógica da Secretaria de Município Educação de Santa Maria (SMED) com experiência na coordenação da Educação de Jovens e Adultos do Município, do Programa Brasil Alfabetizado MEC/FNDE, Programa Pró-Letramento/MEC e coordenação do Ensino Fundamental. É professora do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), atuando em Cursos de Licenciatura e na coordenação do Subprojeto PIBID Pedagogia. Participa desde 2004 do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas GPFOPE/UFSM desenvolvendo pesquisas na área da Formação de Professores da Educação Básica e Superior, Gestão escolar, Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Extensão Universitária, Aprendizagem Docente.

Elisiane Machado Lunardi

Doutorado em Educação (PUCRS). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Orientação Educacional (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UFSM). Atualmente é Professora Adjunta do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), atuando em Cursos de Licenciatura e Pós-Graduação na área da educação, assim como Coordenadora do curso de Pedagogia. É Professora da Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, exercendo a função de assessora pedagógica e conselheira no Conselho Municipal Educação de Santa Maria/RS. Participa como professora colaboradora no Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa ELOS. Professora pesquisadora nos Grupos de Pesquisa UNIVERSITAS/RIES (PUCRS), FORPRODOC (UNIFRA) e ELOS (UFSM), com ênfase nas seguintes temáticas: educação infantil, ensino fundamental, formação de professores, gestão escolar, políticas públicas, educação a distância, ensino superior.

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro

Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UFSM). Licenciatura em Educação Especial (UFSM).

Professora da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Sul. Integra o Grupo DIALOGUS - Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (UFSM). Participa como professora colaboradora no Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) no projeto intitulado Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades (Grupo de Pesquisa ELOS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência na Educação Básica. Pesquisa e realiza estudos sobre Formação Permanente de Professores, Políticas Públicas Educacionais, Gestão da Educação e Modalidades de Ensino.

Francine Mendonça da Silva

Especializanda em Gestão Educacional (UAB/UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UNIFRA). Apoio administrativo no Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, desenvolvido pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Integrante e pesquisadora no Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq. É professora colaboradora do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) no projeto intitulado Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades (Grupo de Pesquisa ELOS). Desenvolve pesquisas e estudos na área de Educação, tendo as seguintes temáticas como foco: Políticas Públicas, Educação a Distância, Tecnologias Digitais e Gestão da Educação.

Gabriel dos Santos Kehler

Doutorando em Educação (UFPel), bolsista CAPES. Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UNICRUZ). Integrante do grupo de pesquisa KAIRÓS - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas do CE/UFSM e do Grupo de Pesquisa em Gestão, Currículo e Políticas Educativas da FAE da UFPEL. Possui experiência profissional como Educador Social na Prefeitura Municipal de Cruz Alta; Assistente Administrativo nos Cursos Técnicos da Faculdade Integrada de Santa Maria; Tutor à Distância na Equipe Multidisciplinar da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSM); Professor Substituto no Departamento de Educação Especial do Centro de Educação (UFSM). Tem como interesse investigativo em seus projetos político-acadêmicos, as temáticas: Trabalho e Educação; Profissionalização Docente; Políticas Curriculares; Sociologia do Trabalho; Marxismo - Pós-marxismo.

Gabriel Machado Lunardi

Graduando do curso de Sistemas de Informação (UFSM). Técnico em informática pelo Colégio Politécnico (UFSM). Apoio técnico de informática e desenvolvimento de software no Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, desenvolvido pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Integrante do Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq. É bolsista de graduação do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) no projeto intitulado Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades (Grupo de Pesquisa ELOS). Possui conhecimento e experiência nas seguintes áreas: Montagem, manutenção e suporte a microcomputadores e infraestrutura de rede; Algoritmos; Desenvolvimento de soluções de software com tecnologias HTML, PHP, MySQL, PostgreSQL, Joomla, WordPress, Moodle, Java, Delphi e Android; Treinamento e suporte a usuários no uso de sistemas operacionais Windows, Linux e respectivos aplicativos e utilitários.

