



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**GESTÃO DIALÓGICA: Um estudo a partir das Comunidades
de Aprendizagem**

Andréia Oliveira Ferreira Dos Santos

SÃO PAULO

2016

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS
EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

ANDRÉIA OLIVEIRA FERREIRA DOS SANTOS

**Gestão dialógica: Um estudo a partir das Comunidades de
Aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Nove de Julho (PROGEPE/UNINOVE) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosiley Aparecida Teixeira

SÃO PAULO

2016

Santos, Andréia Oliveira Ferreira dos.
Gestão dialógica: Um estudo a partir das Comunidades de Aprendizagem./ Andréia Oliveira Ferreira dos Santos. 2016.
121 f.
Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.
Orientador (a): Profª Drª Rosiley Aparecida Teixeira.
1. Gestão escolar. 2. Comunidades de aprendizagem. 3. Gestão dialógica.
I. Teixeira, Rosiley Aparecida. II. Título

CDU 372

GESTÃO DIALÓGICA: Um estudo a partir das Comunidades de Aprendizagem

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, composta por:

São Paulo, 24 de março de 2016.

Presidente: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira – Orientadora UNINOVE

Membro: Profa.. Dra. Marcia Aparecida Gobbi - FEUSP

Membro: Profa. Dra. Roberta Stangherlim – UNINOVE

Membro: Profa.. Dra. Mônica de Ávila Todaro – USP
(suplente)

Membro: Profa. Dra. Patrícia Aparecida Bioto- Cavalcanti – UNINOVE
(suplente)

2016

*“Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo, os
homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.”*

Paulo Freire

Dedico esta dissertação a meus pais, irmãos, sobrinhos, familiares, amigas e amigos, que me incentivaram a realizar meus sonhos, participaram de muitas decisões em minha vida e contribuíram para a realização deste trabalho. Em especial, à minha filha, Helena Oliveira dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pela oportunidade de viver e ter condições de realizar esta etapa na minha vida.

Agradeço, em especial, o empenho da minha orientadora, Professora Dr^a Rosiley Aparecida Teixeira, destacando sua sensibilidade e seu profissionalismo na relação com os orientandos.

Às Profa. Dras. Roberta Stangherlim e Márcia Gobbi, que contribuíram com o aprimoramento do projeto de pesquisa à época do exame de qualificação.

Aos demais Prof. Drs. do Curso de Mestrado Profissional, Ligia de Carvalho Abões Vercelli, José Eduardo de Oliveira Santos, Francisca Eleodora Santos Severino, Rosemary Roggero, Roberta Stangherlim, Jason Ferreira Mafra, Patrícia Aparecida Bioto Cavalcanti, com os quais cursei disciplinas que em muito contribuíram para a minha formação.

Aos familiares, sempre presentes. Com destaque ao acolhimento necessário e o incentivo aos estudos por Carlos Eduardo Pereira dos Santos, companheiro, e minha filha Helena Oliveira dos Santos, pelo apoio que tanto precisava, por compreenderem a minha ausência. A minha irmã Jocelene Oliveira e cunhado Elias Francisco pelo apoio.

Ao meu pai, José Cícero Ferreira, e minha mãe, Dorvalina Oliveira Ferreira, pela atenção e orações para que eu não desistisse desta caminhada.

Aos meus amigos do Mestrado, que compartilharam momentos de aprendizagem e trocas de saberes.

Por fim, agradeço aos colegas professores da escola pesquisada e a empresa mantenedora por permitirem a realização do estudo.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CA - Comunidades de Aprendizagem

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CREA - Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NIASE - Núcleo de Investigação de Ação Social e Educativa

ONG - Organização Não Governamental

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROGEPE - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SDP - School Development Program

LISTA DE QUADROS

QUADRO I - Panorama de Levantamento de Dados Bibliográficos

QUADRO II - Modelo Básico dos Tipos de Gestão

QUADRO III - Benefícios da Participação na Solução de Problemas por Etapas

QUADRO IV - Requisitos de Seleção

QUADRO V - Planilhas de Notas

QUADRO VI- Calendário Escolar

QUADRO VII - Exemplo de Análises Comunicativas

QUADRO VIII - Fatores de Avaliação

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM I - Parque

IMAGEM II - Refeitório

IMAGEM III - Biblioteca

IMAGEM IV- Sala dos Professores

IMAGEM VI - Porta da Sala

IMAGEM VII - Convite

IMAGEM VIII - Cartaz de Divulgação

IMAGEM IX - Cartaz de Divulgação com a Confirmação da Comunidade

IMAGEM X - Reunião com a Comunidade

IMAGEM XI - Árvore dos Sonhos

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA I - Distribuição de Funções

TABELA II – Distribuição de alunos

TABELA III – Ciclos e Disciplinas

GRÁFICO I - Levantamento de Dados

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar a gestão escolar de uma ONG/Escola, seu impasse em relação à gestão da aprendizagem dos estudantes. O universo da pesquisa é a ONG/Escola, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Tendo como objeto de estudo a gestão escolar, esta suscita problematizações e questões: como superar um modelo de educação cuja gestão se volta para a administração de resultados? Como superar uma gestão escolar cujo eixo central é a meritocracia? Como desenvolver uma proposta educativa cujo eixo de gestão seja a participação de todos e o diálogo? Após análise, constatou-se a presença de gestão burocrática e gerencial, sendo apresentada à escola uma proposta de gestão dialógica mediante o projeto Comunidades de Aprendizagem nele é proposto que esta gestão seja feita através do diálogo, visando, desta forma, à aprendizagem de todos, e promovendo a participação dialógica na aprendizagem com envolvimento de toda a comunidade escolar. Para tanto, esta pesquisa possui dois movimentos: o primeiro constitui-se na análise da gestão de resultados que acontecia na escola, e o segundo na análise dos primeiros resultados da “nova” gestão dialógica, tendo como referências as elaborações teóricas de Habermas quanto ao conceito de ação comunicativa, e as de Freire, sobre dialogicidade. Este trabalho foi realizado com a utilização da metodologia comunicativa crítica, contou com observações e relatos comunicativos como principais instrumentos de coleta de dados, envolveu a análise intersubjetiva destes e dos documentos oficiais que legalizam a escola. Ao reconhecer os atores de sua comunidade, a gestão escolar, utilizando a prática dialógica, realizada na ONG/Escola mostrou que o conhecimento precisa ser trabalhado em prol da igualdade de direitos e da possível transformação do mundo. . Um processo que vimos nascer, uma possibilidade viável e possível que implica em acordos, negociações, compromissos, que levem a autonomia e emancipação.

Palavras-Chave: Gestão Escolar; Comunidades de Aprendizagem; Gestão Dialógica.

ABSTRACT

This study aims to analyse the ONG/Escola management, its impasse concerning the students learning administration. The place where the study occurs is the ONG/Escola, localized at São Paulo's east zone. The school administration is the study subject, and it brings to us some questions: how we can overcome an education model that is concerned with the results administration? How we can overcome a school administration which the main purpose is the meritocracy? How we can develop an educational purpose which the main administration purpose is the participation of all and the dialog? After the analyses, the aspect of a bureaucratic and management administration was established, therefore a dialogic management project was presented, it is according the Comunidades de Aprendizagem project (Learning Community project), that proposes to manage the school through dialog, in order to improve learning, promoting the dialogic participation in the learning management with all the scholar community. To do this, the study has two movements. The first one consist of the management analysis results that happened in the school, and the second consist of the first results from the "new" dialogical management, its references are the Habermas's theory, concerning the communicative action concept, and Freire's theory about dialogicity. This work was made using the critical communicative methodology, the main instruments to data collect were the observations and communicative reports, it involved the intersubjective analysis of them, and the official documents analysis that legalize the school. The dialogical process that was applied in ONG/Escola showed clearly that the school management, by recognizing the participants of its community, the school knowledge must be developed in support of rights equality, the possible world transformation and dialogic practice. A process that came with a viable and possible possibility, that implies in deals, negotiations, compromises, that lead to autonomy and emancipation.

Key-words: School management; Learning Communities; Dialogic Gestion.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la dirección del centro de una ONG / Escuela, su estancamiento en la gestión del aprendizaje del estudiante. El universo de la investigación es la ONG / escuela, ubicada en la zona este de Sao Paulo. Con el objeto de estudio de la gestión escolar, esto plantea problematizaciones y cuestiones: cómo superar un modelo educativo cuya gestión se dirige a los resultados de la gestión? ¿Cómo superar una gestión escolar cuyo eje central es la meritocracia? ¿Cómo desarrollar una propuesta educativa cuyo eje es la gestión de la participación de todos y el diálogo? Después del análisis, se constató la presencia de la gestión burocrática y administrativa, y se presentó a la escuela una propuesta de gestión dialógica del proyecto se propone comunidades de aprendizaje que esta gestión se realiza a través del diálogo, buscando de esta manera para aprender todo y promover la participación en el aprendizaje dialógico con la participación de toda la comunidad escolar. Por lo tanto, esta investigación tiene dos movimientos: el primero es el análisis de la gestión de los resultados que pasó en la escuela, y la segunda en el análisis de los primeros resultados de la "nueva" gestión dialógica, teniendo como referencia las elaboraciones teóricas de Habermas como el concepto de acción comunicativa, y Freire en dialogicidad. Este trabajo se llevó a cabo con el uso de la metodología comunicativa crítica, las observaciones y los informes incluidos comunicativos como los principales instrumentos de recolección de datos, que participan del análisis de estos documentos oficiales intersubjetivas y la legalización de la escuela. Reconociendo los actores en su comunidad, la gestión escolar, mediante la práctica dialógica, que tuvo lugar en la ONG / Escuela mostraron que el conocimiento necesita ser trabajado por la igualdad de derechos y la posible transformación del mundo. . Un proceso que vio nacer, una posibilidad viable y factible que implica acuerdos, negociaciones, compromisos, lo que lleva a la autonomía y la emancipación

Palabra-clave: Gestión escolar. Comunidades de Aprendizaje. Gestión dialógica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

	19
CAPÍTULO I- DOS ESTUDOS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR À GESTÃO	
DIAGNÓSTICA	23
1.1 Estudos Sobre o Tema	23
1.1.1 Gestão Democrática	24
1.1.2 Gestão Escolar	26
1.1.3 Comunidade de Aprendizagem	27
1.2 GESTÃO ESCOLAR - GERENCIAL, DEMOCRÁTICA, PARTICIPATIVA	
E DIALÓGICA	28
1.2.1 Gestão Gerencial	29
1.2.2 Gestão Democrática	30
1.2.3 Gestão Participativa	34
1.2.4 Gestão Dialógica	38
CAPÍTULO II- EMPRESA E ESCOLA E SUAS RELAÇÕES	45
2.1 Da Gestão da Empresa à Gestão Escolar	45
2.1.1 A Escola e seu Projeto Educativo	54
2.1.2 O Ingresso na ONG/ Escola	54
2.1.3 Por Dentro da Escola	58
2.1.4 Os professores	66
2.2 PROJETO PEDAGÓGICO: ENTRE O ESCRITO E O REALIZADO	68
2.2.1 O Que Dizem as Práticas Pedagógicas	72
2.2.2 Controle de Notas	73
2.2.3 Recuperação	80
2.2.4 Gestão Escolar e Comunidade	86
CAPÍTULO III-COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: ABRINDO	
CAMINHOS PARA A GESTÃO DIALÓGICA	86
3.1 A Busca por uma Gestão Dialógica e o Encontro com as Comunidades de	
Aprendizagem	86
3.1.1 A Proposta Comunidades de Aprendizagem	88
3.1.2 O Processo de Transformação da Escola	94

3.1.3 Escola e Sonhos	99
3.2Metodologias Comunicativas Crítico como Instrumento Avaliativo	105
Considerações Finais	110
Referências	114
Anexo	119

APRESENTAÇÃO

Nasci no Estado do Paraná em 1980, na cidade de Guaíra, quando meus pais já eram separados. Em uma disputa judicial, meu pai teve a minha tutela legal e morei por

muitos anos em Ouro Verde, pequena cidade no interior do Paraná. Aos seis anos, meu pai matriculou-me na primeira série do Ensino Fundamental em uma escola pública perto de casa, mas, devido à transferência do seu trabalho, fomos morar em Toledo, bem próximo de Ouro Verde, onde terminei o primeiro ano. Não tive dificuldades na alfabetização, mesmo sendo a mais nova da classe, em escola nova, pois a Escola Pública Municipal Reinaldo Arrosi atendia somente o Ensino Fundamental I. No Fundamental II, fui transferida para a Escola Estadual Atílio Fontana. Lá, eu era bem quieta, não conversava em sala de aula, tinha muita vergonha e sempre tirava boas notas. Ao cursar o Magistério, nessa mesma escola, mudei de comportamento: comecei a conversar mais, participar das atividades expositivas da escola, teatro, dança, e a trabalhar nas festas culturais que aconteciam em cidades no interior do Paraná. Era recreadora, fazia pintura nos rostinhos das crianças que visitavam os eventos. Nessa época, já tinha interesse pela área educacional.

O meu primeiro emprego com registro em carteira foi na área da Educação, iniciado aos 17 anos, quando estava no penúltimo ano do Magistério. Trabalhei como Bibliotecária durante um ano em Escola Pública, mas devido à falta de professores, acabei assumindo salas de aula. Isso ocorreu pelos anos de 1998, no Paraná. No ano seguinte, mudei de Estado, vim morar em São Paulo com a minha mãe, onde terminei o último ano do Magistério e entrei na Rede Particular de Ensino. Minha primeira escola em São Paulo era de Educação Infantil. Assumi uma sala de Pré-escola, e logo recebi um convite para participar de uma seleção em uma escola de porte maior, na qual assumi uma sala de Maternal. No decorrer de seis anos, assumi salas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ao terminar o Magistério, para aprimorar-me profissionalmente, optei por cursar Pedagogia. Mas em 2006, recebi um convite para trabalhar em uma Organização Não Governamental- ONG/Escola¹. Entrei nas férias de julho, assumindo uma sala de adolescentes para realizar oficinas e recreação; no mês de agosto, recebi a proposta de assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica, com objetivo central de melhorar o ensino-aprendizagem. Durante os seis anos em que atuei nessa área, para entender e melhorar minha prática, realizei alguns cursos de pós-graduação: Psicopedagogia Institucional, Psicopedagogia Clínica e Educacional, Leitura Educação e Biblioteca. No ano de 2012,

¹ONG/Escola é uma instituição de ensino mantida por empresas parceiras com Título de Utilidades Públicas.

fui convidada para ser Diretora Escolar da ONG/Escola, mas surgiram muitas dúvidas e optei por fazer MBA em Gestão Escolar.

O curso voltava-se somente para a parte burocrática do sistema escolar e as inquietações sobre a forma de gerir a escola continuavam presentes. Então, passei por uma seleção na Universidade Nove de Julho para cursar Mestrado Profissional e Gestão e Práticas Educacionais. Por meio desse curso, conheci vários estudos sobre gestão que me ajudaram a entender esse universo e melhorar minha prática. No mestrado resolvi frequentar os Seminários Temáticos voltados às obras de Paulo Freire para meus conhecimentos em relação ao conceito de dialogicidade, por ele proposto.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de uma série de inquietações que surgem no período em que atuava como diretora da ONG/Escola, cujo nome será preservado. Nesse período, com dois anos de duração, algumas questões eram latentes, entre elas: a observação de certa incoerência entre a proposta da escola, que visava o resgate social de crianças carentes da região, e a questão reservada a gestão escolar, que era controladora e autoritária cujo objetivo era avaliar todo o trabalho pedagógico a partir dos resultados obtidos. Tal determinação me era imposta pela empresa mantenedora, que lidava com peças para tratores, localizada no tradicional bairro da Mooca, dirigida pelo presidente e pelos diretores dos setores financeiros, de marketing, operacional e de exportação.

Diante dessa situação, busquei conhecimentos que me permitissem superar o modo de gerir a escola, o que me levou ao curso de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais e apresentar o tema de pesquisa referente à análise da gestão da escola em que trabalhava. Nessa busca encontrei os estudos de Paulo Freire, seu conceito de igualdade, dialogicidade, escuta. Fiquei convicta de que uma mudança era importante e necessária para uma gestão igualitária, justa e democrática.

Por meio dos estudos, percebi que a gestão escolar não poderia ser individual, pois cabia a todos (pais, gestores, professores, funcionários) a responsabilidade sobre a aprendizagem das crianças, e esta não se constituía apenas em resultados avaliativos e seletivos, pois aprender não significa somente codificar e decodificar signos, ou mesmo decorar conteúdos, utilizando sistemas apostilados de ensino. Em meio aos estudos, em contraposição à gestão escolar que realizava, me deparei com várias propostas de gestão: gerencial, democrática, participativa e Comunidades de Aprendizagem (CA)². Estas se propõem a gerir a escola mediante o diálogo, utilizando-o para buscar soluções que resultem na aprendizagem para todos, promovendo participação coletiva na gestão da escola. Tais estudos e a implantação do projeto CA geraram o relatório de pesquisa para qualificação.

²A proposta de Comunidade de Aprendizagem será referente à proposta desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades – CREA, da Universidade de Barcelona, que visa à transformação da educação através da gestão democrática, abrangendo a comunidade escolar. Visa construir uma educação de qualidade com a participação coletiva, cujo intuito é a aproximação da escola, família e comunidade. Constituindo a transformação do espaço escolar, essa proposta tem como fundamentos a teoria da ação comunicativa postulada por Jürgen Habermas, teoria da dialogicidade do educador Paulo Freire.

Após a qualificação, ficaram evidentes as mudanças necessárias no texto avaliado. Com as contribuições da banca, revi o modo como entendia o meu objeto de pesquisa. Embora tivesse por proposta a superação de uma gestão burocrática, gerencial, esta aparecia na descrição do relatório de pesquisa apresentado. Isso se evidenciava na organização dos capítulos e títulos. Mesmo sendo o objetivo descrever sobre gestão democrática, o texto trazia a gestão rígida que acontecia na escola.

Outro equívoco foi pensar na possibilidade de mudança das estruturas de funcionamento da ONG/ Escola, ao colocar em prática a gestão democrática. Eram necessários mecanismos de eleição e a instituição do Conselho Deliberativo para efetivação dessa gestão, e isso não seria viável, uma vez que a ONG/ Escola era mantida pedagógica e financeiramente por uma empresa que a pensava e a gerenciava por moldes empresariais.

Fui alertada pela banca que a gestão democrática defendida não se dava pelo que descrevia a pesquisa, se aproximava muito mais de uma gestão participativa, questões que, para mim, pareciam sinônimos. Ao aprofundar os estudos sobre as três formas de gestão até então examinadas (gerencial, democrática e participativa), percebi ser a gestão dialógica o que buscávamos na escola. Embora tal termo não aparecesse na literatura e nos estudos sobre gestão, estava implícito nas práticas das CA experimentadas na escola e nas propostas de Paulo Freire.

O objetivo desta pesquisa visa à análise da gestão de uma ONG/Escola, sua problematização e à apresentação para a escola do projeto CA, visando à gestão dialógica.

Ao verificar a gestão presente na ONG/Escola, verificou-se que seus estatutos propunham o resgate social, não somente o Educacional, mas também o Recreativo Desportivo e Cultural. Porém o trabalho pedagógico se desenvolvia a partir da meritocracia, isso configurava uma gestão de resultados que excluía aqueles que, supostamente, não aprendiam.

A proposta foi apresentar à escola a gestão dialógica, e que ela passasse a usar esta nova forma. O universo onde foi realizada a pesquisa, como já dito, é uma ONG localizada na zona leste. Tendo como objeto de estudo a gestão escolar, esta suscita problematizações e questões: como superar um modelo de educação cuja gestão se volta para a administração de resultados? Como superar uma gestão escolar cujo eixo central é

a meritocracia? Como desenvolver uma proposta educativa cujo eixo de gestão seja a participação e o diálogo?

No decorrer deste relatório de pesquisa, verificaram-se uma, entre muitas possibilidades de superação de uma gestão burocrática e gerencial para uma gestão dialógica e participativa. A segunda alternativa foi utilizada nesta pesquisa/intervenção, discutindo e apresentando o modo como a ONG/Escola buscou apropriar-se da gestão dialógica, e como vem superando os problemas gerados pelo outro tipo de gestão.

O Caminho Percorrido

Com o objetivo de estudar a gestão escolar com vistas à superação da gestão anterior, realizou-se um levantamento de dissertações e teses que abordam o tema. Constatou-se que este aparecia em diversos estudos, mas não foram identificados trabalhos que possuíssem a gestão dialógica como tema central. Os temas mais comuns eram análises de gestões escolares burocráticas gerenciais e propostas de superação via gestão democrática ou participativa.

No levantamento das dissertações e teses, foram encontrados os primeiros estudos avaliativos, no Brasil, das CAs. Apesar de não tratarem diretamente da gestão, apontavam para uma gestão escolar dialógica, cuja prática permitiria que a ONG/Escola repensasse seu trabalho.

Esta pesquisa foi organizada em três capítulos. O primeiro capítulo tem o objetivo de apresentar os estudos sobre gestão escolar e discutir sobre as quatro possibilidades de gestão mais presentes em estudos realizados no Brasil. São elas: gerencial; democrática; participativa; dialógica. Sobre esta serão apresentadas suas bases teóricas – pautadas nos princípios de Paulo Freire e Jürgen Habermas –, que constituem as bases teóricas e metodológicas das CAs, a fim de compreender as distâncias entre esses modelos e a escolha da Comunidade de Aprendizagem como possibilidade gestora. Nessa perspectiva o capítulo fará as seguintes abordagens sobre as formas de gestões: a administração escolar gerencial, com relações de dominação e poder, transpostas para o interior da escola e racionalidade administrativa, tendo uma educação voltada ao preparo para o mundo do trabalho; a gestão democrática no ensino, possibilitando a participação dos sujeitos da comunidade escolar até mesmo na elaboração da proposta pedagógica Com

mecanismos para esse exercício, como os conselhos escolares, dá voz aos atores da escola, sendo divididas às responsabilidades entre os sujeitos, que se envolvem com a gestão; a gestão participativa, é mais um instrumento para prática, saindo da gestão centralizada para a coletividade, tendo a participação do grupo escolar para administração e tomada de decisões; a gestão dialógica baseada nas atuações de êxito das CAs, possibilitando a interação dos sujeitos no ambiente escolar.