Heloísa Helena da Silva Morgão

Especialização em Informática Educacional (FAFRA). Licenciatura em Pedagogia (FAFRA). É professora de educação infantil no município de Santa Maria-RS e Diretora Geral da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Dilermando de Aguiar-RS.

Janilse Fernandes Nunes

Doutoranda em Educação (UFSM). Mestrado em Educação (UNISINOS). Especialização em Informática na Educação (FAFRA). Licenciatura em Pedagogia (FAFRA). É professora do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), atuando em Cursos de Licenciatura e na Direção da Educação a Distância. Atuou como coordenadora adjunta pedagógica e atualmente é colaboradora no Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, desenvolvido pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Participa dos grupos de pesquisa GTFORMA - Grupo de Pesquisa Trajetórias de Formação e do KÓSMOS - Grupo de Pesquisa sobre Educação a Distância e Redes de Formação e Desenvolvimento Profissional, ambos da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação digital, educação superior, formação de professores, gestão da educação, ludicidade e aprendizagem.

Joacir Marques da Costa

Doutorando em Educação (UFSM). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Licenciatura em Matemática (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UAB/UFSM). Professor da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Professor Supervisor-Pedagógico do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho/UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Integrante e pesquisador nos Grupos de Pesquisa ELOS/CNPq, Políticas Públicas e Gestão Educacional - GEPPGE/CNPq e DIALOGUS/CNPq. Pesquisador bolsista no projeto intitulado "Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades" (Grupo de Pesquisa ELOS), vinculado ao Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES). Desenvolve pesquisas e estudos na área de Educação, tendo as seguintes temáticas norteadoras: políticas educacionais, gestão da educação, formação de professores e educação matemática.

Jocele Kantorski

Licenciatura em Letras/Português/Inglês (FIC). Licenciatura em Pedagogia (FIC). Professora do Município de Santa Maria-RS. Presidente do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. Vice-Coordenadora da AMCENTRO/RS. Possui experiência na Secretaria de Município da Educação de Santa Maria, como secretária da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Nacional e RS), no magistério do Estado do Rio Grande do Sul e como Professora cedida junto ao Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação da UFSM. É Coordenadora Adjunta Local no Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, desenvolvido pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. É professora colaboradora do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) no projeto intitulado Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades (Grupo de Pesquisa ELOS/UFSM/Cnpq).

Karin Antunes Dalla Pozza

Especialização em Educação Ambiental (UFSM). Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação. Licenciatura em Pedagogia (UFSM). Atualmente cursando Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Professora Tutora presencial do Curso de Pedagogia da Universidade de Santo Amaro (UNISA) e Professora Tutora à Distância no Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, desenvolvido pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Possui experiência de tutoria à distância nos cursos de Pedagogia e Física Licenciatura à distância (UAB/UFSM), e também nos cursos de Geografia e Letras/Espanhol da UFSM em parceria com a Rede Gaúcha de Ensino Superior à distância (REGESD). Pesquisadora no Grupo de Estudos, Projetos e Pesquisas Ambientais (GEPPAM) da Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA), com o foco de pesquisa em gestão educacional, políticas públicas, formação de professores e educação ambiental.

Larissa Martins Freitas

Mestranda em Educação (PPGE/UFSM). Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (UFRGS). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (UNIFRA). Licenciatura em Letras-Português (UNIFRA). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa DIALOGUS/Cnpq – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (CE/UFSM), junto a linha de pesquisa formação, saberes e desenvolvimento profissional do PPGE/UFSM. Professora de Educação Básica da Rede Pública Estadual, atuando na Coordenação Pedagógica dos Cursos Técnicos da Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha.

Luciana Guilhermano da Silva

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atuou como bolsista no Programa de Licenciatura – PROLICEN (UFSM), com projeto vinculado ao conjunto de trabalhos e produções do Grupo de pesquisa ELOS/Cnpq (UFSM), no qual continua realizando seus estudos. Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal de Santa Maria, no subprojeto da área da Pedagogia/Anos Iniciais. Tem interesse na área de Educação, com enfoque em pesquisas referentes aos temas: projeto político-pedagógico, formação continuada, gestão educacional, políticas públicas.