O segundo capítulo mostra uma gestão escolar muito centralizada, em que o diretor escolar é responsável por todas as tarefas do cotidiano e, ainda, deve cumprir mais de um plano de metas, impostos pela empresa mantenedora da escola. Na gestão empresarial, fica claro a centralização e a intervenção direta da empresa mantenedora. A escola possui Plano de Metas e Plano Escolar. O Plano de metas é seguido rigorosamente, pois são realizadas reuniões bimestrais para apresentação dos resultados, elas ocorrem na empresa mantenedora junto com os diretores e presidente.

No terceiro capítulo, será descrita a proposta de inserção do projeto CA, para propiciar uma gestão dialógica, com envolvimento da comunidade escolar na mesma. Trata-se de um projeto apresentado à unidade escolar, à comunidade, aos funcionários, aos alunos e às famílias, que pode ou não ser aceito, conforme o desejo de todos. A escola e os sujeitos nela envolvidos possuem autonomia de decisão, utilizando seu poder de escolha. As perspectivas incluem o trabalho coletivo, a igualdade entre os sujeitos nos diálogos e a autonomia de todos. É um processo para alcançar todos esses aspectos e transformar a situação..

O terceiro capítulo apresentará, também, o caminho percorrido para a construção da pesquisa e a proposta para finalizá-la, baseada na Metodologia Comunicativa Crítica e construção de tabela com fatores transformadores e excludentes. Serão abordadas a observação de campo, a transformação da ONG/Escola em Comunidade de Aprendizagem e a consequente transformação de sua gestão pelos atores escolares. A Metodologia Comunicativa Crítica se apresenta como alternativa às metodologias tradicionais, aportando a uma nova perspectiva de investigação – que reconhece os princípios das pedagogias críticas e a ação comunicativa. Na metodologia crítica coloca-se em pauta a autorreflexão e atuação do sujeito em um diálogo que se propõe igualitário. Concluindo, considerações finais serão tecidas.

CAPÍTULO I - DOS ESTUDOS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR À GESTÃO DIALÓGICA

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os estudos sobre gestão escolar e discutir quatro possibilidades de gestão, mais conhecidas nos estudos realizados no Brasil: gerencial, democrática, participativa e, por fim, dar conhecer as bases teóricas da gestão escolar dialógica pautada nos princípios Freire e Habermas, e que se constituem nas bases teóricas e metodológicas das CAs, de modo que possamos compreender as distâncias entre esses modelos e escolha da Comunidade de Aprendizagem como possibilidade gestora.

1.1 Estudos Sobre o Tema

Um levantamento bibliográfico sistematizou a produção científica, entre 2000 e 2014, em torno dos temas: gestão escolar, democrática, participativa e Comunidades de Aprendizagem. As fontes documentais foram retiradas do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), da Revista Em Aberto e em artigos de periódicos da área de ciências humanas e sociais.

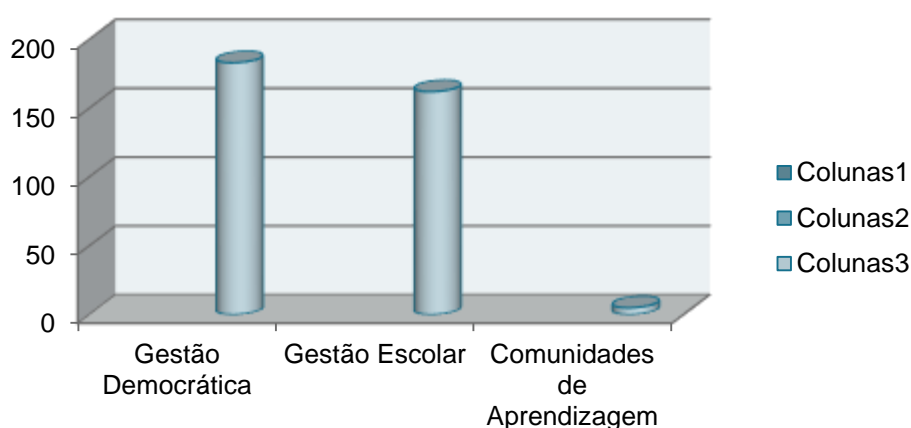
QUADRO I- PANORAMA DE LEVANTAMENTO DE DADOS

Fontes	Quantidades no total	Tema	Quantidades Seleccionadas	Ano
Capes	769	Gestão Democrática e Gestão escolar	200	2000 a 2014
Ibict	500	Gestão Democrática e Gestão escolar	102	2000 a 2014
Em Aberto	30	Gestão Democrática e Gestão escolar	16	2000 a 2014
Anpae	110	Gestão Democrática e Gestão escolar	32	2000 a 2014
Total de documentos				350

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014)

Aqui, discutem-se os dados quantitativos provenientes dos quatro tipos de fontes e focos de interesse das investigações, pesquisa documental realizada entre os meses de junho e julho. Procura-se identificar os desenhos metodológicos e os referenciais teóricos adotados nas produções científicas referente ao tema gestão escolar. Como resultado, encontram-se trabalhos que se aproximam do objeto desta pesquisa e com ele dialogam. O gráfico I apresentam os trabalhos relacionados a cada tema.

GRÁFICO I – Levantamento de Dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014)

1.1.1 Gestão Democrática

O primeiro eixo traz 183 estudos que analisam como ocorrem os processos interativos no espaço escolar. Alguns autores, como: Bergamo (2008); Silva (2012), Bispo (2012); Gomes (2013); Martins (2013); Ribeiro (2007); Antunes (2012) e Santos (2008), tratam sobre: a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP); os processos de gestão (mudanças/permanências na organização e na cultura escolar); a participação de alunos, pais e professores nos processos de elaboração do PPP, nas reuniões coletivas, nos espaços internos de deliberação sobre o plano da escola e demais formas de planejamento escolar; as novas práticas de gestão; os usos da avaliação como instrumento de gestão; a avaliação na visão dos atores escolares (pais, alunos, professores, diretores); a autonomia escolar e o clima organizacional; os conflitos administrativos e pedagógicos;

as questões que afetam a qualidade de ensino, sobretudo as que envolvem o sucesso e a evasão escolar; a gestão democrática; os processos decisórios; as concepções e estratégias de comunicação; as formas de atuação das equipes de gestão ou do gestor.

Bergamo (2008), em seus estudos sobre a gestão democrática, apresenta os mecanismos pelos quais ela funciona no espaço escolar, como conselhos escolares, grêmio estudantil, PPP, construídos com a participação da comunidade escolar. Os estudos de Silva (2012) falam sobre a implantação da gestão democrática nas Escolas Públicas de Maceió, mas por meio das eleições de diretores e conselhos escolares, conselho de classe e grêmio estudantil, com a participação direta da comunidade escolar.

A dissertação de Bispo (2012) busca analisar alguns significados da democracia na gestão de uma escola e verificar o discurso democrático e quais são os procedimentos característicos da gestão. Analisa, ainda, discursos de candidatos à gestão da escola para compreender como os pais e educadores qualificavam a gestão da instituição e o que esperavam dela para considerá-la, realmente, democrática. As pesquisas de Gomes (2013) expõem a possibilidade de relacionar a qualidade da educação advinda da ferramenta da gestão democrática, expressa nas eleições diretas para diretores escolares, e as concepções sobre gestão numa perspectiva democrática. Martins (2013) retrata o uso de instrumentos democráticos – como a construção coletiva do PPP, os horários voltados para reuniões, Hora de Trabalho Para Atividade (HTPC) e reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM) – que permite compreender quando os gestores entendem que estão possibilitando práticas democráticas na escola, isto é, a gestão escolar articulando escola e democracia.

Ribeiro (2007) investiga a gestão democrática mediante o PPP, os desafios da implantação da mesma em escolas públicas, o trabalho participativo da comunidade escolar. Ao apontar essas possibilidades, de participação coletiva, os profissionais deixam transparecer em suas falas os princípios da autonomia, da construção coletiva e da participação, principalmente quando se trata da definição de metas e ações educativas que ajudem na melhoria da qualidade do ensino.

Antunes (2012) relata sobre a reflexão sobre o início da Gestão Democrática do Ensino Público no Rio Grande do Sul, destacando o processo de constituição dos Conselhos Escolares e da escolha dos diretores das Escolas Estaduais a partir da análise

dos discursos de ex-diretores que participaram e/ou coordenaram o processo de democratização da Escola Pública.

A análise de Santos (2011) sobre a implantação dos mecanismos e espaços de participação pelas escolas aponta as possibilidades concretas da gestão democrática, tendo como limites: a ausência da participação dos alunos nos Conselhos de Classe; a ausência de funcionários de serviços gerais, da secretaria e dos pais nas reuniões e planejamentos pedagógicos; a ausência da comunidade local nos Conselhos Deliberativos Escolares. O autor conclui que a gestão democrática está sendo implementada, porém a participação da comunidade escolar e local não está ocorrendo na sua plenitude.

1.1.2 Gestão Escolar

Dos 162 estudos sobre gestão escolar, destacam-se alguns autores que discutem a gestão burocrática, gerencial, como Rosa (2011), Gomes (2009), Dantas (2011), Lima (2012), Oliveira (2012). Tais autores analisam o sistema de gestão escolar, as responsabilidades dos diretores escolares, as concepções de administração, os modelos de gestão e a função social da escola, as contribuições das Ciências Humanas e Sociais para a gestão educacional e as concepções de formação do gestor.

Na pesquisa de Rosa (2011), a gestão escolar é compreendida como responsabilidade do diretor da escola, mas possui um sistema maior, que é responsável pela oferta de ensino e garantia da sua qualidade ; como a responsabilidade dos governos na organização dos sistemas de Ensino Federal, Estadual, Municipal, e nos critérios de mensuração do ensino mediante avaliações externas, para ofertar ensino de qualidade com a utilização dessas avaliações externas. Gomes (2009) traz em seus estudos a discussão teórica dos conceitos de eficiência e racionalidade, procurando incluir a dimensão política e fazê-la dialogar com questões da Teoria Organizacional, de forma a permitir a elaboração de definições operacionais de eficiência, as reformas gerencialistas.

Na organização do trabalho na escola, Lima (2012) considerou a diversificação da divisão do trabalho escolar. O administrador escolar aparece nesse cenário como o especialista em administrar um tipo de gerente que coordena e controla o trabalho alheio, concentrando o saber em suas mãos. Tal papel, atribuído ao diretor, que assume a posição de Especialista, contém em sua essência os princípios tayloristas de gerência, como

aquele que organiza, controla e administra, detendo a concepção do trabalho, planejando e controlando a execução do mesmo, concebendo o ato de administrar como seleção de recursos para atingir determinados fins.

Dantas (2011) retrata a gestão escolar em Escola Pública, a burocratização do sistema escolar e o processo de planejamento e execução de tarefas do diretor na unidade de ensino. Sua pesquisa possui abordagem qualitativa e inclui um trabalho de campo destinado a coletar e analisar conceitos da gestão escolar e suas práticas.

Oliveira (2012) afirma que a gestão escolar é fundamental para uma educação de qualidade e que o diretor escolar deve buscar competências e habilidades para liderar as ações pedagógicas e desenvolver a administração e a aplicabilidade das competências da gestão de qualidade para obter um bom gerenciamento.

1.1.3 Comunidade de Aprendizagem

No terceiro eixo, encontram-se cinco dissertações: de Pinheiro (2010); Moreira (2010); Constantino (2010); Caires (2010) e Bianchini (2011). Os autores tratam a proposta de Comunidades de Aprendizagem que visa à transformação social e cultural da escola e de seu entorno, e está pautada na aprendizagem dialógica, com o objetivo de educação de qualidade para todos.

Pinheiro (2010) propõe um estudo sobre a existência de conflitos como ponto de partida para a busca de entendimento, que se estabelece na ação comunicativa, fruto do consenso alcançado por meio dos melhores argumentos – investigação que integra a implantação das Comunidades de Aprendizagem. Esse projeto favorece a participação de todos na escola nos processos de tomada de decisão, de forma igualitária, e devido a essa participação, acontecem no processo conflitos que se manifestam nas relações, e estas são mediadas pelo diálogo, favorecendo as resoluções dos problemas.

A pesquisa de Moreira (2010) foi desenvolvida levando em conta a diversidade cultural e a educação escolar, a perspectiva comunicativo-dialógica, o trabalho ligado ao preconceito, à discriminação e ao racismo, como elementos centrais de uma prática docente que se faz pautada na diversidade. Constantino (2010) dedica-se a compreender, a partir da perspectiva dialógica, quais práticas em sala de aula contribuem para a

constituição positiva das crianças negras, do respeito às diferenças, analisa quais práticas precisam ser superadas e os conceitos de identidade e de diversidade.

Na dissertação de Caires (2010) sobre a proposta de Comunidades de Aprendizagens, é estudado o diálogo igualitário nas relações, favorecendo a participação da comunidade escolar em vários espaços e a tomada de decisão, enquanto aspecto fundamental da gestão da aprendizagem. Bianchini (2011) volta-se para os pressupostos básicos da Aprendizagem Dialógica, a base conceitual é a proposta de Comunidades de Aprendizagem, apresentando uma pesquisa de caráter teórico por intermédio do levantamento e da análise de textos publicados em periódicos.

Os estudos dos autores citados não só ampliaram o entendimento da gestão escolar, como também contribuíram para a apropriação de uma bibliografia especializada sobre o tema, para a compreensão da estrutura e organização do trabalho acadêmico. O levantamento bibliográfico realizado permitiu a identificação dos principais autores que discutem a gestão escolar, como Paro (2012), Dubet (2008), Gómez (2001). Esses autores confirmaram as suspeitas iniciais de que a gestão escolar realizada na ONG/Escola era altamente gerencial, burocrática e, sobretudo, meritocrática.

1.2 GESTÃO ESCOLAR - GERENCIAL, DEMOCRÁTICA, PARTICIPATIVA E DIALÓGICA

1.2.1 Gestão Gerencial

Há muito se compreendeu que a concepção de administração escolar gerencial é uma relação de dominação e poder transposta para o interior da escola. Ela envolve a racionalidade administrativa e tem uma educação voltada para a dominação, com relações hierárquicas em que se opera o poder de mando. Nessa relação, os subordinados aceitam as regras, e a administração é sempre burocrática, e caracteriza-se, segundo Botler, por:

[...] centralização das decisões na cúpula, ausência de autonomia das unidades da organização, detalhamento de atividades a partir de divisão do trabalho, previsibilidade de funcionamento com base em planejamento, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional. Alguns dos indicadores desses elementos seriam a obsessão pelos documentos escritos, comportamentos estandardizados com base em normas estáveis, uniformidade e impessoalidade nas relações humanas, concepção burocrática das funções. (BOTLER, 2004, p. 33).

A burocracia enfatiza a organização administrativa da escola sob os princípios de controle e poder. Paro (1986, p. 18) concebe a administração como “[...] utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Dessa forma, a administração especificamente capitalista, que, mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um particular modo de produção se apresenta, tanto no nível estrutural quanto no superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer “geral”, quer escolar, como tendo validade eterna e universal. (PARO, 2012, p. 164).

A gestão escolar, segundo o autor, possui uma racionalidade marcante por ser voltada para a administração empresarial, burocrática, [...] dos métodos e técnicas que são específicos da empresa capitalista, no plano da prática, a dimensão conservadora se manifesta não apenas nos mecanismos gerenciais aí presente [...]”. (PARO, 2012, p. 176). Pode-se ressaltar que a racionalidade interna anula a promoção humanística na escola, possui a eficiência em resultados, atendendo a um sistema capitalista minoritário, e não às especificidades humanas. Para Simão (2012, p. 45):

[...] é possível identificar uma relativa aproximação entre o modelo gerencial de gestão da qualidade na área da administração de empresas e o sistema educacional em que a produtividade, a eficiência e a racionalidade se concretizam.

É uma forma de fazer com que a equipe se torne pertencente à organização e consciente pela situação onde está inserida. Conforme Freire (1980), é pelo diálogo que se cria a construção entre os sujeitos e o envolvimento em busca de um mundo comum. Daí a necessidade da escola ter essa visão de um mundo comum como a visão de todos, com sujeitos capazes de ação e reflexão sobre sua realidade para galgar a libertação:

No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional [...] (FREIRE, 1994, p. 20).

O diálogo deve ser a base das relações da comunidade escolar, fortificando sua presença no espaço de ensino, participando deste a partir da dialogicidade. Os sujeitos se

relacionam mediante o diálogo para interferir na realidade, problematizar, questionar, transformar o meio.

1.2.2 Gestão Democrática

Para o exercício da gestão democrática, alguns mecanismos são necessários, conforme as abordagens das dissertações e livros que tratam sobre o tema. No viés da lei, a Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VI, estabeleceu a gestão democrática no ensino público (BRASIL, 2009). A LDB, Lei n. 9.394/96, artigo 14, também traz a questão da gestão democrática no ensino público como princípio para o ensino.

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

A LDB apresenta uma abertura para a gestão democrática no ensino, possibilitando a participação dos sujeitos da comunidade escolar na elaboração de propostas pedagógicas. Com mecanismos para tal, como os conselhos escolares, que dão voz aos atores da escola, são divididas as responsabilidades e os sujeitos se envolvem com a gestão:

[...] uma gestão de escolas estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhe propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica. (PARO, 2006, p. 155).

Nesse sentido, são importantes os estudos sobre a prática da gestão democrática pelos sujeitos – todos responsáveis pelos processos pedagógicos no espaço da escola. Serão apresentados a seguir, mecanismos para inserir a gestão democrática no sistema de ensino e uma breve reflexão acerca dos mecanismos de gestão, como o PPP, os Conselhos Escolares, a eleição para diretores, os grêmios e a associação de pais. A meta é apresentar uma caracterização básica de cada ferramenta de gestão democrática e seus principais elementos.

A formação de Conselhos Escolares efetiva-se como uma nova forma de partilhar a construção de decisões. Nesse sentido, a gestão democrática pressupõe a superação dos processos centralizados dentro da escola:

Os conselhos de escola e comunidade trouxeram para o cotidiano escolar vozes diferentes e discordantes –, assustam a direção, o corpo docente, e os técnicos das secretarias de educação, os mais importantes no conjunto das relações democráticas, porque fazem refletir, e provam que a realidade não é homogênea e está sempre em movimento. As iniciativas se multiplicam nas escolas, quando os conselhos são atuantes, os direitos e os deveres passam a fazer parte do cotidiano. A confiança na coisa pública é restabelecida. (BASTOS, 2001, p. 67).

Para Bastos (2001), os conselhos escolares são instrumentos para a viabilização da democracia, sendo a escola um espaço importante para discussões e reflexões sobre ações e responsabilidades nas relações escolares, colocando em prática a construção coletiva. É importante ressaltar que para o exercício democrático a escola precisa se despir do tradicionalismo e da centralização das decisões:

A gestão democrática deve ser um instrumento de transformação das práticas escolares, não a sua reiteração. Este é o seu maior desafio, pois envolverá, necessariamente, a formulação de um novo projeto pedagógico. A abertura dos portões e muros escolares deve estar acompanhada da nova proposta pedagógica que exija. Se as escolas não estiverem predispostas a essa mudança, a gestão e a melhoria da qualidade serão expressões esvaziadas de qualquer conteúdo substantivo. (SPÓSITO, 2001, p. 55).

O processo educativo será construído pela participação coletiva, em busca da melhoria da qualidade de ensino, da ruptura da dominação e da centralização das decisões sobre o direcionamento dos objetivos da escola.

A gestão democrática, historicamente, chegou ao Ensino Público mediante reivindicações sociais. Após o regime militar, a sociedade civil busca participação nas decisões dentro da escola, tendo convicção de que a prática democrática é o caminho para a qualidade de ensino. De acordo com Bastos (2001, p.14): “A gestão democrática somente será um modelo hegemônico de administração da educação, quando, no cotidiano da escola, dirigentes e dirigidos participarem desse debate tanto nas reuniões administrativas e pedagógicas”. O autor faz um panorama sobre as práticas da gestão escolar e os movimentos internos e externos existentes para o funcionamento desse mecanismo. Uma das importantes ferramentas para a construção da democracia é o

Conselho Escolar. Ele se constitui como um meio de intervenção e reflexão sobre as ações, e os sujeitos que o compõem exercem os direitos e deveres de todos no cotidiano escolar. Também sinaliza sobre a escolha do gestor através do voto, um direito da comunidade escolar escolher seus gestores exercendo, dessa forma, sua cidadania:

É neste sentido que a escolha dos dirigentes, acima de qualquer solução burocrática ou clientelista, deve passar necessariamente pela manifestação da vontade dos dirigidos, de modo a comprometer-se de fato com os que fazem a educação escolar e, acima de tudo, com os usuários diretos (alunos) e indiretos (pais e comunidades em geral) de seus serviços. (PARO, 2001 p. 12).

As decisões coletivas com diferentes opiniões fazem o papel importante da reflexão sobre as ações, o respeito ao próximo e as relações de poderes, com iniciativas de mudança da realidade e construção de uma escola democrática:

Gestão democrática, participação dos profissionais e da comunidade escolar, elaboração do projeto pedagógico da escola, autonomia pedagógica e administrativa são, portanto, os elementos fundamentais na construção da gestão da escola. Neste sentido, vale lembrar algumas definições que possam nos conduzir a dar um novo significado à gestão da educação e à administração da educação de um modo geral comprometidas com os desafios dos saberes necessários à construção da concepção de humanidade como comunidade planetária. (FERREIRA, 2000, p. 306).

De outro modo, nas contribuições de Mello (2004, p. 34) “[...] a escola é espaço de reflexão e precisa ter espaço para o diálogo e para ouvir também elementos necessários para a construção da identidade coletiva, tendo em vista o planejar”. Na dimensão da gestão pedagógica mediante elaboração e execução do PPP, este é, conseqüentemente, um instrumento coletivo, que favorece a implementação de uma cultura de planejamento participativo, efetivando a gestão democrática:

Neste sentido, a organização traz significado valorativo das ações concretas dos sujeitos que fazem a escola, o que inclui seus interesses, suas interações, suas intervenções. Os valores, atitudes, modos de relacionamento, formas de resolver os problemas refletem uma cultura que é determinada tanto institucionalmente pelo sistema de ensino, bem como é determinada pelas crenças e valores que os sujeitos trazem de suas experiências de vida individual, familiar, social. (BOTLER, 2004, p. 53).

As eleições de diretores, outro mecanismo utilizado para a democratização da gestão, promove o acesso democrático dos gestores, sendo uma forma da participação

coletiva dos atores escolares com a comunidade. A perspectiva seletiva garante as habilidades e competências dos diretores para atuarem nas escolas. O processo de eleição demonstra o quanto à comunidade os respalda, acreditando que suas ideias podem contribuir com uma escola que descentraliza funções, e se preocupam com a educação de boa qualidade direito de todos, sendo a participação coletiva necessária para a aprovação de suas propostas:

A autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência e pela transcendência de vontades e interesses setorializados ou pessoais, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade. (LUCK, 2010, p. 86).

Para a prática da gestão democrática é necessário o envolvimento de todos. Como diz Paro (1996, p. 160), “[...] é preciso que todos os que estão diretamente ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola”. Assim com uma gestão centralizada não viabiliza a democracia, tão questionada nos estudos sobre gestão escolar, pensando que o maior objetivo é o ensino-aprendizagem em que todos podem ter a oportunidade de formação intelectual e social, “[...] não pode ser considerada como democrática uma escola em que os alunos fracassam, e que não pode ser democrática uma escola que não é para todos”. (LUCK, 2010, p. 59).

Todos os mecanismos de movimento dentro da escola focalizam a qualidade de ensino. O movimento que descentraliza a gestão vem sendo abordado desde a década de 1980. Segundo Luck et al. (1998, p. 13):

- a) Participação da comunidade escolar na seleção dos diretores da escola;
- b) Criação de um colegiado/conselho escolar que tenha tanto autoridade deliberativa quanto poder decisório;
- c) Repasse de recursos financeiros às escolas e consequentemente aumento de sua autonomia.

Luck (1998) fala sobre a abertura para a participação de todos no espaço escolar, compreendendo que os mecanismos de intervenção na estrutura do sistema escolar são importantes para a democratização. A gestão democrática requer um processo permanente de construção de novas práticas, o que exige a mudança de percepção e atitudes das pessoas:

Com a eleição de diretores, isto se modifica e o velho sistema entra em desuso, mas uma nova forma de relacionamento está em processo de formação e assim o diretor eleito tem muito menos acesso às fontes de poder – à Secretaria de Obras do Estado e aos contatos políticos tradicionais. O diretor eleito enfrenta, além de todas as dificuldades inerentes à função, a de construir uma nova forma de relacionamento com os órgãos superiores num breve período de mandato. (CASTRO et al., 1991, p. 101).

A eleição para diretores contribui para a participação de todos na escolha do cargo de gestor, possibilitando que a comunidade – pais, funcionários, professores e alunos – exercite a democracia dentro da escola: “A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar [...]” (PARO, 2005, p. 17).

1.2.3 Gestão Participativa

A gestão participativa é mais um instrumento para prática da gestão, saindo da gestão centralizada para uma gestão com participação coletiva dos atores escolares, tendo a participação do grupo escolar na administração e tomada de decisões. O movimento de descentralização, segundo Luck et al. (1998), iniciou-se na década de 1980, com a democratização e o surgimento das tendências de gestão escolar.

Quadro II - Modelo Básico de Tipos de Gestão

Fonte: Faria (2001, p. 23).

Faria (2001) apresenta um modelo básico de tipos de gestão, conforme o quadro

Como Administra Quem Administra	ISOLADAMENTE	EM GRUPO	COLETIVAMENTE
UM	Heterogestão Absoluta/Monárquica	Gestão Participativa Consultiva	Gestão Participativa Representativa
POUCO	Heterogestão Relativa/Oligárquica	Gestão Participativa Grupal	Gestão Cooperativa/Associativa
MUITOS	Gestão Anárquica Individualista/Oclorática	Cogestão	Autogestão Democrática/Solidária

II. Para ele, a gestão participativa surge como uma forma de fazer com que os sujeitos participem das tomadas da decisão, fazer com que se sintam envolvidos na gestão do trabalho escolar. Nesse sentido, a gestão participativa é uma das formas de obter o comprometimento, fazendo com que todos se sintam efetivamente fazendo parte da gestão da escola, tomando decisões e auxiliando o gestor ou diretor:

É necessário ter em mente que uma cultura não é mudada apenas por desejo, faz-se necessário o alargamento da consciência e da competência técnica para tanto. É importante reconhecer que mesmo que as pessoas desejem participar da formulação e aceitar, rapidamente, o ônus de fazê-lo, daí porque, após manifestarem esse interesse, demonstram por meio de comportamentos evasivos resistências ao envolvimento nas ações necessárias à mudança desejada. (LUCK et al., 1998, p. 18).

É importante o gestor promover um ambiente propício para que todos (pais, alunos, professores, funcionários e comunidade) participem e sintam que fazem parte do processo, para favorecer a criticidade e a responsabilidade no meio educacional, apresentando capacidades de agir e refletir sobre os problemas. Na gestão participativa, estes são mapeados e discutidos. Os participantes estudam o caso e decidem a ação. O quadro III exemplifica essa organização.

Quadro III – Benefícios da Participação na Solução de Problemas por Etapas

Etapas	Papel da Participação
---------------	------------------------------

1. Consciência do problema	Permite concentrar a atenção na existência de um problema. Onde não há vias de comunicação abertas, os problemas correm o risco de não serem trazidos à tona para serem solucionados, sendo, então, agravados.
2. Diagnóstico do problema	Traz outras visões para assegurar que o problema seja corretamente diagnosticado. Expande a rede de coleta de dados. Ajuda a ganhar a aceitação e o envolvimento dos interessados na solução de problemas. A participação e consulta nessa etapa permite acelerar a implementação da solução.
3. Definição do Problema	Ajuda a ganhar a aceitação e o envolvimento dos interessados na solução de problemas. A participação e a consulta nessa etapa permitem acelerar a implantação da solução
4. Geração de alternativas	Reconhece e incorpora o conhecimento profissional dos professores no nível de decisão da escola, e o dos diretores no nível de decisões municipais ou estaduais.
5. Teste de alternativas	O <i>feedback</i> e a retificação são muito mais confiáveis quando os responsáveis pela implantação estão também envolvidos nos testes das alternativas.
6. Escolha de alternativas	Permite garantir o comprometimento dos participantes com a alternativa escolhida. Também ajuda a minimizar sabotagens e boicotes em relação às soluções escolhidas.
7. Desenvolvimento de um plano de ação	Ganha o comprometimento daqueles que têm que implantar e assumir tarefas.
8. Comunicação do plano	Ajuda a facilitar a compreensão de como as decisões podem afetar aqueles que estão fora da unidade e a reduzir possíveis sabotagens.
9. Implantação do plano de ação	Ajuda a garantir um esforço coordenado da equipe, contanto que tenha havido participação nas etapas anteriores.
10. Acompanhamento e avaliação	Permite assegurar o <i>feedback</i> adequado em relação a sucessos e problemas daqueles diretamente afetados.

Fonte: Luck et al. (1998, p. 53).

De acordo com o quadro III, a comunidade escolar participa do processo de decisão, organizam-se mapeamentos de problemas e é aceita a colaboração do sujeito desde que participe do processo desde o princípio:

Pode-se generalizar o conceito de gestão participativa, de acordo com as teorias da administração em geral, a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisões. Isto pressupõe um envolvimento participativo dos atores na definição de objetivos e metas, na procura de soluções para os problemas, no processo de tomada de decisões, na faculdade de se informar e na possibilidade de

avaliar o decorrer das atividades ou os resultados. (SIMÃO, 2012, p. 45).

Nas contribuições de Simão (2012), a gestão participativa dá abertura para a comunidade escolar gerir junto com seus gestores, empenhando-se em encontrar soluções para os problemas. A gestão participativa constitui-se no estilo de gestão consultivo que busca opiniões de um grupo de colaboradores, utilizando-as para tomar e implementar decisões. É uma estratégia administrativa para um ensino de qualidade sem distanciar-se do estilo de gestão gerencial.

Para Gandin (2000), as tarefas da administração são importantes em todo processo de elaboração, execução e avaliação. Os gestores têm o propósito de articular as pessoas para que a instituição, o grupo, participe do plano. A participação de todos na administração é uma forma de organização para que coloquem na prática o que foi elaborado no coletivo. O envolvimento na elaboração de projetos, o acompanhamento, são tarefas administrativas em que houve a participação coletiva. Conforme o autor, o Planejamento Participativo consagra a necessidade de um projeto político, mostra como estruturá-lo e como organizar um processo técnico que lhe seja coerente, além de estabelecer a participação. (GANDIN, 2000).

Nesse contexto, a participação é o compromisso com a colaboração, a possibilidade de decidir pontos importantes e de menor importância, a possibilidade de todos usufruírem dos espaços e das decisões. O instrumento do planejamento possui técnicas que visam melhorar os objetivos (como coloca Gandin, “fazê-las bem”), como traçar metas com a participação da comunidade escolar. (GANDIN, 2000, p. 35). O Planejamento Participativo, como compreendido por Gandin, é ferramenta para intervir na realidade. A gestão gerencial segue uma estrutura empresarial centralizada, enquanto na gestão democrático-participativa existe abertura para o envolvimento da comunidade escolar na gestão da escola, descentralizando decisões e havendo maior participação dos atores do meio escolar.

Observa-se que, tanto o modelo burocrático como o democrático, não estão adequados à estrutura de funcionamento e organização da escola, por seguirem a metodologia empresarial, com hierarquias para as decisões das organizações. Pensando em novas propostas educacionais, que permitissem maior envolvimento dos funcionários

e da comunidade, já que a empresa mantenedora da ONG/Escola visava a esse envolvimento, foi proposta e revista uma gestão dialógica participativa, que favorecesse a participação, mas sem interferir na hierarquia e na racionalidade administrativa. Foram apresentadas as Comunidades de Aprendizagem, que trazem algumas atuações de êxito e propõem melhoras na aprendizagem dos alunos.

1.2.3 Gestão Dialógica

A gestão dialógica apresentada nesta dissertação encontra seus fundamentos nas discussões empreendidas nas Comunidades de Aprendizagem, sobretudo nos estudos de dois autores que lhes dão sustentação teórica: Habermas, que discute sobre o mundo da vida e a ação comunicativa, e Freire, que fala sobre a importância do diálogo. Em relação a Habermas, interessa para esta pesquisa a abordagem que faz sobre o mundo da vida e o mundo sistêmico, pois para o autor “[...] a racionalidade técnica e seus sintomas devem ser compreendidos dentro desses dois mundos, os quais as teorias anteriores não deram conta de explicar, uma vez que cada qual, à sua forma, não chegou a propor a racionalização do mundo da vida em geral, nem da emergente complexidade sistêmica como tal”. (BRAGA, 2007, p. 46). Braga, citando Habermas, enfatiza:

Entretanto, esse conceito de mundo da vida não é suficiente para sociedades humanas, a não ser que o processo de semantização consiga absorver todos os significados naturais, ou seja, caso ele consiga penetrar no horizonte do mundo da vida e, assim, no saber intuitivo dos participantes da interação, abrangendo todos os complexos sistêmicos em que as interações se movimentam. Tal ideia é audaciosa; no entanto, dada a sua feição empírica, não pode ser decidida de antemão num nível analítico por uma concepção de sociedade elaborada numa teoria da ação. (BRAGA apud HABERMAS, 2012).

Habermas (2012, p. 229) destaca a importância do mundo da vida como lugar em que os sujeitos experimentam e “[...] enfrentam uma expectativa de comportamento como algo normativo ou como vivenciam/atribuem um sentimento e um desejo como algo subjetivo”. Para o autor, o ato comunicativo faz entender que os indivíduos de um diálogo têm iguais condições de terem seus interesses respeitados, formando um sistema social intersubjetivo.

Para tanto, a razão comunicativa é o lugar em que se tem a possibilidade de um entendimento coletivo, lugar do diálogo entre iguais. Espaço em que os interesses são respeitados por um diálogo igualitário, em que se constrói o consenso. Desse modo, pode-

se inferir que para Habermas, na tentativa de resolver questões centrais de sua vida pessoal, ou que envolvam o coletivo – o mundo da vida –, os homens podem agir de duas formas: pela força ou pelo diálogo. Neste último, os argumentos de todos os envolvidos precisam ser considerados. Isso se dá a partir de pretensões de validade, as quais se considera a força dos argumentos para estabelecer consensos e, assim, resolver questões.

De acordo com Pinheiro (2010, p. 33), a “[...] racionalidade tem menor relação com o conhecimento do que com a forma como os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem uso do mesmo” e para Habermas o lugar do encontro é onde homens e mulheres encontram soluções para problemas coletivos ou para planejarem juntos o futuro, para Freire, o diálogo é o lugar da solidariedade entre as pessoas. Se Habermas estava preocupado com a ação comunicativa, o diálogo, para os enfrentamos do mundo da vida, Freire entende o diálogo como o lugar em que se aprende a ser humano. Em suas análises, a educação que se dá por intermédio do diálogo ganha importância fundamental:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 2005, p. 91)

Entendemos ser fundamental a construção de práticas mais humanas e democráticas como meios de evolução da aprendizagem participativa. Na ideia de dialogicidade de Freire, verifica-se que são necessárias mudanças na forma do relacionamento entre as pessoas, visando ao diálogo como algo transformador, possibilitando mudanças no contexto em que se insere. O diálogo é um importante elemento para a transformação e modificação do mundo; por intermédio dele, o saber de todos deve ser valorizado. O diálogo produz a conscientização libertadora e transformadora, ou seja, dialógica.

Do mesmo modo que para Habermas e Freire é por meio do diálogo que a intersubjetividade humana se constrói, num encontro entre sujeitos para a evolução da aprendizagem, a ação e a reflexão são expressões para o mundo em comunicação. “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2001, p. 79). O diálogo é marcado mediante o compromisso da humanização das pessoas, em busca da justiça social e de perspectivas de um novo mundo para todos. É, portanto, o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a

ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. “Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos.” (FREIRE, 2007, p. 115).

Na teoria da dialogicidade de Freire, as pessoas podem despertar para a consciência crítica do mundo em que se encontram, saindo da condição de oprimidas e buscando a condição do ser mais, em meio a um processo de humanização, em atendimento a uma vocação humana universal:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existência é histórica. (FREIRE, 2011, p. 124).

Na perspectiva dialógica, são incorporados princípios políticos nas práticas cotidianas educativas, sendo possível concluir que a dialogicidade é fundamental para a educação libertadora, a ação do uso da palavra e da interação como forma de propiciar uma educação consciente e transformadora. Diante da concepção tradicional da educação, Freire propõe uma libertadora, crítica e transformadora do meio social:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. É que a linguagem do educador ou político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão), quanto à linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. (FREIRE, 2011, p. 120).

Assim, Freire propõe uma educação pautada no diálogo e considera que todas as pessoas têm seus conhecimentos e podem aprender coletivamente. Preocupa-se com uma educação na qual os sujeitos desenvolvam sua consciência crítica e que sejam transformadores de si próprios e do mundo em que estão inseridos, e que os dominantes deixem seu autoritarismo de lado, tomando consciência que não devem oprimir. É importante que ambos sejam seres de transformação de sua realidade. A classe oprimida

possui a necessidade de desenvolver senso crítico para libertar-se perante situações que lhe são impostas.

Para Freire, precisam existir sujeitos que lutem pelo diálogo crítico e libertador para que realmente a posição dos oprimidos mude de cenário, pensando no ser e na intersubjetividade, para essa transformação social:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, que dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelo para sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmo, na luta por sua redenção. (FREIRE, 2011, p. 56).

A dialogicidade é um conceito para construção da pedagogia, do direito ao diálogo, expressão para a verdadeira prática da liberdade. Freire (2005) ressalta que o diálogo é um fenômeno que revela algo para o próprio ser, tratando-se de um ato existencial. Não pode ser definido como simples receptor de conteúdos onde se deposita e não se constrói, pois é um constante criar e recriar: “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.” (FREIRE, 2005, p. 92). O diálogo é o meio de transformação do ser humano, uma vez que a relação dialógica funda o ato de ensinar, que se completa no ato de aprender. Freire prioriza as relações com os movimentos sociais por serem expressões mais elaboradas dos interesses da lógica:

O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. Saberes do corpo inteiro dos dessemelhantes, saberes resultantes da aproximação metódica, rigorosa, ao objeto da curiosidade epistemológica dos sujeitos. (FREIRE, 2007, p. 20).

O autor coloca que o diálogo é instrumento para a ampliação dos espaços de interação cultural e negociação entre os diversos sujeitos envolvidos em determinado problema social para a construção participativa do conhecimento e da organização política necessários à sua superação:

Isto significa reconhecer a capacidade humana de decidir, de optar, submetida embora a condicionamentos, que não permitem a sua absolutização. Significa ir mais além de uma explicação mecanicista da História. Significa assumir uma posição criticamente otimista que recusa, de um lado, os otimismo ingênuos, de outro os pessimismos fatalistas. Significa a inteligência da História como

possibilidade, em que a responsabilidade individual e social dos seres humanos, “programados para aprender”, mas não determinados, os configura como sujeitos e não só como objetos. (FREIRE, 2007, p. 103).

O autor, ao procurar difundir conceitos e comportamentos considerados corretos, procura problematizar, em uma discussão aberta, o que está incomodando, as relações e interações de forma dialógica. Não há ninguém que possa ser considerado definitivamente educado ou definitivamente formado, pois o ser humano está em constante aprendizado, e este ocorre na interação.

Romão (2002) considera, na pedagogia de Freire, que o processo autoeducativo é importante para a formação do ser humano – este, historicamente, constrói relações que se definem entre diálogo, sendo a educação o conceito do processo de estruturação do mundo:

[...] o que permite à humanidade ser mais ou menos transitiva, mais ou menos ingênua, ou crítica, é a sua capacidade de parlamentarizarão, de dialogação crítica, com os contextos específicos. Neste sentido, o diálogo ganha uma dimensão política fundamental. Portanto, a dialogicidade – outra faculdade/instrumento fundante da humanidade – não é apenas a expressão da generosidade do educador para com o educando, mas a própria marca da singularidade de suas práxis libertadoras. (ROMÃO, 2002, p. 40).

Cada um a seu modo, junto com os outros, pode aprender e descobrir novas dimensões e possibilidades da realidade da vida e do mundo. Os sujeitos são capazes de interagir criticamente em seu meio. O aprendizado se dá de forma construtiva, não somente com um sujeito que, de forma mecânica, deposita informações em outros sem haver trocas de saberes. A escola é um espaço de libertação, mas, se possui rigidez, não possui abertura para a aprendizagem, pois é na coletividade e com flexibilidade que se constrói a educação. Segundo Romão (2002, p. 43): “Somente uma escola com esse projeto político pedagógico é capaz de permitir a transição da consciência transitivo – ingênuo para a transitivo – crítica.

A dialogicidade da educação é uma forma de aprendizagem em que a comunicação se expressa pela palavra e pela ação. Por isso a verdade tem que ser constante nesses dois momentos de construção da educação, entre o educando e o educador:

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. (FREIRE, 2011, p. 112).

Conforme Freire traz a dialogicidade como essência da educação para liberdade, prioriza a ação dialógica como um meio para construir uma educação para a consciência, sendo que a liberdade deve contribuir para que o oprimido se liberte do opressor que hospeda em si e, ao mesmo tempo, não se torne ele mesmo opressor e, assim, contribua para a libertação do outro.

Em defesa de uma gestão cuja base fugisse dos modelos burocrático e empresarial e avançasse em direção à gestão dialógica, optou-se por uma intervenção para a transformar a ONG/Escola em uma Comunidade de Aprendizagem. Após apresentar os estudos realizados para a escola e discutir possibilidades dentro do que nos era permitido na escola, fizemos a opção de conhecer a proposta da Comunidade de Aprendizagem.

A gestão escolar da ONG/Escola configurava-se, até as discussões realizadas na e pela escola, como uma gestão centralizada e burocrática, seguindo em seu cotidiano a funcionalidade da empresa que a mantinha financeira e ideologicamente. Por compreender que o funcionamento da organização escolar é fruto de um compromisso de interações e da participação de todos – pois a escola é de todos, é aberta a todos – foi apresentada e discutida a possibilidade de transformar-se em Comunidade de Aprendizagem, com características muito próximas de uma gestão participativa. Quanto maior a participação, maior seria a aproximação entre os membros da escola, formando uma coletividade atuante e comprometida com a aprendizagem de todos.