Luiz Renato de Oliveira

Mestrando em Educação (PPGE/UFSM). Especialização em História do Brasil (UFSM). Licenciatura em Estudos Sociais (FIC). Professor da Rede Pública Estadual e Municipal de Santa Maria. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa DIALOGUS/Cnpq – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (CE/UFSM), junto a linha de pesquisa formação, saberes e desenvolvimento profissional do PPGE/UFSM. Tem experiência na área de Estudos Sociais, com ênfase em História e Geografia.

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Pós-doutorado (IG/UNICAMP). Doutorado em Filosofia, História e Educação (Universidade Estadual de Campinas). Mestrado em Filosofia, História e Educação (Universidade Estadual de Campinas). Licenciatura em Pedagogia, habilitação em Orientação Educacional (Universidade Estadual de Campinas). Graduada em História (Faculdade de Ciências e Letras Plinio Augusto do Amaral). É Pesquisadora e Secretária Executiva do GEPES - Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas em Ensino Superior

(FAED/UNICAMP). Atualmente é Docente Pesquisadora na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Públicas da Educação e Docência Superior. Participa de Conselhos Editoriais de Periódicos Científicos e Editoras e é Parecerista de Periódicos Científicos de Universidades Públicas Federais e Estaduais. Professora Colaboradora do DPCT do I.G. da UNICAMP. Membro da Sociedade Brasileira de História da Educação. Pesquisadora da CAPES/INEP Projeto de Investigação edital Observatório de Educação (2011-2013).

Marilene Batista da Cruz Nascimento

Doutoranda em Educação (PUCRS). Mestrado em Educação (Universidade Tiradentes). Especialização em Psicopedagogia (FANESE). Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional (Pio Décimo). Atua como professora na Universidade Tiradentes (Unit) nos cursos presenciais e a distância. Pedagoga na Escola Estadual Senador Leite Neto, assessora pedagógica da Editora Construir, facilitadora de cursos e oficinas na área de Educação e docente de pós-graduação. Possui experiência como pedagoga do Centro de Inovação e Tecnologia Educacional da Pró-reitoria Adjunta de Graduação da UNIT; Diretora do Serviço de Ensino Médio e Coordenadora do Programa dos Centros Experimentais de Ensino Médio - Escolas de Tempo Integral, no Departamento de Educação na Secretaria de Estado da Educação; atuou como formadora do Programa de Apoio à Leitura e Escrita - PRALER na Coordenação Executiva de Projetos Especiais da SEED e Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental (séries finais) e Médio no Colégio de Orientação e Estudos Integrados - COESI. Membro do Grupo de pesquisa CNPq Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor (GPGFOP/UNIT). Principais temas de pesquisa: iniciação científica, pesquisa, educação superior e formação de professor.

Marilene Gabriel Dalla Corte

Doutorado em Educação (PUCRS). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Administração e Supervisão Escolar (UFSM). Especialização em Psicopedagogia (FAFRA). Licenciatura em Pedagogia (FIC). Professora Adjunta do Departamento de Administração Escolar - ADE, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Conselheira suplente do Conselho Municipal de Educação de Santa Maria/RS (CMESM). É Coordenadora Geral do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, desenvolvido pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. É professora colaboradora no projeto intitulado Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades, do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (OBEDUC/CAPES). Integrante dos Grupos de Pesquisa: UNIVERSITAS/RIES/Cnpq (PUCRS) com foco de pesquisa na Educação Superior nos campos das políticas, práticas pedagógicas e formação de professores; ELOS/Cnpq (UFSM) voltado para pesquisas sobre o campo curricular, políticas públicas e práticas educativas. Tem experiência na Educação Básica e Superior, com ênfase em políticas públicas, gestão educacional, formação de professores e docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Marília Costa Morosini