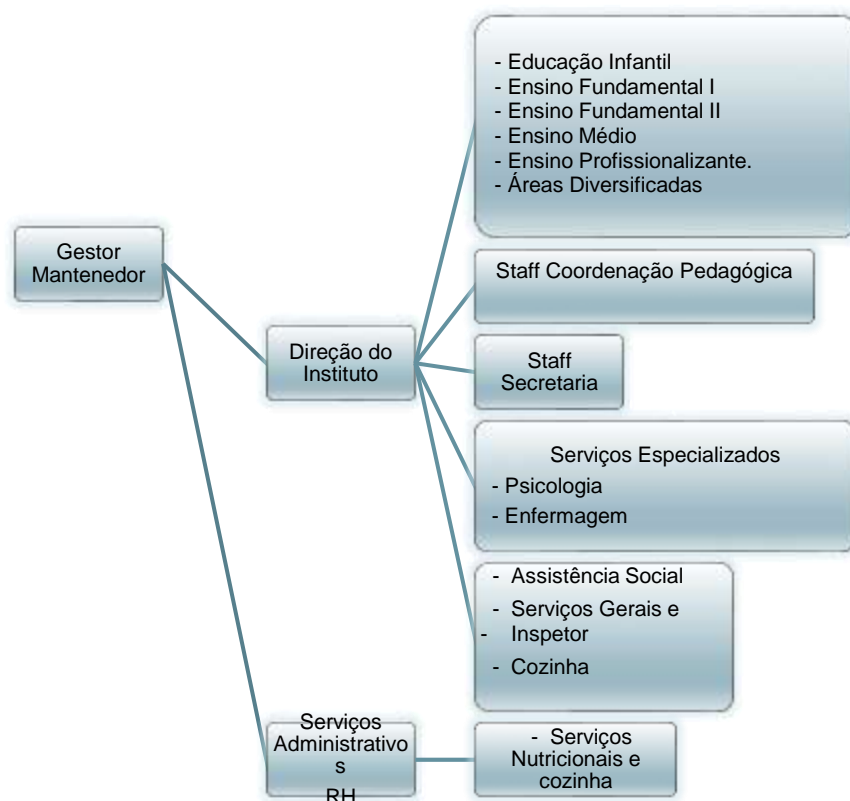
CAPITULO II – EMPRESA E ESCOLA E SUAS RELAÇÕES

Neste capítulo, um tanto descritivo, delineamos as características da escola na tentativa de capturar as contradições entre os objetivos propostos pela Instituição que a mantém, o Projeto Pedagógico e as práticas de gestão que aparecem na e para a escola, o seu processo de seleção, descrição do espaço e funcionamento.

2.1 Da Gestão da Empresa à Gestão Escolar

Conforme seu Plano de Metas e Plano Escolar (2014), a direção é responsável na escola, pelo cotidiano escolar e o desenvolvimento da mesma, sendo o diretor consultado pelos funcionários para todas as decisões tomadas. A direção também é responsável pelo desempenho escolar dos alunos e o desempenho profissional dos professores. A gestão em que meu trabalho se desenvolveu era muito centralizada, e muito rígido, pois a gestão era responsável por todas as tarefas do cotidiano escolar e ainda o cumprimento de um plano de metas imposto pela empresa mantenedora da escola. O organograma deixa explícita a centralização da gestão e a intervenção direta da empresa mantenedora.

Organograma da ONG/Escola



Fonte: Plano de Metas (2012)

Mediante o organograma, percebe-se a centralização do poder de gestão na ONG/Escola, que sofria forte influência da empresa mantenedora, que centralizava suas decisões. A direção era a gestora imediata da empresa, tendo que repassar as ordens diretas, sendo responsável pelas tomadas de decisões com interferência da empresa. Nesse contexto, verifica-se uma gestão de resultados que exclui aqueles que supostamente

não aprendem. Tal era a pressão sobre professores, alunos e familiares, que os resultados avaliativos eram expostos nos corredores e nas portas das salas de aula. Os alunos que não atendiam as expectativas da empresa mantenedora eram convidados a deixar a instituição, ou seja, eram excluídos.

Possuindo Plano de Metas e Plano Escolar, o primeiro era seguido rigorosamente, com reuniões bimestrais para apresentação dos resultados realizadas na empresa mantenedora junto com os diretores e presidente da mesma, que, para manter a estrutura para atender os alunos, exige em troca o bom rendimento escolar. Caso os alunos não o atinjam (e a escola não cumpra o plano), é convidado a retirar-se da instituição. O Plano de Metas inclui a renda familiar: se melhorar financeiramente, o aluno não pode ocupar sua vaga na instituição:

O Conselho formado por investidores, Diretores da empresa mantenedora, diretor escolar, coordenador pedagógico e um professor da escola. Administração Funcional: É responsável por manter o funcionamento diário da Instituição cumprindo o estatuto, regimento e políticas definidas, buscando cumprir a missão e excelência nos serviços prestados. Administração Participativa: É responsável por definir políticas e métodos dentro da sua área de responsabilidade e dar todo o apoio à equipe funcional na execução dos planos aprovados em conselho. Plano de Metas: São ações traçadas para desenvolvimento do ensino aprendizagem, dos alunos, sendo mensuradas através de notas lançadas na Meritocracia. (PLANO DE METAS, 2012).

O Plano de Metas é uma estratégia para administrar a escola de forma empresarial, sendo elaborado pelos diretores da empresa, sem participação dos funcionários da escola, que também não têm participação no PPP. Este é elaborado pelos gestores da escola, sendo documentos fragmentados, sem alinhamento, aplicado de forma totalmente setorial. As funções da escola e as funções da empresa eram divididas em funcional e participativa.

TABELA I- Distribuições de Funções

Funcionais	Responsáveis	Participativa	Responsáveis
Manter o dia a dia da Instituição	Escola	Educação e Disciplina	Escola

Plano Escolar	Escola	Captação de Recursos	Empresa
Administração	Escola	Desenvolvimento	Escola
Física Financeira		Profissional	
Serviços Gerais	Escola e Empresa	Administração Familiar	Escola
Nutrição	Empresa	<i>Marketing</i> e Eventos	Empresa e Escola

Fonte: Plano de Metas (2012)

Muitas das ações, tanto funcionais quanto participativas, possuíam o envolvimento da empresa e da escola para cumprimento das atividades. Todas as ações tinham formato empresarial, divisões de tarefas e cumprimento das mesmas. Nas reuniões de conselho, é apresentado o andamento da escola, sendo as tomadas de decisão da direção responsáveis pelo seu funcionamento. De certa forma, todos os pilares visavam à fiscalização do Plano de Metas e não ao auxílio da gestão escolar:

Metas. São mais concretas que os objetivos e mais imediatamente exequíveis, devendo ser quantificadas e detalhadas segundo a localização (onde e quando ocorre a ação). Contudo, elas não são rígidas nem pressupõem comportamentos rigorosos. Através de uma sistemática e de avaliação permanente, contribui – se para dar mais sentido ao percurso. Quando as metas não são atingidas, deve-se verificar coletivamente quais as possíveis causas e levantar as ações anteriormente previstas que, eventualmente, ainda não foram concretizadas. As metas devem ser enumeradas em consonância com as atividades que serão desenvolvidas durante o período de execução do projeto. (PADILHA, 2008, p. 91).

Conforme Padilha (2008), as metas são importantes e, quando não atingidas, são necessárias ações coletivas para atingi-las, e não centralizar tal busca. Algumas dessas metas da ONG/Escola não foram concluídas por falta de recursos e outros empecilhos, como a falta de tempo e recursos, devido ao cumprimento da burocracia, que demanda tempo.

As questões acima fazem parte da rotina do gestor da escola, que atende coordenadores, pais, alunos, secretaria e empresa, atendendo demandas da diretoria de ensino e as regulamentações solicitadas: organização documental, regimento e plano escolares, quadros curriculares, calendário. O gestor é um ator da escola muito exposto

no espaço escolar perante à comunidade escolar, além de cumprir todas as regras, tem as funções de harmonizar as equipes, resolver conflitos, recepcionar visitantes, futuros doadores, acompanhar a execução dos trabalhos de todos. A escola, como se pode observar na descrição acima, é organizada e regulada por normas rígidas. Os traços da burocratização se apresentam de maneira acentuada, com plano de metas da empresa mantenedora a cumprir para dar conta das exigências escolares e empresariais.

Além de toda a burocracia há outro fator que dificulta as ações na gestão da ONG/Escola: nas reuniões pedagógicas, que servem para discutir o desenvolvimento dos alunos e as práticas educacionais, o tempo é utilizado para falas dos professores sobre disciplina, gestores de regras, funcionamento da escola e ordens a seguir:

Um dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade é sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e de responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que pressionam a vida diária da escola. (GÓMEZ, 2001, p. 175).

A escola possui sua cultura, diferente da cultura de uma empresa, mas a ONG/Escola segue a organização empresarial mesmo tendo a cultura escolar em sua estrutura. Essa sobrecarga que o professor sofre e a exigência pelos resultados são complicadas; a escola precisa rever essa mecânica de transmissão de conteúdos, sendo necessária uma transformação na educação e valorização dos professores.

Os professores exercem sua função em sala de aula de forma isolada, com conteúdos preestabelecidos, perpetuando o ensino de conhecimentos fragmentados. O tempo reservado no calendário letivo para encontros coletivos de cunho pedagógico é muitas vezes prejudicado pela ausência de alguns professores, devido ao desencontro, à excessiva carga horária que assumem, dificilmente na mesma escola, a fim de garantir um salário mensal digno. Para Day (2001, p. 23):

As salas de aula tendem a isolar os professores. Isto não acontece por acaso. Como sublinharam os historiadores da educação, o “sistema de produção em série” do século XIX, em que docentes isolados ensinavam programas iguais a grupos de crianças segregadas por idades, foi concebido como uma forma de disciplinar e controlar as massas. Infelizmente, esta tradição antiquada do isolamento acabou por ser considerada como a forma “normal” e ser ensinar em muitas escolas. O hábito é difícil de quebrar.

Devido à sobrecarga, são prejudicados o acompanhamento coletivo e as discussões sobre os acontecimentos e casos da sala de aula, pois poucos professores comparecem na reunião e nos encontros pedagógicos.

No Plano Escolar (2014) a proposta pedagógica deve ser elaborada coletivamente, mas, no caso, é elaborada somente pela equipe gestora, encaminhada para o protocolo e logo após ocorre a homologação na Diretoria de Ensino Leste 5. O próprio PPP, que tem amparo institucional, sofre prejuízo. Como falar em qualidade de ensino se nem todos os professores participam da elaboração do P.P.P. A falta de oportunidade e de tempo também constitui problemas para os pais de alunos da escola.

Com lamentável frequência, a vida na instituição escolar está presidida pela uniformidade, pelo predomínio da disciplina formal, pela autoridade arbitrária, pela imposição de uma homogênea, eurocêntrica e abstrata, pela proliferação de rituais carentes de sentido, pelo fortalecimento da aprendizagem acadêmica e disciplinar de conhecimentos fragmentados, inclusive memorialístico e sem sentido, distanciados dos problemas reais que logicamente provocam aborrecimento, desídia e até fobia pela escola e pela aprendizagem. (GÓMEZ, 2001, p. 133).

Conclui-se que na escola pesquisada o PPP não é concretizado. Os professores não elaboram o PPP, o planejamento de ensino é elaborado individualmente e em seguida avaliado pela gestão. Veiga (2003, p. 276-277) assim caracteriza o PPP:

[...] um movimento de luta pela democratização da escola, que para isso, necessita enfrentar o desafio da educação emancipatória tanto nas formas de organizar o processo de trabalho pedagógico, como repensar as estruturas de poder.

O processo de pensar coletivamente a elaboração do PPP é uma forma da participação, um instrumento de reflexão e ação. Nesse sentido não é aplicado na prática da ONG/Escola, sendo uma reprodução do documento e não construção coletiva e participativa. Conforme o Plano Escolar (2014, p. 11), “[...] superintendendo o acompanhamento, avaliação e controle de execução do Plano Escolar”.

O gestor, no trabalho pedagógico, desenvolve um acompanhamento de conteúdos. Os docentes são acompanhados pela gestão que se faz presente nas salas de aula com o objetivo de acompanhar as atividades das crianças, o desenvolvimento das aulas, verificar as atividades desenvolvidas em sala, nos cadernos e apostilas. O gestor também faz o acompanhamento das notas bimestrais, mensurando o aprendizado por resultados.

Segundo Lessard e Tardif (2008, p. 259): “A instituição escolar não fornece mais um modelo forte de referência, os docentes são abandonados a mesmo, em sua relação diária com os alunos e na construção do sentido aqueles tentam encontrar ou dar a sua experiência.” O ambiente escolar não é produzido, contudo, por práticas homogêneas e estáticas, havendo diversos olhares, posturas e concepções que se entrecruzam. Somando-se a essa perspectiva neoliberal, há ainda diferentes tendências de gestão escolar que se encontram, se mesclam ou se opõem, muitas vezes manifestando-se como opositores ou complementares. Em outras situações, aparece com mais evidência a dimensão autocrática ou democrática. O plano de trabalho, também chamado de plano de ensino e plano de atividades (VEIGA, 2003b, p. 12), está ligado às questões de sala de aula, questões pedagógicas e administrativas. É o detalhamento do projeto, cabendo aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico, diretor, orientador educacional) e aos funcionários elaborá-lo e cumpri-lo. Todo o trabalho desenvolvido pelos professores é sistematizado, fechado e rígido, não possibilitando reflexão sobre as atividades elaboradas para serem executadas e nem ações relacionadas às mesmas.

Evidencia-se que tal política educativa está assumindo a tarefa de instrumentalizar as exigências do mercado para descobrir novas formas de manipulação e controle da sociedade quando existem possíveis reivindicações – além de demonstrar e provar para os organismos internacionais, que frequentemente auxiliam os países em desenvolvimento, seu progresso no meio educacional. Segundo Gómez (2001), a escola desenvolve e reproduz sua própria cultura, que influencia as aprendizagens e vivências, e cognitiva dos indivíduos, independente do seu currículo. A escola precisa não abandonar e não excluir, devendo ser um ambiente que promove aprendizagens significativas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A instituição precisa ser renovada; a educação, inovada.

Tal compreensão torna-se fundamental quando se observa que a escola se mantém de maneira tenaz, impondo modos de conduta, de pensamento e de relações, independente das mudanças que ocorrem na sociedade, o que a torna desinteressante para os estudantes, que são obrigados a frequentá-la diariamente. Segundo Gómez (2001), com o entendimento da escola como construção da modernidade, que impõe um único modelo de cultura, privilegiando formas particulares de civilização, formam-se indivíduos emancipados, porém conformados com as imposições do Estado. Percebemos que as

instituições educativas realizam um trabalho que visa ao controle, a tornar dóceis as consciências, isto é, almejam indivíduos normalizados.

Esta forma de ensinar não torna os sujeitos capazes de armazenar os conhecimentos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. Parte dos alunos que saem da escola todo ano não conseguem estabelecer relações entre o que viveram e aprenderam na escola com a realidade fora dela:

A escola está reforçando de maneira persistente a tendência etnocêntrica dos processos de socialização, tanto na delimitação dos conteúdos e valores do currículo que refletem a história da ciência e da cultura da própria comunidade como na maneira de interpretá-los como resultados acabados, assim como na forma unilateral e teórica de transmiti-los e no modo repetitivo e mecânico de exigir aprendizagem. (GÓMEZ, 2001, p. 35).

Repensar a escola em função das relações com ensino e aprendizagem. Sendo um espaço entre os meios de comunicação de massa, o que muda a posição da escola. Antigamente, a família exercia o papel de controle sobre esse poder cultural – o qual somente se aprendia na escola, reajustando a criança ao seu meio, sua família.

Se o que interessa é que o aluno realmente aprenda dentro da escola, e não que decore conteúdos para as provas, esquecendo-os depois, não se pode perder de vista, conforme diz Gómez (2001), que tudo na sala de aula se comunica, tudo fala cada parcela, cada objeto, cada atividade emite mensagens que o estudante capta e integra em suas ações cotidianas, isto é, aprende com toda a cultura escolar. Segundo o autor, para ter um ensino eficaz, a gestão da aula precisa incluir repensar as tarefas, o espaço e o tempo. Para isso, são necessários o planejamento de trabalho, a avaliação e o acompanhamento:

A instituição não considera que deva construir nenhuma identidade comunitária própria e diferenciada como resultado da convivência comum, mas a mínima estrutura formal requerida para garantir, sem interferências estranhas, o funcionamento dos intercâmbios acadêmicos previamente regulados. Não pretende exercer nenhuma função socializadora, mas a mera transmissão de conhecimentos disciplinares, o que exime a organização de outras experiências e outros espaços de convivência informal distintos das aulas como cenários do preestabelecido intercâmbio acadêmico. A própria organização do espaço e do tempo nas aulas é regido por rotinas-padrão derivadas de uma concepção linear e mecânica do intercâmbio acadêmico, concebido como transmissão clara de conteúdos informativos e avaliação objetiva de rendimentos. Quanto menos interferências pessoais, maiores garantias de objetividade e funcionamento eficaz. (GÓMEZ, 2001, p. 157).

Em busca dessa eficácia, a gestão tem o controle técnico e burocrático, com normas preestabelecidas, não sendo necessárias as relações sociais. De acordo com Libâneo (2012), a organização da escola traz uma cultura, um conjunto que constitui um contexto, que forma o modo de pensar e agir na subjetividade do sujeito em formação: “As práticas culturais em que estamos inseridos manifestam-se em nossos comportamentos, no significado que damos as coisas, em nosso modo de agir, em nossos valores”. (LIBÂNEO, 2012, p. 439-440). Para o autor, a cultura escolar é a cultura de todos, do aluno, do professor, da comunidade escolar. Segundo Libâneo (1993, p. 167):

A escola é, também, um mundo social, que tem suas características de vidas próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.

A cultura da organização se faz pelos membros da escola e suas relações de convivência, pela formulação da gestão participativa, a construção da Comunidade de Aprendizagem em seu contexto. De acordo com Escudero e González (1994, p. 91): “Essas culturas internas à escola, resultam de suas políticas culturais, não são independentes do contexto sociopolítico em que se situam, mas derivam e contribuem à divisão de classe, gênero, raça, idade, próprios da sociedade mais ampla.” Conforme Gómez, a cultura crítica designa a racionalidade que se modifica e se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, sendo espaço de diferentes culturas, que influenciam as gerações.

Libâneo (1993, p. 9) define a cultura organizacional da escola como “[...] o conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e do comportamento das pessoas em particular”. Além dos aspectos procedimentais e administrativos, nas organizações escolares também haveria aspectos de natureza cultural, geralmente implícito, caracterizando as escolas de forma diferenciada:

A escola não pode, portanto, ser entendida como um mecanismo objetivo de precisão, independentemente dos conteúdos das tarefas e do sentido das interações, porque a eficácia das interações sociais está mediada pelo sentido que os sujeitos dão às tarefas e às relações nas quais se envolvem. As organizações sociais não podem ser entendidas como instrumentos assépticos; o conteúdo de seu funcionamento, devido ao sentido que lhe concedem, as especifica e peculiariza. (GÓMEZ, 2001, p. 161).

Nesse caso, é necessário trabalhar com a aprendizagem relevante, construindo os conhecimentos a partir da cultura experiencial dos alunos, refletir sobre as diferentes culturas, vincular a cultura acadêmica com as demais, já que esta representa a socialização do conhecimento de forma mais específica e sistematizada, enfim, criar a cultura própria em cada contexto educativo com a colaboração de todos os envolvidos no processo.

2.1.1 A Escola e seu Projeto Educativo

A ONG/Escola observada nesta pesquisa existe desde 1999 (14 anos de existência) e funciona em tempo integral. Está localizada na cidade de São Paulo, num bairro da zona leste, o Tatuapé. Fica próximo a Avenida Paes de Barros, que liga o bairro à Marginal Tietê, via principal da região.

Conforme dados de 2015 da (Seade)³, a região do Tatuapé tem população de 93.781 mil habitantes, com taxa anual de crescimento de 0,14. Próximo à escola, existem outras, particulares e públicas: quatro escolas Estaduais, que atendem a demanda do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, três escolas Municipais e algumas particulares. No total, são atendidos nessas escolas 4.550⁴ mil alunos. As escolas particulares da região atendem Berçário, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola pesquisada atende crianças da pré-escola ao Ensino Médio; em média 208 alunos em período integral. No entorno existem serviços públicos como: posto de saúde e correio. Também há comércios: padarias, farmácias, academias, posto de gasolina. Na rua da escola, subindo dez quadras em sentido oeste, existe uma comunidade à beira do córrego, onde moram alguns alunos. Próximo a essa comunidade há uma Casa Abrigo que atende crianças e adolescentes⁵.

2.1.2 O Ingresso na ONG/ Escola

³Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados.

⁴ Informações fornecidas pela Diretoria de Ensino Leste 5.

⁵ No abrigo 300 crianças e adolescentes são atendidos (dados fornecidos pelo abrigo).

Embora partes dos alunos vivam nos arredores, de acordo com estudo socioeconômico realizado pelo setor social da escola, alguns residem em regiões periféricas um pouco mais distantes⁶. Entre os motivos da preferência por estudar longe de casa estão: a relação familiar com a escola (irmãos, primos), a ideia de que o ensino e/ou professores são melhores, a opção por ter período integral e os benefícios que a escola oferece – material escolar, apostila de sistema de ensino, uniforme completo, alimentação (almoço e janta). Para ser aluno, é necessário passar por um processo seletivo. A escola oferece vagas para crianças e adolescentes carentes da região, mas necessita ter um perfil específico, de baixa-renda, conforme estatutos⁷. A escola tem como objetivo ajudar a família e os alunos, resgatá-los da vulnerabilidade social. O processo seletivo leva em conta os seguintes requisitos:

QUADRO IV – REQUISITOS DE SELEÇÃO

a)	A família deve ter renda familiar até 2 (dois) salários mínimos;
b)	Pai e mãe devem trabalhar, apresentando registro em Carteira Profissional ou carta de emprego;
c)	Entrevista, após prévia seleção da Assistente Social junto com a direção do instituto;
d)	Documentos precisam ser apresentados: documentos pessoais do pai, da mãe e da criança; caso não os possuam, a Direção os orienta e dá ajuda financeira para a retirada dos mesmos;
e)	Cópias de conta de luz, água e aluguel;
f)	Ficha de inscrição da família;

⁶ Conforme consulta nos documentos da escola.

⁷ Segundo o Estatuto, a escola foi aberta em 1999 para atender os filhos de funcionários, mas, conforme os documentos, passou a atender crianças carentes da região. Como não são muitas as vagas abertas ao ano, é aplicada uma série de procedimentos para seleção dos alunos, pois há muita procura. Tendo período integral, é interessante para os familiares, para que possam trabalhar.

g)	Ficha de requerimento de matrícula;
h)	Ficha de saúde da criança;
i)	Cópia da Carteira de Saúde para controle de vacinação.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2016)

O coordenador social⁸ disponibiliza fichas de inscrição, que ficam na secretaria para preenchimento de intenção de vaga ao longo de todo o ano – mas a abertura ocorre durante todo o mês de outubro.

Num primeiro momento, todas as fichas são analisadas a partir do critério financeiro, ou seja, famílias com renda elevada são eliminadas. O parâmetro financeiro definido pelo Instituto Ato para essa primeira análise é de até dois salários mínimos por família (mas toda situação é estudada).

Todas as famílias selecionadas na primeira fase são convidadas para uma entrevista no Instituto Ato para averiguação das informações descritas na ficha de inscrição, com um psicólogo social. Na entrevista, as famílias são questionadas sobre a veracidade do conteúdo das fichas e são analisadas para verificar se realmente necessitam da vaga na escola, até porque o documento entregue diz somente sobre a renda familiar. São verificados o tamanho da residência, dos cômodos, quantas pessoas vivem na casa, quem se responsabiliza em levar e buscar a criança.

As famílias aprovadas na segunda fase são organizadas por região onde moram, para que recebam a visita de uma dupla de voluntários em sua casa (um deles já realiza algum trabalho social⁹). Na visita, observa-se a dinâmica familiar e há análise das condições de vulnerabilidades. A partir daí, são gerados relatórios que são analisados por um Conselho Sócio educacional junto com pelo menos um dos integrantes da dupla de voluntários que realizou a visita. O coordenador social elabora um relatório de acompanhamento familiar para seleção da vaga na escola, constando a renda da família, situação da moradia – se imóvel próprio, invadido, alugado ou cedido. Em caso de

⁸ Psicólogo social que atende as famílias em vulnerabilidade social.

⁹ O trabalho social baseado na comunidade organiza uma estrutura constituída por membros da sociedade a quem pode ser dada formação básica. Para esse trabalho os sujeitos que queiram participar das visitas precisam ter alguma experiência como líderes comunitários ou de voluntariado para comunidades.

aluguel, o valor pago, se possui veículo, conforme o campo de observação da planilha abaixo⁷¹⁰.

¹⁰ O campo do relatório Aluno/Família preserva a identidade das famílias e alunos.

Aluno/Família	Qtd. pessoas	Renda Mãe	Renda Pai	Renda Familiar	Sit. Moradia	Valor do Aluguel	Veículo	Obs.
	3	R\$ -	R\$ 3.000,00	R\$ 3.000,00	Financiada	R\$ 1.540,00	Sim	Taxi - mãe desempregada
	4	R\$ 500,00	R\$ 1.600,00	R\$ 2.100,00	Próprio	*	Não	mãe trabalha em casa - Beleza
	4	R\$ 500,00	R\$ 1.600,00	R\$ 2.100,00	Próprio	*	Não	mãe trabalha em casa - Beleza
	4	R\$ 1.083,00	R\$ 1.000,00	R\$ 2.083,00	Cedida	*	Não	moram na casa do ferro velho
	4	R\$ 1.083,00	R\$ 1.000,00	R\$ 2.083,00	Cedida	*	Não	moram na casa do ferro velho
	4	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 2.000,00	Cedida	*	Sim	Usa o carro para trabalho
	3	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	R\$ 2.000,00	Alugada	R\$ 700,00	Sim	Por conta do acidente.
	4	R\$ 900,00	R\$ 1.000,00	R\$ 1.900,00	Alugada	R\$ 300,00	Sim	Carro velho/ família acompanhada
	4	R\$ 900,00	R\$ 1.000,00	R\$ 1.900,00	Alugada	R\$ 500,00	Não	Pai usuário - Mãe controla a casa/ Distância
	4	R\$ 920,00	R\$ 950,00	R\$ 1.870,00	Alugada	R\$ 400,00	Não	Padrasto - Pai ausente
	4	R\$ 920,00	R\$ 950,00	R\$ 1.870,00	Alugada	R\$ 400,00	Não	Padrasto - Pai ausente
	5	R\$ 950,00	R\$ 900,00	R\$ 1.850,00	Cedida	*	Não	Padrasto - Pai mantém contato- Higiene
	4	R\$ 800,00	R\$ 1.000,00	R\$ 1.800,00	Cedida	*	Sim	Carro Novo/ Casa boa
	3	R\$ 1.750,00	R\$ -	R\$ 1.750,00	Alugada	R\$ 750,00	Não	casada recentemente
	8	R\$ 640,00	R\$ 1.000,00	R\$ 1.640,00	Invadida	*	Não	Mãe é diarista
	8	R\$ 640,00	R\$ 1.000,00	R\$ 1.640,00	Invadida	*	Não	Mãe é diarista
	3	R\$ 1.500,00	R\$ -	R\$ 1.500,00	Alugada	R\$ 585,00	Não	Divide com a Avó
	3	R\$ 1.400,00	R\$ -	R\$ 1.400,00	Reforma	R\$ 700,00	Não	Padrasto desempregado
	5	R\$ -	R\$ 1.200,00	R\$ 1.200,00	Alugada	R\$ 900,00	Não	Avó ajuda nas despesas
	5	R\$ -	R\$ 1.200,00	R\$ 1.200,00	Alugada	R\$ 900,00	Não	Avó ajuda nas despesas
	4	R\$ -	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	Invadida	*	Sim	moto do mando/ Higiene
	3	R\$ -	R\$ 1.000,00	R\$ 1.000,00	Alugada	R\$ 300,00	Sim	Mãe faz bicos para ajudar
	3	R\$ 1.000,00	R\$ -	R\$ 1.000,00	Cedida	*	Não	Moram nos fundos do trabalho
	4	R\$ 1.000,00	R\$ -	R\$ 1.000,00	Alugada	R\$ 660,00	Não	A família ajuda nas despesas
	3	R\$ 1.000,00	R\$ -	R\$ 1.000,00	Próprio	*	Não	Atualmente retornou p/ casa da mãe
	5	R\$ 996,00	R\$ -	R\$ 996,00	Alugada*	R\$ 500,00	Não	02 amigas dividem o aluguel
	6	R\$ 944,00	R\$ -	R\$ 944,00	Alugada*	R\$ 850,00	Não	Divide c/ a Família

Todos os candidatos à vaga (a partir do 6º ano do fundamental) aprovados até essa fase são convidados para realizar uma prova na instituição a fim de avaliar potencialidades e deficiências. Alunos muito defasados são desclassificados. As avaliações contemplam Língua Portuguesa e Matemática; avaliações abaixo de (5,0), são eliminadas. As famílias aprovadas em todas as fases são chamadas para realização da matrícula. O processo seletivo é programado para ser realizado em até três meses. Portanto, no processo seletivo são acolhidas crianças por serem carentes, sendo excluídas as que não possuem os conteúdos exigidos.

2.1.3 Por Dentro da Escola

As classes são distribuídas em ciclos, tendo na educação infantil (composta pela pré-escola) 17 alunos; no Ensino Fundamental (do 1º ano ao 9º ano), 158; no Ensino Médio (primeiro, segundo e terceiro anos), 33 – totalizando 208 alunos atendidos.

TABELA II - DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS

Pré	17
1º ano	18
2º ano	18
3º ano	23
4º ano	18
5º ano	18
6º ano	16
7º ano	18
8º ano	15
9º ano	14
1º EM	14
2º EM	10
3º EM	09

Fonte: Pesquisadora (2016)

Os alunos são atendidos em período integral na ONG/Escola, pois esta possui a missão de contribuir na formação educacional, profissional e social de cidadãos de baixa renda, preparando-os para um futuro autossustentável. A escola segue as normas curriculares conforme a LDB, das Bases Comuns e Bases Diversificadas, homologadas

no Quadro Curricular. Também é cumprida a quantidade exigida de dias letivos de aulas, oficializada no calendário escolar homologado pela Diretoria de Ensino Leste 5, totalizando 206 dias letivos, cumprindo com o exigido (200 dias letivos no ano).

Os alunos chegam à escola devidamente uniformizados, com seus pais ou transporte escolar, e são recebidos pela zeladora. A entrada dos alunos inicia – se às 7h00. Das 7h40m às 8h, o aluno poderá entrar, precisando assinar o livro de atrasos, que fica na secretaria. Quem faz a conferência é a zeladora, que abre o portão, acompanha a entrada de todos e, depois, faz o registro dos atrasos. Com três atrasos, o aluno do Ensino Fundamental é suspenso por um dia; o do Ensino Médio, com igual número de atrasos, não entra na escola, regra que consta no regimento interno da escola, assinado pelos pais no ato da matrícula/rematricula. Cobra-se o horário de entrada dos alunos do Ensino Médio em sala com dez minutos de tolerância, mas nesse período sempre ocorrem também atrasos dos professores, e a coordenação toma conhecimento através do caderno de comunicados sobre atrasos e faltas, e sempre deve orientá-los.

O prédio escolar possui um bloco único com dois andares; térreo, primeiro andar, segundo andar. Na entrada no térreo (nível da rua), existe um espaço livre, logo em seguida, o parque – com gira-gira, escorregador e casinha de madeira embaixo uma gangorra. Para o uso desse espaço a escola tem um cronograma de horários para as crianças da Educação Infantil e os alunos do Ensino Fundamental I.

IMAGEM I - PARQUE



Fonte: Pesquisadora – Parque da ONG/ Escola (2014)

No térreo, na entrada da escola, o espaço livre dá acesso à secretaria. Ao lado da secretaria, fica a sala do Diretor Social, responsável pelo setor de atendimento às famílias, funcionamento de arrecadação de doação e parcerias financeiras. Em seguida, uma divisória dá caminho para a sala da técnica de enfermagem, espaço para atendimento de primeiros-socorros, ministração de remédios com receita médica e acompanhamento do peso/crescimento dos alunos, sendo este realizado junto com a professora de educação física. Em seguida tem o refeitório dos funcionários que o utilizam em horário de almoço e intervalo.

IMAGEM II - REFEITÓRIO



Fonte: Pesquisadora – Refeitório da ONG/ Escola (2014)

A cozinha fica logo após o refeitório dos funcionários e tem dois espaços para preparação dos alimentos e uma dispensa. São preparadas quatro refeições por dia (café da manhã, lanche, almoço e janta). Na parte de trás da cozinha, há uma sala de descanso para os funcionários com televisão, dois sofás, um banco.

As refeições são preparadas por uma cozinheira chefe e três auxiliares, sendo que uma vez por semana são acompanhadas pela nutricionista, que organiza o cardápio e faz orientações necessárias para a equipe da cozinha e a dos professores, que realizam o projeto nutricional com as crianças. Ao lado do refeitório dos funcionários, fica o refeitório dos alunos, que possui espaço maior.

O café da manhã¹¹ é servido às 7 h e a escola oferece alimentação completa desde a primeira refeição ao almoço e jantar. Como são alunos carentes, muitos não têm alimentação adequada em casa. Para os alunos do Ensino Médio, o café da manhã é às 7h,

¹¹ Servido para todas as classes, mas em horários diferenciados, pois o espaço não comporta todas num mesmo horário. Geralmente, são servidos leite com chocolate, pão ou bolacha.

pois as aulas começam às 7h10m; para o Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano), às 7h30; para o pré e Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), às 8h

Os horários de almoço são divididos em turnos diferentes, pois o espaço não comporta a todos. O primeiro turno, das 11 h às 11h30m, para as classes da pré-escola e sexto, sétimo, oitavo ano, esse horário alguns professores e estagiárias acompanham os alunos. No segundo horário, das 11h30 às 12 h, para as turmas do primeiro ao quinto ano e nono ano e às 12h30m para o ensino médio. Das 11h às 12h30m, os alunos do Ensino Fundamental almoçam e têm tempo livre, com estagiárias, inspetor e zelador, enquanto os professores estão no horário de almoço (com duração de 1h12.).

À tarde, o lanche inicia das 15h00 às 15h15, para Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano). Das 15h30m às 16 h, lancham os menores (pré-escola); das 16 h às 16h30m, as turmas do quarto, quinto ano, primeiro e segundo Ensino Médio. São momentos em que os alunos falam alto, como se fosse um momento de extravasar. Os professores acompanham esse horário e somente os alunos do Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) são acompanhados pela zeladora, que serve o lanche, e pelo inspetor, que acompanha os alunos na volta à classe.

A escola tem um muro de altura médio com cerca elétrica, algumas câmeras – no portão, no hall da secretaria, no refeitório dos alunos, no corredor que dá acesso ao terceiro andar das salas do Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano).

Para a Educação Infantil, no ano letivo de 2014, havia somente uma sala de pré-escola, nesse espaço havia mais duas salas de aulas, para o segundo ano, e ao lado a sala de aula de xadrez. Na sala para a Educação Infantil as carteiras eram organizadas em fileiras individuais. Dentro da sala havia banheiro adaptado para uso dos alunos, lousa, cartazes com letras e números ensinados. Utilizava-se um sistema apostilado, com prazo para término dos conteúdos e atividades da apostila, com cadernos de casa (tarefas), de alfabetização, matemática, caligrafia, mesmo porque esta sala também era inclusa na meritocracia. Os professores da Educação Infantil são formados em pedagogia. Por ter período integral, uma professora ficava no período da manhã e outra no período da tarde, com auxiliar de classe e estudantes de pedagogia nos dois períodos.

No primeiro andar, encontram-se as salas de aulas do Ensino Fundamental, (primeiro, terceiro, quarto, quinto) e duas salas do Ensino Médio (primeiro e segundo ano). As salas do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, são organizadas com carteiras

e cadeiras em fileiras, com lousa, armário para guardar apostilas e cadernos sendo um para cada disciplina: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, , Informática, Língua Inglesa. O sistema apostilado era universitário, com avaliações mensais e bimestrais. No período da manhã, havia uma professora polivalente, professores de informática e Educação Física. No período da tarde, uma professora polivalente acompanha as atividades de lição de casa, recreação e aulas extras, com professores especialistas de judô, xadrez e futebol.

IMAGEM III - BIBLIOTECA



Fonte: Pesquisadora – Biblioteca da ONG/ Escola (2014)

A biblioteca (no primeiro andar) era frequentada por professores e alunos para pesquisas e desenvolvimento dos projetos de Leitura. Como se observa na imagem, o local é composto por estantes, possuindo livros didáticos e paradidáticos. Embora seja um espaço provido de bons livros, é subutilizado, para assistir vídeos.

A sala dos professores tem ar-condicionado, armários individualizados para professores e estagiários, dois computadores com acesso à internet, um armário com materiais dos professores. O espaço é utilizado nos intervalos pelos professores e para reuniões pedagógicas.

IMAGEM IV - SALA DOS PROFESSORES



Fonte: Pesquisadora – Sala dos Professores ONG/ Escola (2014)

No segundo andar, ficam as salas de aulas do Ensino Fundamental II, sexto, sétimo, oitavo, nono, e o primeiro ano do Ensino Médio. Pelo fato de a escola ser de tempo integral, os alunos são nelas mantidos. O Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano), no período vespertino, tem aulas regulares (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes, Língua Inglesa, Informática); no período da manhã, estudam para avaliações, lição de casa e fazem aulas extracurriculares de judô, futebol e xadrez. As salas são organizadas com carteiras e cadeiras em fileiras, mas alguns professores gostam de

colocá-las em círculo para diferenciar as aulas. O material utilizado era apostilado, do sistema Universitário. Nas trocas das aulas, as turmas se agitavam e o inspetor sempre verificava se havia alunos no banheiro ou em outros locais da escola para garantir que ficassem em sala.

O Ensino Médio usava o mesmo material apostilado. Nas salas as carteiras eram universitárias (com um “braço” ao lado). No currículo, havia mais disciplinas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Laboratórios de Física e Química, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Filosofia e Sociologia). No período da tarde, os alunos do 3º ano do Ensino Médio deslocavam-se ao centro da cidade para fazer curso profissionalizante em outra instituição. Os alunos do 1º e 2º ano continuavam na escola, em outras atividades (lição de casa, Khan Academy¹² – projeto de matemática).

Ao lado da sala do nono ano encontra-se uma sala em que ficam materiais escolares (cadernos, ficheros, lápis de cor, massinha, tinta, folhas diversas), e dois banheiros desativados, sendo o espaço utilizado para armazenamento de doações (ventilador, batedeiras, ferros de passar) usadas em bingos beneficentes.

No mesmo andar, há dois banheiros, uma sala de informática com dezesseis computadores (com acesso a internet), *data show* e um computador central do professor. Por fim, um laboratório de química e física, com três bancadas, bancos, um armário, um esqueleto, tubos de ensaio e alguns reagentes químicos.

No terceiro andar, onde há uma quadra coberta, num amplo espaço com mezanino, são guardadas mesas de plástico redondas desmontadas e cadeiras, utilizadas em eventos. O chão da quadra é poliesportivo e existem uma pia e dois armários em que são guardados os materiais de Educação Física e futebol. Nesse espaço também são realizados eventos escolares (Festa Junina, Feijoada, Formatura, torneios de judô, futebol, xadrez). Para ventilação da quadra, o local possui seis ventiladores, três fixados na grade do mezanino e três nas laterais, quatro exaustores e seis refletores. Cabe destacar que os corredores da escola são largos o suficiente para facilitarem a circulação dos alunos e e possibilitam que sejam colocados cartazes nas paredes.

¹² O Khan Academy é uma ONG educacional criada e sustentada por Salman Khan. Com a missão de fornecer educação de alta qualidade para qualquer um, em qualquer lugar, oferece uma coleção grátis de mais de 3.800 vídeos de matemática, entre outras matérias, com os quais os alunos aprendem por meio de jogos e atividades via internet.

A ONG/Escola tem boa distribuição do espaço, organização dos horários e atividades desenvolvidas, com salas de aula em número adequado para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico.

2.1.4 Os professores

Nas séries iniciais (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), os professores são polivalentes; no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, são horistas especialistas, conforme a tabela abaixo:

TABELA III- Ciclos e Disciplinas

Turmas	Professores
6º ao 9º ano	Língua Portuguesa
	Matemática
	História
	Geografia
	Ciências
	Arte
	Língua inglesa
	Educação Social
	Informática
	Educação Física
Turmas	Professores
Ensino Médio	Língua Portuguesa
	Matemática
	História
	Geografia
	Biologia
	Arte
	Língua inglesa

Sociologia
Filosofia
Física
Química
Laboratório de química e física
Educação Física

Fonte: Pesquisadora 2016.

Os professores desenvolviam seu trabalho nos horários estipulados. A faixa salarial é de R\$18,00 hora/aula, sendo um valor acima do valor hora/aula dos professores da Rede Estadual e abaixo da Rede Particular de ensino. Os professores seguem rigor semelhante ao de escolas particulares, com prazos e metas a cumprir, não recebendo por atividades extraclasse¹³ para arrecadação de fundos para a ONG/ Escola.

Prosseguindo com a descrição do espaço, ao lado da sala dos professores fica a da direção, com cadeiras, uma poltrona, dois armários grandes com duas portas, uma mesa com computador e um *scanner*. Nessa mesma sala, são realizados atendimentos aos pais, alunos e funcionários. Seguindo à direita, encontra-se a sala das coordenadoras pedagógicas, que dividem a sala. O local possui um xero copiadora, duas mesas com computadores, dois armários e um arquivo. Mais à direita, fica a sala do coordenador social, com cadeiras, um armário, uma mesa, um computador.

A gestão da escola possui um quadro composto de coordenadoras pedagógicas, coordenador social e diretora escolar. Os coordenadores e a direção escolar realizam atendimentos aos pais e funcionários nas salas descritas. Para isso, os pais têm horário marcado por telefone ou pela agenda escolar dos alunos. Na sala da direção eram realizadas reuniões para alinhamento dos trabalhos desenvolvidos na ONG/Escola com os coordenadores pedagógicos e o coordenador social. Nelas, além de alinhamento pedagógico e estudos de casos, também se discutia sobre organização de eventos, cronograma anual, reuniões extraordinárias. Os pais eram atendidos com horário marcado e, em casos de urgência, os alunos também eram atendidos pela direção quando havia mudanças no comportamento, intercorrências, notas baixas.

¹³ Eventos escolares para arrecadação de renda, que era revertida para abater gastos da ONG/ Escola (Festa Junina, Festa da Primavera, Feijoada).