Pós-doutorado (LILLAS/Universidade do Texas). Doutorado em Educação (UFRGS). Mestrado em Sociologia Educacional (UFRGS). Licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais (UFRGS). Coordenadora do CEES - Centro de Estudos em Educação Superior (PUCRS). Coordenadora da RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação

Superior. Coordenadora do Observatório de Educação Indicadores de Qualidade do Ensino Superior (CAPES/INEP) e da Rede UNIVERSITAS ligada ao GT Política de Educação Superior/ANPED. Coordenadora do Programa Conjunto de Pesquisa CAPES/UTEXAS Qualidade na Educação Superior. Coordenadora e membro do Comitê Assessor da Cooperação Internacional FAPERGS. Membro da EAIR - European Association of Institutional Research. Membro do RISEU - Rede de Investigadores da Educação Superior México. Membro da AAIR - American Association of Institutional Research. Membro da LASA Latin American Studies Association. Bolsista produtividade 1A do CNPq. Integra o CA - Ad Hoc de Educação da CAPES. É professora aposentada da UFRGS. Foi diretora da Faculdade de Educação da PUCRS e Coordenadora do PPGEDu. Orienta Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado (orientadora da Tese Mensão Honrosa Capes 2012), Pós-Doutorado. Tem experiência na área de Fundamentos da Educação, atuando em: educação superior, ensino superior, formação de professores, internacionalização da Educação Superior, diversidade e equidade na Educação Superior.

Marina Lara Silva dos Santos Teixeira

Licencianda em Matemática pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (IEOB). Integrante do Grupo de Pesquisa ELOS/CNPq. É bolsista de graduação do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) junto ao projeto “Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: limites e possibilidades”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa ELOS. Desenvolve atividades de extensão FIEX/UFSM junto ao Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, gestado pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica, licenciatura em matemática, formação inicial de professores e docência, políticas públicas, formação continuada de conselheiros municipais de educação.

Natália Pergher Miranda

Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Licenciatura em Pedagogia (UFSM). É Professora de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Santa Maria/RS. Foi Bolsista de Demanda Social/Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tem experiência em Tutoria e Educação à Distância nos Cursos de Pedagogia e Especialização em Gestão Educacional (UAB/UFSM). É orientadora de monografias no Curso de Especialização à Distância em Gestão Educacional (UAB/UFSM). É participante do Projeto do Programa Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES) “Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: Limites e Possibilidades”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Elos/Cnpq.

Nathiele Ferreira da Silva

Licencianda em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (IEOB). Atuou como bolsista FIEX/UFSM no Projeto de Extensão “Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação” (2013). Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal de Santa Maria, no subprojeto de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em

Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, gestão educacional, políticas públicas, conselhos municipais de educação, educação infantil.

Oséias Santos de Oliveira

Doutorado em Educação (UFSM). Mestrado em Educação (UPF). Especialização em Gestão Pública Municipal (UFSM). Especialização em Supervisão Escolar (UFRJ) e Especialização em Língua Portuguesa (FCLPAA). Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UNIJUÍ). Bacharelado em Teologia (Faculdade de Educação Teológica Logos). Professor Adjunto no Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba). Integrante do Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Profissional Docente (UFPR) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional (GEPPGE/UFSM). Atua na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico.

Patricia dos Santos Oliveira

Especialização em Educação Especial - Altas Habilidades e Superdotação (UFSM). Graduação em Educação Especial - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação (UFSM). É professora regente de LIBRAS (Curso Normal) e professora de sala de Recursos Multifuncional, ambas da Rede Estadual de Educação do RS. Professora Tutora a Distância do Programa de Formação Continuada de Conselheiros Municipais Pró-Conselho, desenvolvido pela UFSM no Rio Grande do Sul, vinculado ao Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação SEB/MEC.