As coordenadoras atendiam alunos, professores e também os pais, em horário marcado, ou quando necessário. As coordenadoras eram responsáveis por comunicados, digitação das notas dos alunos, acompanhamento dos planejamentos semanais, relatórios dos alunos com dificuldades de aprendizagem. O coordenador social atendia famílias que ingressavam na ONG/Escola, e as que já estavam, devido à vulnerabilidade social. O coordenador social acompanhava o processo de seleção e elaborava relatórios.

Após as atividades escolares, a saída era realizada pelos professores e pela técnica de enfermagem. Os pais esperam no portão, principalmente os das crianças menores, do pré-escolar e Ensino Fundamental; os maiores saem sozinhos. Quem entrega os alunos aos pais é a técnica em enfermagem, que fica no portão anunciando os nomes dos alunos, que são encaminhados para a saída pelos professores, pois ficam próximos do refeitório, esperando serem chamados. Esse procedimento é feito somente com os menores.

Tal modelo indica aos pais que devem permanecer no portão, negando aos mesmos o acesso ao espaço escolar, numa escola que controla os alunos e a participação da família no local, com horários para todo o funcionamento e entrada limitada às famílias.

2.2 PROJETO PEDAGÓGICO: ENTRE O ESCRITO E O REALIZADO

O discurso escrito é um produto estranho, que se inventa, no confronto puro entre aquele que escreve e 'o que ele tem a dizer.
(BOURDIEU, 2004, p. 9)

Interessa para esta pesquisa tratar sobre a elaboração do Projeto Pedagógico da ONG/ Escola e a distância existente entre o que está escrito, quem escreveu e o que é realizado na e pela escola. Consultando o Plano Escolar¹⁴, verifica-se que todos os integrantes da equipe escolar deveriam participar do Projeto Pedagógico da Escola. Foi visto que a semana de planejamento acontece no fim de dezembro, quando, no decorrer de cinco dias, os professores têm reunião com a coordenação pedagógica para elaboração de projetos pedagógicos (Educação financeira, Leitura, Cultura Afro-brasileira, Cultura

¹⁴ Conforme os artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394/96 da LDB e da Del. CEE 11/96 e indicação CEE 12/96, todos os integrantes da equipe escolar participam do Projeto Pedagógico da Escola.

indígena, Estatuto do Idoso, Estatuto da Criança e do Adolescente). A escola desenvolve um projeto com intercambistas por meio da AIESEC¹⁵, com o projeto Gira Mundo, visando à cultura e ao costume dos países e contato com a língua estrangeira. Eles desenvolvem nas salas de aula atividades com objetivo de apresentar a cultura, trabalhadas mediante brincadeiras, atividades lúdicas e apresentação explanatória, que constam na proposta pedagógica. Em outros dias, os professores ficam separados, cada um com suas atividades: organização dos diários, elaboração do planejamento escolar, organização das salas de aula.

Na proposta do Plano Escolar, a semana de planejamento é realizada pelos docentes e gestores para estabelecer metas, diretrizes, recursos e critérios para cada curso – mas o Plano escolar era somente atualizado pelas coordenadoras pedagógicas e enviado à Diretoria de Ensino para ser protocolado, homologado.

Conforme o Plano Escolar (2014), a Direção subsidiará a execução das propostas pedagógicas por meio do acompanhamento e desenvolvimento dos planos de ensino, palestras e reuniões pedagógicas periódicas para reflexão das práticas, trocas de experiências e ideias, entrevistas individuais, avaliações periódicas. Na prática os professores se reúnem somente para falar à diretoria sobre disciplina dos alunos que possuem comportamentos fora dos padrões. A direção tenta passar alguns textos reflexivos para formação, mas não consegue retomar o andamento da atividade devido à falta de tempo ou interferências, sempre sendo solicitada.

A comunicação com os professores é feita, geralmente, via cadernos de comunicação, em que são manuscritos recados tanto sobre organização do espaço, quanto orientações de postura profissional, datas, cronogramas. Há reuniões com os professores somente uma vez por bimestre com duas horas de duração, pois o tempo é escasso e nem todos podem estar presentes devido a compromissos com outras escolas.

Veiga (1995) traz contribuições sobre o PPP, que é importante para a escola e a participação da comunidade escolar. A gestão entre os colaboradores da educação e a comunidade escolar possibilita a identificação da escola e as definições de trabalho para

¹⁵ AIESEC é uma plataforma internacional que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens estudantes através de programas de trabalho em equipe, liderança e intercâmbio: Cidadão Global (Intercâmbio Social), Jovens Líderes (Liderança), Talentos Globais (Estágios Internacionais), Jovens Talentos (Experiências de Time) e Host (Hospedar um intercambista). Presente em 125 países e territórios, com mais de 86.000 membros e 8.000 organizações parceiras, a AIESEC é a maior organização mundial de estudantes. Sua sede está localizada em Rotterdam, Países Baixos. Fonte: Wikipédia.

todos. Nesse sentido, o PPP precisa estar organizado de maneira que suas ações se voltem ao atendimento das necessidades escolares, dos alunos e da comunidade. O PPP é um instrumento que possibilita à escola inovar sua prática pedagógica, com objetivos e metas a serem previstas, promovendo novos caminhos para modificar situações:

É um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente. (VEIGA, 1995, p. 110).

Para o autor, o PPP precisa conectar-se com a escola em todas as suas necessidades. Se problemas forem surgindo, necessita ser pensado, com decisões a partir da participação coletiva. A reflexão acerca da importância da autonomia nas escolas busca novos caminhos para que rompam com o tradicional.

Para esse redirecionamento, a gestão possui um mecanismo de participação coletiva, a construção do PPP, da autonomia da escola, da vida acontecendo como realidade concreta. É necessário pensar uma educação que preserve o sentir e o viver dos sujeitos e, ao mesmo tempo, gere as condições para uma consciência crítica e cidadã. O desafio é o de preservar e ampliar os mecanismos de exercício da democracia, criar novas formas de convivência humana – que permitam reconstruir um espaço público e substituir a resignação suicida pela ampla manifestação e participação da sociedade:

Dessa forma, as demandas da gestão da escola remetem-nos a algumas reflexões sobre a administração escolar, pois esta auxilia-nos a compreender, situar e realizar, com a devida abrangência e visão integradora, o processo e os procedimentos de planejamentos de planejamento da escola, de sua organização e de seu funcionamento para que seus objetivos e cumpra sua tarefa socioeducativa, como organização de natureza social que é. (VEIGA, 1995, p. 38).

A escola, para ter um direcionamento de suas metas durante o ano letivo, elabora o PPP. Veiga (1995) faz considerações importantes sobre PPP, com as perspectivas de ser construído coletivamente pelos membros da escola, e não simplesmente ser arquivado ou encaminhado aos órgãos competentes para simples cumprimento burocrático. Na

ONG/Escola, essa prática não era realizada; ocorria mero cumprimento burocrático, sendo o PPP atualizado pela gestão:

Neste sentido é que se deve considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constativa, mas é constitutiva”. (MARQUES 1990, p. 23).

O PPP tem a função de organizar o trabalho pedagógico e o espaço escolar para que sejam lançados objetivos, metas e estratégias para o alcance do que nele foi projetado. Nesse sentido, o envolvimento dos atores escolares é necessário. Segundo Veiga (1995), para a elaboração do PPP, é imprescindível o envolvimento dos membros da escola, que seja feita uma reflexão sobre a construção do projeto para que se dê com eficácia. A construção coletiva requer a gestão dialógica, a participação de todos para a reestruturação das responsabilidades e dos poderes no espaço escolar, para experimentar a relação da autonomia e da liberdade, da fala e da escuta, da consciência crítica da realidade:

É preciso ter consciência de que a dominação no interior da escola efetiva-se por meio das relações de poder que se expressam nas práticas autoritárias e conservadoras dos diferentes profissionais, distribuídos hierarquicamente, bem como por meio das formas de controle existentes no interior da organização escolar. (VEIGA, 1995, p. 21).

Conforme Paro (2012, p. 210), “[...] a Administração Escolar democrática terá como características a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade”. Se a escola apresenta a gestão democrática em seu Plano Escolar, mas possui regras de controle e em sua prática, é burocrática e gerencialista.

A escola é rígida, com normas a serem seguidas, mas possui um bom espaço organizado, com aulas pautadas em sistema apostilado, com os alunos fazendo simulados no término dos bimestres, notas compostas na média que compõem a meritocracia, alunos preparados para vestibulares e Enem, não se diferenciando das demais escolas na estrutura pedagógica e na prática de busca de resultados:

Dessa forma, as demandas da gestão da escola remetem-nos a algumas reflexões sobre a administração escolar, pois esta auxilia-nos a compreender, situação e realizar, com a devida abrangência e visão integradora, o processo e os procedimentos de planejamento da escola, de sua organização e de seu

funcionamento para que alcance seus objetivos e cumpra sua tarefa sócio educativa, como organização de natureza social que é. (VEIGA, 1995, p. 39).

O PPP é um instrumento integrador e coletivo, como afirma Veiga (1995), que dever ser conduzido e construído para o direcionamento da escola – mas, na ONG/escola, era mero instrumento burocrático, feito para atos mecânicos de regulamentação. A ONG/Escola tem pouca abertura para as famílias, sendo convocadas nas reuniões bimestrais, para rematrículas e matrículas – momentos burocráticos.

No Plano Escolar consta que, no início de cada ano, precisa realizar reunião com os pais para a apresentação da Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar e dos professores de cada classe. Essas informações são passadas no ato da matrícula e rematrícula, com assinatura dos pais nos documentos, nos quais constam regimento escolar interno, série e professor do aluno. O objetivo do Plano Escolar (2014) é desenvolver um ensino de qualidade, em que os alunos possam preparar-se para enfrentar os desafios de uma sociedade dinâmica e globalizada, conhecendo várias realidades, culturas e seus contrastes. A formação integral do aluno lhe dá profunda consciência social e faz despertar valores essenciais: respeito, solidariedade, cooperação, responsabilidade, justiça.

2.2.1 O Que Dizem as Práticas Pedagógicas

Analisando as Atas, percebemos que estão voltadas para disciplina e resultados de avaliações. As reuniões com os professores ocorrem para tratar dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou indisciplinados. Tal questão evidencia-se nas Atas bimestrais:

Ao vigésimo quinto dia do mês de abril nas dependências da ONG/Escola, reuniu-se para realização da reunião de conselho e classe do 1º Bimestre com a direção e coordenação junto aos professores. Os professores colocaram sobre as dificuldades dos alunos em relação à assimilação dos conteúdos. Foi colocado também sobre a disciplina nas classes, que em ficou decidido que os responsáveis serão convocados após seis ocorrências no livro de ocorrência. (ATA, 04 - 2014).

Ao vigésimo sexto dia do mês de junho nas dependências da ONG/Escola, reuniu-se para realização da reunião de conselho e classe do 2º Bimestre com a direção e coordenação junto aos professores. Os professores citaram alunos que apresentam dificuldades de assimilar os conteúdos, apresentando baixo

rendimento escolar. Foi discutido o desenvolvimento e funcionamento, ressaltou sobre a disciplina da sala de aula. (ATA, 06-2014).

Ao sétimo dia do mês de outubro nas dependências da ONG/Escola, reuniram-se para realização da reunião de conselho e classe do 3 Bimestre com a direção e coordenação junto aos professores. Os professores citaram alunos que apresentam dificuldades de assimilar os conteúdos, apresentando baixo rendimento escolar. Foi discutido o desenvolvimento e funcionamento, ressaltou sobre a disciplina da sala de aula e também a postura do professor. Foi colocado sobre a entrega dos planejamentos. (ATA, 10-2014).

As Atas escolares eram bimestrais, havendo reunião com a direção, coordenadora e professores. Nelas vê-se a preocupação com dificuldades de aprendizagem, baixo rendimento escolar, cumprimentos de prazos, regras – apontamentos presentes no decorrer dos bimestres.

Embora o Plano Escolar deixe claro a preocupação com o desenvolvimento integral do aluno, ao analisar a prática esbarramos num desenvolvimento não integral, pois, a partir dos resultados das notas, o aluno que não atinge o esperado é convidado a retirar-se da escola, tanto por resultados cognitivos como comportamentais. A partir das Atas verifica-se que há preocupação com disciplina e indisciplina.

2.2.2 Controle de Notas

Outro elemento que merece destaque nessas reuniões são as avaliações. Da forma com conduzidas, voltam-se a instrumentos de controle da gestão de resultados. Nas Atas, há discussões sobre alunos que não atingiram a média necessária, recados gerais e orientações:

Ao vigésimo quinto dia do mês de abril nas dependências da ONG/Escola, reuniu-se para realização da reunião de conselho e classe do 1º Bimestre com a direção e coordenação junto aos professores. A aluna que ingressou esse ano do 8º ano apresentou baixo rendimento escolar. A responsável foi orientada em reunião para tomar ciência da situação. No 9º ano, a professora citou os alunos que possuem notas abaixo da média da escola, devido à falta de comprometimento em sala de aula, os responsáveis já foram convocados tomarem ciência da situação. (ATA, 04-2014).

Ao vigésimo quinto dia do mês de junho nas dependências da ONG/Escola, reuniu-se para realização da reunião de conselho e classe do 2º Bimestre com a direção e coordenação junto aos professores. Os professores colocaram sobre as dificuldades dos alunos em relação à assimilação dos conteúdos. Foi colocado também sobre a disciplina nas classes, que em discussão ficou decidido que os responsáveis serão convocados após um número considerável

no livro de ocorrência, para assinarem e, em alguns casos, os pais serão também convocados a assistirem algumas aulas. As professoras relataram as dificuldades que apresentam com alguns alunos, do 6º ano a professora citou o aluno, apresentou baixo rendimento escolar nesse bimestre e falta de comprometido em sala. (ATA, 06- 2014).

Aos décimo terceiro dia do mês de dezembro nas dependências da ONG/Escola, reuniu-se para realização da reunião de conselho e classe do 4º Bimestre com a direção e coordenação junto aos professores, para verificação dos alunos que participaram da recuperação final, se estão aptos ou não, sendo necessário atingir a média (6,0) (seis inteiros). (ATA, 12-2014).

Conforme a Ata escolar (2014) fica evidente o autocontrole e rigidez perante o rendimento dos alunos e, de forma burocrática, a preocupação com disciplina e comportamento, resultados e rigidez em sala. Mediante o Plano Escolar, a verificação do rendimento escolar deverá ser contínua e cumulativa; a avaliação deve ser entendida como processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar segundo os objetivos da Escola.

Todo processo de avaliação deverá ser subsidiado por observações e registros obtidos no decorrer do processo. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os alunos são avaliados bimestralmente por meio de trabalhos, pesquisas, observações sistemáticas, análise de produções e atividades específicas para avaliação. O professor poderá utilizar dois ou mais instrumentos, sendo um deles uma prova escrita.

No cotidiano, os professores reclamam muito da disciplina dos alunos e usam do instrumento de avaliação contínua como punição disciplinar. Todos seguem um padrão para resultado final. Os resultados do processo são vistos mediante notas periódicas bimestrais, graduadas de 0 (zero) a 10 (dez).

QUADRO V- PLANILHA DE NOTAS

Avaliações Mensais	0 (zero) a 5,0 (cinco)
Trabalhos Bimestrais	0 (zero) a 2,5 (dois inteiros e cinco décimos)
Avaliações Contínuas	0 (zero) a 2,5 (dois inteiros e cinco décimos)
Simulados bimestrais	0 (zero) a 10 (dez)
Avaliações Bimestrais	0 (zero) a 10 (dez)
Média Final	

Conforme a Planilha de atribuição de notas, para o controle do rendimento escolar dos alunos, a média final é o resultado da soma dos pontos atribuídos às notas da avaliação mensal, que deverá ser somada com o trabalho bimestral, da avaliação contínua e da avaliação bimestral dividido por três. Será aprovado, quanto ao aproveitamento em cada componente curricular, o aluno que obtiver média final mínima de 6 (seis) pontos. A nota final é lançada no sistema de acompanhamento, a Meritocracia, que avalia os resultados. Nessa Meritocracia temos os seguintes itens: médias; faltas; ocorrências leves; ocorrências graves; faltas dos pais em reuniões. Esse sistema tem indicadores que apontam os alunos como: Médio abaixo da sala; Melhor do bimestre; Pior do Bimestre. Há um campo de observação que indica quem é repetente.

O presidente da empresa que mantém escola utiliza a Meritocracia para comunicar aos alunos sobre o rendimento escolar. Conversa em todas as salas com os alunos que apresentam rendimento baixo, utilizando o seguinte discurso: a empresa mantém a escola, fornece alimentação, uniforme e material escolar para que tenham bons resultados. Em casos considerados críticos, o presidente mantenedor conversa em particular em sua sala, já conscientizado a criança de que perderá a vaga se não melhorarem notas e comportamento, conforme cada caso:

É preciso compreender que esse problema não depende do nível dos alunos, porque, mesmo que seu nível geral melhore sensivelmente a mesma, pois a construção do mérito supõe que a maior parte não consegue alcançá-la plenamente. A crueldade das provocações do mérito não se deve, portanto, ao nível dos alunos ou às atitudes subjetivas dos professores: ela é antes de tudo consequência da mecânica da igualdade das oportunidades. (DUBET, 2008, p. 43).

Como afirma Dubet (2008), a meritocracia é um instrumento de reprodução da desigualdade, que classifica e exclui os estudantes que possuem dificuldades para assimilar conteúdos, sendo a escola injusta, pois cada sujeito tem a sua especificidade humana e subjetividade.

Na ONG/ Escola a meritocracia é exposta para todos da comunidade escolar acompanharem o rendimento dos resultados. Pelas paredes da escola há cartazes com a classificação das turmas. Esse acompanhamento é feito em todos os bimestres. No relatório

constam os vinte melhores alunos e os vinte piores alunos e o *ranking* por turma. Nas portas das salas de aula, cartazes de acompanhamento de notas bimestrais e gráfico de notas por bimestre, ocorrências, faltas, e presença dos pais em reunião de pais e mestres, há indicadores com as posições das salas de aulas referentes às notas bimestrais, classificando os melhores no primeiro, segundo e terceiro lugar. Tal procedimento, conforme Dubet (2008, p. 43) é “[...] cruel com os vencidos, é também porque ela não os protege do desprezo dos vencedores. E a hierarquia dos estabelecimentos e das habilitações é uma escala desse desprezo”.

IMAGEM VI - PORTA DA SALA



Fonte: Pesquisadora- Porta da sala da ONG/ Escola (2014)

A aprendizagem fica vinculada ao controle de notas e resultados. Nesse sistema meritocrático, a avaliação da aprendizagem escolar torna-se ferramenta de medição de desigualdade entre os alunos, não mensurando o aprendizado em sua totalidade, com avaliações seletivas e não diagnósticas. No Plano Escolar, a avaliação é relatada como

necessidade de colocar na prática diária novas propostas, que visem à melhoria do ensino, pois a avaliação é parte de um processo e não um fim em si, e deve ser utilizada como um instrumento para a melhoria da aprendizagem. De acordo com (HOFFMANN 2005, p. 40):

A avaliação, enquanto mediação significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção.

Para mudar a prática de avaliação faz-se necessário assumir um posicionamento pedagógico, uma visão global das práticas pedagógicas de modo a orientá-la, no planejamento, na execução e na avaliação, para ser um ato de desenvolvimento do conhecimento do aluno. A avaliação constitui-se em um momento de reflexão sobre teoria-prática no processo ensino:

Se, então, tratamos de qualidade do ensino, o termo poderá ser interpretado diferentemente: na concepção de avaliação classificatória, a qualidade se refere a padrões preestabelecidos, em bases comparativas: critérios de promoção (elitista, discriminatório), gabaritos de respostas às tarefas padrões de comportamento ideal. Uma qualidade que se confunde com a quantidade, pelo sistema de médias, estatísticas, índices numéricos dessa qualidade. (HOFFMANN, 2009, p. 28-29).

Hoffmann (2009) faz elaborações sobre a avaliação classificatória que não leva em consideração a realidade dos alunos, sendo falha e privilegiando poucos por ser discriminatória e seletiva:

A solicitação de certo/errado revela a sua insegurança e a necessidade da palavra final do adulto diante de tudo o que venha a fazer. O seu trabalho deixa de ter um valor em si mesmo, para ter o valor atribuído por outrem. Além do mais ele percebe que a escola está ali para classificá-lo, desde as primeiras tarefas, em capaz/não capaz e precisa urgentemente de qualquer senha a denominá-lo capaz. (HOFFMANN, 2009, p. 80).

A autora diz que a escola prepara o sujeito para a sociedade, pensando no desenvolvimento integral, mas a sociedade precisa estar ciente da avaliação como ferramenta de mediação e não como classificatória; avaliação para verificação da aprendizagem e retomada de estratégias quando não atingido o necessário.

A avaliação é um instrumento para mensuração de rendimentos, mas também pode ser utilizada como ferramenta de exclusão, não abrangendo a aprendizagem de todos, gerando fracasso escolar quando usada para seleção. Para Luckesi (2011), a avaliação integra o processo de ensino-aprendizagem. Assim, não podemos continuar a tratá-la como um elemento à parte, nem apenas com vistas à classificação ou seleção de alunos:

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem é um mecanismo subsidiário do planejamento e da execução. É uma atividade subsidiária e estritamente articulada com a execução. É uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados. (LUCKESI 2011, p. 168).

A avaliação escolar apresenta-se, muitas vezes, como um ato autoritário e seletivo, confirmando processos de exclusão. O ato de avaliar não deve se resumir a instrumentos como provas/exames, pois objetivam apenas verificar o nível do desempenho do educando em determinado conteúdo, classificando-o como aprovado ou reprovado. Na escola pesquisada, com dois anos consecutivos de reprovação, o aluno perde a vaga, conforme o regimento. Assim, avaliação é um instrumento de seleção e não de diagnóstico da assimilação da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que a escola acolhe crianças carentes, exclui no intelecto. Segundo Dubet (2008 p. 103-104), “[...] a ‘crueldade’ da igualdade das oportunidades ‘obriga’ os indivíduos a se considerarem iguais, livres e, responsáveis por seus sucessos e por seus fracassos, como já foi evocado”. As avaliações utilizadas com o intuito de mensurar notas acabam sendo injustas e não viáveis para a recuperação de deficiências ou dificuldades no ensino- aprendizagem:

Usualmente, espera-se que a escola tenha o poder de transmitir conhecimentos, e a maneira de conseguir isso é exercendo seu poder sobre os alunos para que eles se empenham em estudar e aprender o que se lhes ensina. (PARO, p. 58)

A relação de poder na escola tradicional é bastante recorrente. Seu autoritarismo contribui para formar cidadãos autoritários sem desenvolvimento de crítica:

Ao impor um ensino desinteressante em que a criança cabe apenas obedecer às determinações do professor e da escola, independentemente de sua vontade e interesse, a escola tradicional concorre para desenvolver um tipo de obediência e passividade que não é compatível com o exercício democrático de cidadãos autônomos, inculcando valores que favorecem a constituição de indivíduos acostumados a dominar os mais fracos e a obedecer sem resistências. (PARO, 2010, p. 62).

Práticas de ação no espaço escolar são necessárias para a formação de cidadãos críticos e atuantes no meio social, com a cooperação de todos na escola. Sendo assim, o poder será exercido pelos membros da escola e alunos, atuando de forma responsável na dimensão escolar. Relações de poder podem ser usadas na formação educacional mais tradicional, autoritária, ou para formação de sujeitos com direito de escolha e visão crítica sobre as ações:

A função verdadeira da avaliação da aprendizagem seria auxiliar a construção da aprendizagem satisfatória; porém, como ela está centralizada nas provas e exames, secundária o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames. Ou seja, pedagogicamente, a avaliação da aprendizagem, na medida em que estiver polarizada pelos exames, não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem. (LUCKESI, 2011, p. 43).

A avaliação, conforme Luckesi (2011), deveria visar à construção da aprendizagem, mas acaba sendo um processo de seleção por voltar-se ao exame, centralizando e controlando o conhecimento, restringindo somente uma parte da aprendizagem, não levando em conta a subjetividade do sujeito e sua formação humana. Na relação de poder, o sujeito é tratado via persuasão, coerção e manipulação. Verificando o exercício do poder, tem-se que voltar à prática dialógica:

Praticamente todas as relações de poder mais duráveis e importantes são, em maior ou menor grau, relações de autoridade: o poder dos pais sobre filhos na família, o do mestre sobre os alunos na escola, o poder do chefe de uma igreja sobre os fiéis, o poder de um empresário sobre os trabalhadores, o de um chefe militar sobre os soldados, o poder do Governo sobre os cidadãos de um Estado [...] (STOPPINO, 1999, p. 88)

Por intermédio do diálogo, o sujeito se sente pertencente ao seu meio, desenvolvendo sua cidadania e criticidade.

2.2.3 Recuperação

No Plano Escolar (2014) verifica-se a recuperação, como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Ela deve ser entendida como orientação contínua de estudos e criação de novas situações de aprendizagem.

No cotidiano, percebe-se que os alunos fazem muitos trabalhos e cópias de atividades para o processo avaliativo. A recuperação acontece no fim do ano, durante uma semana prevista no calendário escolar. No processo de recuperação final, que ocorre na sala de aula, em grupos, conforme a série, procura-se atender aos alunos na sua individualidade; e a recuperação do final ocorre conforme o calendário escolar. A escola propõe que o diagnóstico das dificuldades dos alunos seja categorizado por meio de testes, estudos dirigidos, exercícios individuais ou em grupo, mas, preferencialmente, por avaliações e resultados das médias bimestrais. O próprio professor da classe assume os estudos de recuperação.

Esse procedimento é o mais utilizado pela escola, porém, de acordo com o documento Plano Escolar (2014), é a menos produtiva, pois da forma como é conduzida, prioriza-se simplesmente a recuperação da informação e não o atendimento às reais necessidades dos alunos.

Em relação ao desenvolvimento do processo da recuperação final, o documento está voltado para a normatização da mesma (planejamento e execução das atividades; orientação ao professor responsável pela recuperação; organização do calendário da recuperação final; procedimentos de avaliação). Conforme Charlot (2000, p. 23), “[...] o ensino deve ter sentido as ‘condições de apropriação de um saber’”. Quanto aos problemas ligados à origem e às deficiências dos alunos em situação de dificuldade, deixam de ser levantadas questões como o sentido da escola para a população de baixa renda e até mesmo sua prática escolar. São encaminhados para a recuperação final somente os alunos que não obtiveram a média (6,0) em três componentes curriculares, conforme o regimento escolar.

Percebe-se que a escola apresenta em sua proposta a sistematização do ensino, com organização meritocrática para aprendizagem dos alunos, sendo expostas pela escola suas facilidades e dificuldades de assimilação dos conteúdos, que são mensurados, indicando uma gestão de resultados. O colégio precisa ser um espaço justo, oportunizando a todos direitos de igualdade, “[...] um verdadeiro colégio único, de um colégio cuja função seja garantir a cada um, isto é, ao mais fraco dos alunos, os conhecimentos e as

competências a que ele tem direito”. (DUBET, 2008, p. 13). É necessário anular as desigualdades reproduzidas pela escola, que precisa garantir aos que possuem dificuldades o direito a aprender, sem exclusão intelectual.

2.2.4 Gestão Escolar e Comunidade

De acordo com o Plano Escolar (2014, p. 4), “[...] no desenvolvimento de seu projeto pedagógico, realiza atividades para alunos e comunidade, visando à integração Escola – Família – Comunidade”. Na relação com a comunidade, os pais são atendidos, sempre em horário marcado, para ouvir sobre a disciplina dos filhos e dificuldades de aprendizagem de forma técnica, com orientações e assinatura de relatórios.

Os relatórios contêm referências de faltas sem justificativas, notas abaixo da média (6,0). Algumas práticas que se solidificaram na escola também desfavorecem uma participação mais ampliada, especialmente referente aos pais. Nas reuniões ocorre a crítica e a censura em relação a como pais e responsáveis conduzem a educação de seus filhos ou acompanham aprendizagem escolar, e reclamações da indisciplina dos filhos na escola. Os pais frequentemente se afastam, ou comparecem na escola apenas quando convocados:

A participação dos pais dos alunos pode dar-se na programação de atividades, na coordenação de eventos intra e extraescolares e no estudo da realidade. Eles devem vincular – se principalmente aos diversos colegiados existentes na escola, com o que estarão até mesmo consolidando a prática participativa. (PADILHA, 2008 p. 74)

Para o envolvimento de todos na escola é preciso ter um mecanismo para que isso ocorra, não apenas quando existem comunicados ou problemas a serem resolvidos com os pais, sendo necessário trabalhar a questão do pertencimento ao espaço escolar.

A centralização das atividades e a organização para executar e receber tarefas evidencia uma organização rígida. A forma peculiar de criar estratégias visando vantagens, afina-se com uma forma pouco democrática, muito comum no tratamento entre as instâncias dos diretores da empresa que mantém a escola. Tornam-se mais difíceis as manifestações e reivindicações quando há rigidez e normas estabelecidas.

A estrutura da escola propicia esse modelo de organização e a falta de reflexão que leve a práticas que rompam com o mesmo. Segundo o Plano Escolar (2014, p. 13), “Cabe estimular relações de parceria como os membros da comunidade escolar, a partir

de um trabalho coletivo (programa de qualidade), pois, todos os envolvidos são responsáveis para alcançar os propósitos educativos da escola.” A escola se fecha para os pais, que deixam seus filhos pela manhã no portão de entrada, e os buscam no final do dia, ou seja, nenhuma participação ativa. Se houvesse diálogo com os pais, seria possível que tivessem uma leitura posterior mais atenta, seguida de uma reflexão mais apurada sobre qualquer abordagem no ambiente escolar. Um maior número de encontros com os pais possibilitaria melhor assimilação das ideias propostas, aprofundamento de questões e esclarecimento de dúvidas. Há necessidade de um setor responsável em articular a participação, procurando explorar os valores e sentimentos que devem guiar os processos de diálogos, discussões e debates, procurando garantir o processo participativo e atingindo-o com mais riqueza de comprometimento.

Quando há um impasse entre reivindicação de professores e exigências, acaba prevalecendo a decisão da empresa. A estrutura centralizada e conservadora pouco privilegia a participação dos pais na gestão escolar. Afirma Lima (2001, p. 36): “A tradicional centralizada política e administrativa e o correspondente controle político-administrativo da escola, sem tradição de autonomia, configuram um ‘centralismo educativo’, comandado por um aparelho administrativo central”.

A articulação pode fornecer subsídios que levem a algum conhecimento sobre como escola, pais e comunidade entendem a contribuição de agentes externos na melhoria da qualidade de ensino. Além disso, a possibilidade de ter ideia a respeito da qualidade de ensino, segundo as propostas de participação dos pais no gerenciamento da escola, fica prejudicada pela manipulação de suas decisões e, às vezes, pela completa exclusão dos mesmos, especialmente no setor pedagógico, o qual os pais têm pouca familiaridade. Essa forma de agir da escola não significa que há intencionalidade em excluir os pais dos assuntos pedagógicos, mas pode estar ligada à falta de necessidade, por entender que o nível de compreensão dos pais não é suficiente para discutir temas de ordem pedagógica, dada sua ignorância no assunto.

A gestão da escola, de maneira geral, realiza seus trabalhos de rotina, gerencia agendas burocráticas. A falta de tempo é um fator que compromete os requisitos básicos que possibilitariam aos pais e à comunidade escolar exercer participação, reflexões sobre alunos, mestres, comunidade e condições para a construção de sujeitos que agissem intervindo na realidade:

A participação dos professores está ligada não só à definição geral do projeto, mas também à definição dos planos de currículo, de curso, de ensino e de aula que devem fazer parte integrante do projeto de cada escola. Tendo o docente participado ativamente do planejamento escolar, eles estarão comprometidos com ele, principalmente, organizando suas atividades com base no que foi decidido coletivamente. Eles terão uma direção estabelecida em conjunto com os demais segmentos escolares, o que facilitará seu trabalho e dará maior ânimo ao exercício de sua atividade profissional. (PADILHA, 2008, p. 75-76).

A prática e a rotina escolar pouco favorecem a ampliação de relações na escola. Também é verdade que o tempo disponível para a escola se articular internamente e com os pais e a comunidade é motivo de desencontro nos processos participativos.

Segundo Santos (2008), a garantia da qualidade pedagógica e social do ensino escolar atinge, com essa prática, um patamar restrito em termos de discursivos. A formação tradicional dos professores contribui para um exercício centralizador excludente na administração da escola e na sala de aula. Também é verdade a existência de desvalorização, excessiva jornada de trabalho, imposição de regras e conveniências da escola.

A burocratização é o que marca de forma reconhecida os espaços de planejamento e organização escolar. As ações voltadas para garantir a conduta de forma burocratizada orientam o agendamento das avaliações, a sinalização dos períodos de aula, o currículo de cada série. Nesse modelo a organização escolar é tratada com uma direção centralizada, com pouca participação das pessoas na organização e no planejamento.

Como afirma Libâneo (2008, p. 120), “[...] na concepção científica racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra”. Assim, as atividades escolares ficam centralizadas no diretor, que é o responsável pelas ações na escola. Hargreaves (1998) relata que a organização burocrática da escola, ao criar funções especializadas e estruturas departamentais curriculares, produziu o que denomina balcanização do ensino. Na estrutura balcanizada, os professores tendem a trabalhar em subgrupos que possuem baixa permeabilidade, permanência elevada, baixa identificação pessoal – as pessoas ficam fortemente ligadas às subcomunidades onde se inserem – e forte organização política, sendo repositórios de interesses próprios.

Segundo Paro (2000), cabe a todos os envolvidos um esforço coletivo e dialógico para a superação do autoritarismo, assim como para a apropriação de saberes, atitudes,

valores e habilidades pelos estudantes em prol de um ensino universal e de qualidade. A escola precisa transformar-se para atender a demanda popular, os fins sociais da educação, favorecendo a participação na gestão das diferentes atividades escolares, tendo como objetivos centrais: ensino, aprendizagem e transformação social do meio.

A escola busca uma gestão diferente da que acontece de forma rígida e burocrática, busca a gestão dialógica que o projeto Comunidades de Aprendizagem proporciona. Um processo em que os atores escolares dialogam e participam da gestão. Freire (1987, p. 93) ressalta o diálogo como “[...] o encontro entre os homens, midiaticizados pelo mundo para pronunciá-lo”, uma relação dialógica na qual todos têm direito à voz no momento oportuno, que transpõe o estigma de que o diálogo só acontece quando existem apenas dois indivíduos envolvidos:

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. (FREIRE, 1980, p. 83).

A ação dialógica supõe a conscientização da realidade para combater o naturalismo, que desconhece a historicidade do ser humano como aquele que faz sua própria história, o criar e o recriar, que, na gestão, gera a transformação social da comunidade, com abertura para o envolvimento de todos mediante dialogicidade. O diálogo é a essência da educação humanizadora, que se constitui como fenômeno essencialmente humano, realizado pelas pessoas por meio da palavra. Freire (1980) propõe uma educação popular que tem, por princípio, a libertação dos indivíduos – que, por meio do desenvolvimento da consciência, passam a atingir níveis de criticidade e ação diferenciados. Quando existe diálogo, ocorre a tomada de consciência, sendo que o envolvimento faz parte do ambiente escolar. Pela fala e pela capacidade de comunicar-se, os indivíduos se libertam, uma vez que não é possível se libertar da opressão de forma isolada, mas sim coletivamente.

CAPÍTULO III - COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: ABRINDO CAMINHOS PARA A GESTÃO DIALÓGICA

Quando a gente sonha sozinho, não passa de um sonho. Quando a gente sonha junto é a realidade que começa.

Miguel de Cervantes

A proposta das CAs chega à escola após estudos e discussões realizadas pela gestão pedagógica e social e a apresentação à equipe diretora da empresa mantenedora, responsável pela gerência da ONG/Escola – que aceitou a proposta acentuando a importância da mesma para a mudança dos resultados avaliativos. Diferente da pretensão da gestora da escola, a proposta poderia resultar em uma gestão dialógica, que modificaria não só os resultados, mas também a visão da escola – sobretudo a postura de todos em relação à vida, pois esta gestão permite a pluralidade de pensamentos e a construção da autonomia via trabalho coletivo.

Iniciou-se a formação dialógica de professores e funcionários e o trabalho de divulgação e apresentação do projeto CA aos familiares, com intuito de descentralizar a gestão e obter maior participação da comunidade escolar. Neste capítulo apresenta-se o resultado da pesquisa, com ênfase em seu embasamento teórico e metodológico, e os primeiros passos da gestão dialógica vivida pela escola. Descreve-se como o projeto CA é inserido na ONG/Escola para transformá-la a gestão gerencial em gestão dialógica.

3.1 A Busca por uma Gestão Dialógica e o Encontro com as Comunidades de Aprendizagem

O encontro com a proposta da CA se dá, num primeiro momento, nos estudos já apresentados sobre o tema gestão escolar e em consequência com o Núcleo de

Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)¹⁶, ligado à Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e seus parceiros no Brasil¹⁷, que estavam orientando seus saberes para ações educativas, apresentando a proposta das Comunidades de Aprendizagem a escolas de São Carlos e Secretarias Municipais de Educação de alguns municípios. Desse modo, seria interessante conhecê-la devido ao que se desejava para a ONG/Escola, afinal, era uma proposta educacional em que o diálogo é o centro de todas as atividades.

O contato com o NIASE levou a equipe gestora da ONG/Escola a participar do IV Encontro Internacional de Comunidades de Aprendizagem, realizado em São Paulo no dia 2 de junho de 2014. O evento, promovido pelo Instituto Natura e o NIASE, reuniu diversos especialistas e escolas transformadas em CA para debater as seguintes temáticas: Comunidade de Aprendizagem como proposta de melhoria da educação nas escolas públicas; o processo de transformação da escola em uma comunidade de aprendizagem; formação de formadores para implantação em redes de aprendizagem.

Nesse evento ampliou-se o desejo e a vontade de apropriação da proposta e de apresentá-la aos professores e familiares, que visava à aprendizagem de todos: pais, professores, diretores, estudantes e gestores. No contato com pesquisadores do NIASE, a escola foi encaminhada aos representantes do projeto em São Paulo¹⁸, que explicaram como funcionava e o que a ONG/Escola necessitava para implantar a proposta. Colocaram que estavam comprometidos com as escolas públicas e foi explicado à equipe do Instituto que havia o desejo de ter uma escola cujos princípios, práticas e gestão se voltassem para o diálogo. Ficou-se de discutir a questão com o grupo e o Instituto Natura. No dia 22 de setembro de 2014, houve uma reunião com a representante do projeto para mais uma vez ser colocado o que se esperava da proposta e o quanto contribuiria com a comunidade escolar. A representante do projeto CA aceitou apresentar a proposta para os professores, marcando a primeira formação para o dia 26 de setembro, explicando à equipe gestora que o projeto seria apresentado à unidade escolar, à comunidade escolar,

¹⁶ O NIASE busca identificar fatores transformadores e excludores que ocorrem em diferentes espaços (investigação) e coopera com os grupos que produzem as práticas para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludores (extensão).

¹⁷ Entre eles o Instituto Natura e algumas prefeituras.

¹⁸ O Instituto Natura era responsável em São Paulo pelo desenvolvimento e implementação de melhores práticas de gestão nos sistemas públicos de educação, de inovações em tecnologias educacionais, apoiando a criação de modelos de escola atrativos e eficientes – incorporando tecnologias de aprendizagem –, a transformação educacional e social para criar programas que em ponderem a atuação da sociedade/comunidades no papel de responsáveis pela educação.

aos funcionários, alunos e familiares, e que o mesmo só seria desenvolvido na escola se todos os envolvidos aceitassem transformá-la em uma CA.

3.1.1 A Proposta Comunidades de Aprendizagem

Desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona (Espanha), as CAs visam à transformação social e cultural da escola, à construção da aprendizagem máxima para todos e à democratização da escola. Com intuito de aproximar família e escola, implicam no envolvimento da comunidade do entorno, potencializando sua participação, seu envolvimento na gestão e nos processos pedagógicos, acreditando na construção do projeto em conjunto. A CA chega ao Brasil em 2002, momento em que foi criado o NIASE, na UFSCAR, pela professora doutora Roseli Mello, dando início a estudos e à divulgação das CAs. Desde então, esse núcleo tem desenvolvido não só a divulgação, mas a transformação de escolas em CAs, além de estudos sobre as mesmas. As CAs possuem fundamentos na teoria da ação comunicativa, de Habermas, e na dialogicidade, de Paulo Freire.

Ao descrever as comunidades de aprendizagem, Flecha e Larena (2008) informam que as referências científicas que dão base e sustentação à proposta, compreendem as ciências auxiliares da educação, como: Sociologia, Psicologia e Antropologia – diretamente relacionadas com as práticas voltadas para uma educação superadora de desigualdades – práticas e concepções educacionais embasadas no diálogo, na igualdade e na transformação social, e em autores como Freire, Habermas, Mead. Destaca também todos os princípios orientadores da aprendizagem dialógica sendo eles: igualdade de diálogo, inteligência cultural e as diferentes habilidades comunicativas.

Flecha e Larena (2008) explicam que a introdução das tecnologias da informação e da comunicação, no final do século XX, disponíveis para todos e em todos os lugares, pressupõe o surgimento da sociedade da informação. A informação, quando discernida corretamente, torna-se importante ferramenta de inclusão social, mas o contrário exclui o homem dos seus diferentes espaços sociais, pessoais e culturais.

A partir da sociedade da informação, surge uma dualização social, como descreve Castells (1997), em que parte da população está em posição privilegiada e estabilizada, e

a outra parte em condições de trabalho instáveis e precárias. Acredita-se que a falta de processamento adequado da informação e a desigualdade educacional aplicada na maioria dos centros escolares, de acordo com o poder aquisitivo das pessoas, contribuem para essa lacuna entre as pessoas. Flecha e Larena (2008) esclarecem que é importante melhorar a aprendizagem para todas pessoas, o que requer um desenvolvimento na forma como se passam as ferramentas necessárias para conseguir o discernimento das informações, e a identificação das que trarão benefícios ou exclusão:

[...] as diferenças estão diretamente relacionadas com as metodologias de ensino e também com as classes sociais, como no exemplo apontado: nos centros educacionais de elite as crianças têm acesso a idiomas, conhecimentos e habilidades para melhor discernir a sociedade da informação, enquanto que as escolas menos favorecidas têm um comportamento mais pacífico e sem grandes ambições. (FLECHA; LARENA, 2008, p. 36).

Outros projetos apareceram (2008, p. 37), em diversos lugares como alternativas ao fraco desempenho escolar observados pelos pesquisadores (FLECHA; LORENA, 2008). É importante destacar que na origem das CAs temos o Centro de Educação para Pessoas Adultas, em Barcelona, e da Educação Infantil, o School Development Program (SDP), da Universidade de Yale. Todos os programas tinham como objetivo a melhora no desempenho escolar, a solidariedade, a abertura do diálogo e condições igualitárias de futuro.

Flecha e Larena explicam que todo o processo de transformação de uma escola comum para uma CA é um processo de troca de realidade que passa por uma série de fases (sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades, planejamento), com o tempo necessário para a realidade de cada escola. (FLECHA; LORENA, 2008). Todas as fases são apresentadas de forma clara e objetiva, pois o intuito é realmente que todos construam seus saberes orientados pela ação.

Desse modo, se de um lado temos a aprendizagem dialógica, de outro, a gestão dialógica é desejada como forma de organizar as práticas escolares com participação de todos, numa organização participativa que contém um modelo dialógico de convivência por meio da criação de normas comuns e consensuais:

[...] esse modelo dialógico de convivência supera o modelo disciplinar para resolver os conflitos, com esse modelo dialógico os sujeitos são críticos das situações, analisam os conflitos buscando solucioná-los e sobretudo como

prevenir. Questiona a educação exclusora e apresenta uma aprendizagem de uma forma dialógica e solidária. A interação dos diferentes valores e culturas que contribuem para a aprendizagem de todos é a base da proposta. Outro princípio da proposta é a convivência multicultural que favorece a reflexão e revisão das regras para favorecer os indivíduos e o coletivo. A interação e ação criando sentido às vidas das pessoas que participam da comunidade educativa, que ocorre através da reflexão e diálogo entre as pessoas e culturas. (FLECHA; LARENA, 2008, p. 42).

Cabe ressaltar que uma escola, como CA, pauta-se na dialogicidade, há muito defendida por Freire .. A seguir, tem-se um infográfico com os princípios das CAs, fases de transformação e Atividades Educativas de Êxito.



Fonte: Material de formação do Instituto Natura (2014)

Atuações Educativas de Êxito

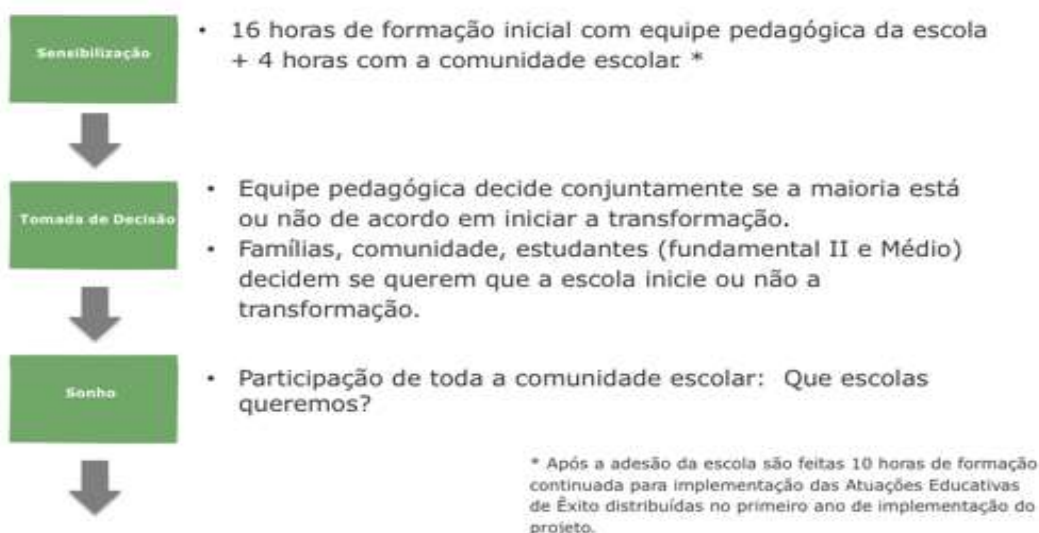
Favorecem a máxima aprendizagem de todos...

Numa Comunidade de Aprendizagem, alunos, escola e comunidade estabelecem **objetivos máximos** e implementam Atuações baseadas em **evidências científicas** para alcançar a **máxima aprendizagem de todos**.



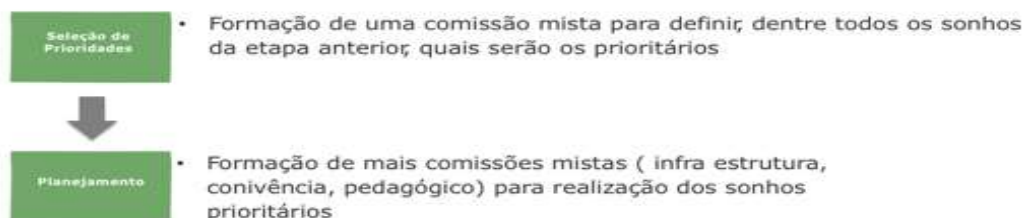
Fonte: Material elaborado pela equipe de formação do Instituto Natura (2014)

Fases de Transformação



Fonte: Material elaborado pela equipe de formação do Instituto Natura (2014)

Fases de Transformação



Fonte: Material elaborado pela equipe de formação do Instituto Natura (2014)

Gabassa (2009, p. 102) conceituou da seguinte forma cada fase:

- Fase de Sensibilização: dura aproximadamente um mês e destina-se a apresentar ao professorado da escola e à comunidade do entorno o contexto no qual se insere o projeto, como nasceu e qual a sua proposta;
- Tomada de Decisão: esse período, de um mês, destina-se à decisão sobre o início do projeto, se for vontade e compromisso de toda a comunidade educativa;
- Fase dos Sonhos: varia de um a três meses, destina-se a chegar a um acordo sobre o modelo de escola que se pretende alcançar. Para isso, todas as pessoas da escola sonham a escola que gostariam de construir;
- Seleção de Prioridades: depois de terem sonhado tudo o que desejam, os profissionais da escola e da comunidade selecionam as prioridades para realização desses sonhos, buscando informações sobre o bairro e estabelecendo metas para a transformação do ambiente escolar;

- Planejamento: momento de formar as comissões mistas para verificação das atuações de êxito que serão implantadas, para transformação educacional e social da escola, com envolvimento coletivo.

Essas etapas são necessárias para a aplicação do projeto na escola, como forma de sensibilização da equipe e comunidade, envolvendo diálogo aberto e igualitário e ações coletivas; concebem ao contexto escolar a sua possível transformação mediante interação e comunicação entre os atores da escola.

3.1.2 O Processo de Transformação da Escola

No dia 26 de setembro (sábado), das 8h às 16h, dois formadores estiveram no local, para formação e sensibilização. Na formação explicaram sobre o projeto, que se baseia em conjuntos de atuações educativas, visando à melhora relevante da aprendizagem escolar. Participaram da formação os professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na formação dos docentes, os palestrantes explicaram que o conceito de CA tem embasamento científico, em pesquisas realizadas durante trinta anos por uma equipe formada por vários estudiosos de diversos campos do conhecimento, que comprovam a eficácia das ações educativas nos mais diversos contextos. Falaram, também, sobre as fases de transformação que ocorrem com a implantação da proposta.

Diante da formação ocorrida com os docentes, percebeu-se que aprovaram o projeto CA, inclusive os que, no início da conversa sobre a implantação, apresentaram resistência; ao final da formação, estavam interessados no processo. Com a formação houve a reflexão sobre o espaço escolar e suas práticas. Para Freire (2011), o processo de liberdade deve ser visto e sentido por todos. O homem é um ser social e, por isso, a consciência e a transformação do meio devem acontecer em sociedade.

Após a formação com os docentes, foi marcada uma reunião com a comunidade. No período que antecedeu a formação, foi organizada uma comissão de mobilização, pensada pelos professores, para abordar a comunidade escolar e convidá-los para

participar. Para Freire (2011) o homem é um ser social; a consciência e a transformação do meio devem acontecer em sociedade.

A comissão foi formada por professores de reforço, educação artística, Ensino Fundamental, coordenador social e alunos do Ensino Fundamental, que se reuniram para organização da mobilização, convidando a comunidade escolar, família e alunos, para participar do projeto Comunidade de Aprendizagem na ONG/Escola, em 25 de outubro de 2014, para decidirem os procedimentos da abordagem. Os funcionários ganharam sementes de girassol, significando a esperança, e uma flor de cetim laranja (broche) que representava a confirmação da presença na formação da comunidade escolar. Os alunos confeccionaram um cartão-convite para as famílias, em que estas criariam um desenho de tema livre para confirmar a presença; no dia do encontro os cartões ficariam expostos em um cartaz. A comissão comunicou aos alunos e funcionários sobre o projeto, explicando-o à ONG/Escola. Segundo Romão (2002), a escola é um espaço de libertação, mas quando se carrega de rigidez, não tem abertura para aprendizagem, pois é somente na coletividade, com flexibilidade, que se constrói a educação: “[...] Somente uma escola com esse projeto político pedagógico é capaz de permitir a transição da consciência transitivo – ingênuo para o transitivo – crítica”. (ROMÃO, 2002, p. 43).

Mediante a abordagem da comissão mobilizadora, pais e funcionários estiveram presentes na formação da CA. Todos participaram da reunião e fizeram a Tomada de Decisão.

IMAGEM VII - CONVITE



Fonte: Pesquisadora – Convite enviada às famílias da ONG/ Escola (2014)

A comissão de mobilização confeccionou um cartaz que ficou exposto na frente da escola. Também convidaram os pais que aguardavam seus filhos na saída da escola. Dando sequência ao processo, realizou-se a formação com a comunidade em 1º de novembro de 2014, às 8h, na escola. Na presença das famílias, dos alunos, professores, funcionários, foi feito o convite para tomada de decisão e todos optaram por ter o projeto.

IMAGEM VIII - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO



Fonte: Pesquisadora – Cartaz de divulgação (2014)

No mesmo dia, aconteceu a formação com todas as pessoas da comunidade escolar. Famílias e funcionários trouxeram os convites que foram exibidos num cartaz, expondo a confirmação do que desejavam para a escola. Quando a Formadora deu espaço para os pais falarem, mencionaram a ausência de alguns e que seria muito importante todos estarem presentes. Também disseram o quanto gostaram da proposta, propondo-se a estarem mais presentes na ONG/Escola. Logo após, realizou-se o convite para aplicação do projeto, ele foi lançado e a formadora convidou as pessoas para a Tomada de Decisão. Os familiares tiveram alguns minutos para conversar e decidir se queriam ou não prosseguir e, logo após, a formadora retornou e perguntou se aceitavam o projeto na ONG/Escola. As famílias votaram e optaram em decidir pela aplicação do projeto.

IMAGEM IX - CARTAZ DE DIVULGAÇÃO COM A CONFIRMAÇÃO DA COMUNIDADE



Fonte: Pesquisadora – Cartaz com a confirmação da comunidade (2014)

Esse cartaz foi confeccionado pelos alunos da ONG/Escola e as famílias, que completaram o desenho, confirmando sua participação na reunião em que o projeto CA foi explicado. Conforme chegavam, os convites eram colocados no cartaz.

IMAGEM X - REUNIÃO COM A COMUNIDADE



Fonte: Pesquisadora – Reunião com a Comunidade na ONG/ Escola (2014)

As famílias participaram da reunião para conhecerem o projeto, demonstraram interesse pelo mesmo e confirmaram a participação.

3.1.2 Escola e Sonhos

Após a Tomada de Decisão, a aceitação das famílias em relação ao projeto CA na ONG/Escola, todos, famílias, professores, alunos, funcionários, foram convidados a sonhar: como desejavam a escola? Organizados, os sonhos foram colocados num mural intitulado “árvore dos sonhos”. Entre 4 e 7 de novembro de 2014, as famílias que não estiveram presentes foram convidadas a participar e enviar seus sonhos. Os alunos que não participaram dessa semana também poderiam participar, deixando seus sonhos na árvore. Entre eles, havia um em especial, da professora da pré-escola, que sonhava com a formatura da sua sala, o que exigia recurso financeiro. Antes da montagem de uma comissão mista, os pais de alunos dessa sala souberam deste desejo. Dois pais representantes da sala foram falar com a diretora, e, embasados na CA, solicitaram permissão para realizar a formatura, realizar este sonho.

Os pais se reuniram no espaço da escola em duas datas (14/11 e 18/11) para organizar a formatura junto com as professoras. Prepararam desde as lembranças para as professoras titulares até becas, “canudos” para os diplomas. Reuniram-se para comprar

os materiais (papel camurça, bexiga, cola bastão) que faltavam na escola para montagem do painel, comidas e bebidas para a festa. Montaram e organizaram o espaço para a realização da cerimônia.

Com o envolvimento de pais, funcionários e professores para concretizarem o sonho da professora, a formatura aconteceu (28/11/2014; 18h) na quadra da escola. Sobre transformações no ambiente e envolvimento entre as pessoas, Freire diz (2011, p. 64): “[...] a educação libertadora implica a iluminação da realidade, mas os iluminadores são dois agentes do processo”. Na formatura, momento de compartilhamento de emoções e sonhos, as crianças ficaram felizes pela presença da família no espaço escolar; pais e funcionários, satisfeitos com a comemoração de algo realizado por todos, pensado por todos.

[...] A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. (FREIRE, 1982, p. 100).

A realização de um sonho pelo envolvimento de todos explicita a possibilidade da participação e do diálogo dentro da escola. Morin (2000), em suas contribuições, esclarece sobre a evolução do ser humano, a importância de pertencer ao grupo social, que tem regras e limites para o bom convívio. Retrata as questões de direitos e liberdade entre os sujeitos, do desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias. Sonhar com um mundo melhor, sem injustiça torna-se utopia, sem competitividade e sim igualitário, sonhar torna-se importante para idealizar o futuro de ações justas e iguais.

IMAGEM XI - ÁRVORE DOS SONHOS



Fonte: Pesquisadora – Árvore dos Sonhos -ONG/ Escola (2014)

Nos sonhos percebemos o desejo das famílias de construir uma escola de qualidade para seus filhos, a preocupação na formação do Ensino Básico e do Ensino Superior. “Sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida”. (FREIRE, 2000, p. 124).

Meu sonho para Sara, que tenha uma ótima formação escola Educativo. Formando, sim, uma pessoa que saiba respeitar a opinião de todos e tendo ótimas atitudes, ideias e fazer ótima faculdade pública. (Pai, 2014).

Sonho com um futuro onde as crianças possam ingressar numa vida melhor. E que a escola cresça nesta comunidade e amplie seu horizonte de ensino, até a faculdade. Sei que sonhar nunca é demais, mas em meus sonhos espero que esta escola cresça cada vez mais. (Mãe, 2014)

No momento de sonhar a escola, observa-se o interesse e preocupação dos pais pela continuação dos estudos dos seus filhos, para que concluam não somente o Ensino Fundamental, mas também o Ensino Médio no mesmo local, porque, nesse mesmo ano, a empresa mantenedora comunicou o término do Ensino Médio devido à crise financeira. “[...] E uma das grandes tarefas políticas a ser cumprida se acha na perseguição constante de tornar possível amanhã o impossível de hoje somente quando, às vezes, se faz possível viabilizar alguns impossíveis de agora”. (FREIRE, 2007, p. 110).

O meu sonho é ter o ensino médio de volta. Não só pelo meu filho, mas pelos outros alunos e também a escola, desejo que a escola consiga atingir todos os objetivos. Que nunca deixe de crescer, evoluir, enfim, continuar do pré até o médio, terminando com uma universidade. (Mãe, 2014).

Eu sonho em conquistar o que a gente perdeu, que é o Ensino Médio. Pois sonhar é sempre preciso. (Mãe, 2014).

Essa preocupação não era somente dos pais, mas também dos próprios alunos:

Meu sonho é que tenha ensino médio de volta na escola, esse é meu maior sonho. (Aluna, 2014).

Que o Ensino Médio volte e que todos possam ter oportunidades que eu tive de concluir a escola com opiniões formadas e um senso crítico desenvolvido. Sou grata a tudo e a todos, que continuem formando ótimos jovens cidadãos. (Aluno, 2014).

Volta do Ensino Médio com critérios rigorosos para conseguir uma vaga. Aula de dança, professor de inglês para as séries iniciais, bebedouro geladinho em cada andar. (Professor, 2014).

Os sonhos, além de apresentarem a preocupação com a permanência na escola, trazem também a preocupação com atividades extracurriculares, como aulas de música, natação, futebol de salão, com uma visão do espaço escolar como ambiente de aprendizado, solidariedade e bem-estar:

Sonhar sempre nada está perdido, o meu sonho é ver a minha sobrinha muito feliz. Arianne, sei que não é fácil nascer e não ter a oportunidade de conhecer a sua própria mãe. Mas sei que Deus é todo poderoso e grande, ele é pai de todos. Desejo que ela seja muito feliz no decorrer dos seus anos, de sua vida. (Tia, 2014).

Um dos meus sonhos é que as pessoas sejam bem tratadas, com mais igualdade, e que haja mais amor ao próximo. (Avó, 2014).

Ver a participação de todos e no futuro ver os resultados satisfatórios; uma escola melhor; pais melhores e alunos melhores e um ajudando o outro. (Mãe, 2014).

Eu quero que a escola seja bonita. (Aluna, 2014).

Os sonhos que demonstram preocupação com estrutura da ONG/ Escola, com o espaço do parque, considerado um espaço de descontração dos alunos, voltado à atenção para ter bancos, gira-gira novo, balanços, melhorar a estrutura desse espaço. E horário de recreio diferenciado, com jogos para se descontraírem.

Horário de recreio com jogos, com um tempo maior para nos divertimos. (Aluna, 2014)

Eu queria bancos no parque, um gira-gira novo, tirar o velho e balanços seria bem legal. (Aluna, 2014)

Meu sonho é se tivesse um jardim numa parte e o parque na outra parte e também bancos. (Aluna, 2014)

Percebe-se que há preocupação com a prática do ensino e o desejo de aulas mais diferenciadas, que estimulem os alunos, tanto da parte das famílias como dos professores. Segundo Morin (2000, p. 59):

[...] do conhecimento e da percepção é inseparável do mundo da afetividade, da paixão, da curiosidade, tornando-se estas verdadeiras alavancas para as pesquisas filosóficas e científicas. O cientista objetivo, sério e calculista é também um ser de sonhos, fantasias, impulsos e desejos [...]

Meu sonho é ter aulas com o tablet, lousa interativa, aulas mais divertidas para eu aprender mais. (Aluna, 2014).

Ter professores companheiros, a ficar na escola por um longo período, ter projetos e dinâmicas relacionados às matérias para motivar os alunos. (Pai, 2014).

Que os alunos e consequentemente a escola seja reconhecida como modelo de Educação na zona leste, na capital e no país. (Professor, 2014).

Professor de inglês para Ensino Fundamental I, sala de recursos para alfabetização. (Professor, 2014).

Todas as salas com lousa interativa, professor de inglês para as séries iniciais do Ensino Fundamental. (Professor, 2014).

Nesse sentido, a escola é espaço para exposição de ideias por meio do diálogo, na busca pela qualidade de educação, pelo direito e pela responsabilidade de todos. Freire (2011) afirma que com a educação por meio do diálogo entre educadores e educandos, estabelecem-se possibilidades comunicativas em cuja raiz está a transformação do educando em sujeito da própria história. A dialogicidade da educação é uma forma de aprendizagem em que a comunicação é expressa pela palavra e pela ação, por isso a verdade tem que estar constante nesses dois momentos de construção da educação, do educando e do educador e entre os mesmos:

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. (FREIRE, 2011, p. 112).

Para Freire a busca da ação transformadora se faz pela reflexão e pela ação, sendo os elementos da ação dialógica, a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. A conscientização se dá por um processo gradual, em que se busca a liberdade sem produzir novos opressores e oprimidos. A dialogicidade como essência da educação para liberdade prioriza a ação dialógica e, por meio desta, constrói uma educação para a consciência:

[...] não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas. (FREIRE, 2007, p. 40).

O espaço escolar é um espaço dialógico de desenvolvimento crítico do sujeito, sendo importante o exercício de comunicar-se, ter a consciência da educação libertadora. Quando todos pensam e agem num espaço educativo justo e igualitário, os sonhos tornam-se metas e objetivos possíveis de serem realizados:

Os grupos populares certamente têm direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas. (FREIRE, 2007, p. 78).

Para Freire (2007), a escola é um espaço de transformação e formação, em que todos têm sua parcela de participação. Compreende-se a responsabilidade do governo e da comunidade de fazer um espaço escolar cada vez melhor, para uma educação de qualidade, para a qual é necessário sonhar e acreditar. Assim, surgem objetivos a serem alcançados com o envolvimento da comunidade e seu entorno:

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra [...] (MORIN, 2000, p. 61).

Conforme Morin (2000) a educação é o cerne da mudança social, proporcionando ao meio a transformação, levando em consideração cada sujeito, sua subjetividade e a complexidade própria do ser humano.

3.2 Metodologia Comunicativa Crítica como Instrumento Avaliativo

Para que fosse possível avaliar as primeiras ações da troca da gestão gerencial para a dialógica, fez-se uso da Metodologia Comunicativa Crítica, que compõe as pesquisas e práticas das CAs. Para Gómez (2006), ela é uma alternativa às metodologias tradicionais, trazendo novas perspectivas de investigação, que reconhecem os princípios das pedagogias crítica e da ação comunicativa. Na metodologia crítica, está em pauta a autorreflexão e a atuação do sujeito em um diálogo que se propõe igualitário:

Sabemos que existe uma distância importante entre o diálogo e a realidade de nossas práticas cotidianas, pois em uma sociedade onde a incorporação de pessoas e grupos de distintas culturas aumenta a um ritmo acelerado, e as diferenças e conflitos se preocupam resolver diante do diálogo, convive favorecer que essa tensão em que fazia uma igualdade das diferenças que supera as posturas intransigentes que somente usam os argumentos das forças. (GÓMEZ, 2006, p. 40).

Nessa concepção, utiliza-se a ação comunicativa proposta por Habermas, que orienta e constrói diálogos entre os sujeitos e seu posicionamento