Paulo Gaspar Graziola Junior

Doutorando em Educação (UNISINOS). Mestrado em Educação (UNISINOS). Graduação em Ciência da Computação (UNISC). Coordenador e Professor do Curso de Informática e Cidadania na Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral. Participante dos Grupos de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação - UNISINOS e Universidade e Escola - UFPR Litoral. Atua na área de Educação Digital e Formação Docente. Principais áreas de estudo: aprendizagem com mobilidade (m-learning), educação digital, formação docente, desenvolvimento profissional docente.

Rosane Carneiro Sarturi

Pós-doutorado em Políticas Públicas (Universidade de Valência - Faculdade de Filosofia e Ciência da Educação como bolsista CAPES/Fundação Carolina). Doutorado em Educação (UFRGS). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Orientação Educacional (UFSM). Especialização em Pós-Graduação em Currículo por Atividades (FIC). Licenciatura em Pedagogia (FIC). Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria junto ao Departamento de Administração Escolar do Centro de Educação. Atua no curso de Especialização em Gestão Educacional e no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas. Coordena o Curso de Especialização em Gestão Educacional do Centro de Educação/UFSM. É Coordenadora do Subprojeto PIBID na área de Pedagogia na UFSM. Coordena um projeto de pesquisa do Programa Observatório de Educação (OBEDUC/CAPES) “Interlocuções entre Políticas Públicas e Ações Pedagógicas: Limites e Possibilidades”. Líder do Grupo de Pesquisa ELOS/Cnpq/UFSM, que abarca investigações do campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas. Participante do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores para o Mercosul/Conesul, vinculado à UFRGS. Tem experiência na área de Educação básica e

superior, sendo os principais temas de pesquisa: currículo, praticas educativas, políticas públicas e formação de professores.

Samuel Robaert

Mestrando em Educação (PPGE/UFSM). Especialização em Gestão Educacional pela (UAB/UFSM). Licenciatura em Ciências, habilitação em Química (UNIJUÍ). Atualmente é professor da educação básica, técnica e tecnológica do Instituto Federal Farroupilha. Tem experiência na área de Química, com ênfase em Química e física. Atuou na área de gestão escolar na função de vice diretor de Escola Municipal de Três Passos-RS. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa DIALOGUS/Cnpq – Educação, Formação e Humanização com Paulo Freire (CE/UFSM), junto a linha de pesquisa formação, saberes e desenvolvimento profissional do PPGE/UFSM. Principais temas de pesquisa: formação e atuação de professores, gestão da educação, projeto político-pedagógico.

Sueli Menezes Pereira

Doutorado em Educação (UNICAMP). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Supervisão Escolar (PUC). Licenciatura em Pedagogia (PUC). É Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria. Membro eventual do Instituto Nacional de Pesquisa Em Educação (INEP) como avaliadora institucional e de cursos. Tem sido Consultora ad hoc de Periódicos e Editoras. Membro da diretoria da Sociedade Brasileira de Educação Comparada (SBEC). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Tem experiência na área de Educação Básica, tendo iniciado a carreira como docente neste nível de ensino. Atualmente trabalha com pesquisas na área de Políticas e Gestão Educacional, com ênfase em Administração de Sistemas e Unidades Educativas, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão democrática, descentralização, participação, autonomia e autonomia escolar, política educacional, Estado, educação e trabalho.

Vanessa dos Santos Nogueira

Doutoranda em Educação (UFPel). Mestrado em Educação (UFSM). Especialização em Gestão Educacional (UFSM). Licenciatura em Pedagogia - Habilitação Educação Infantil e Séries Iniciais (UFSM). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologias educacionais, práticas pedagógicas, software livre e educação a distância. É integrante dos Grupos de Pesquisa ELOS/Cnpq (UFSM) e Ética pós-metafísica: do mundo da vida à educação para a justiça (Ufpel), com o foco nas seguintes linhas respectivamente: práticas educativas e políticas públicas; éticas aplicadas, moral cívica e laicização.

Universidade Federal de Santa Maria
1960

CE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
UFSM

Pró conselho
UFSM

ELOS
Grupo de Pesquisa - UFSM

OBEDUC
OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Ministério da
Educação
GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA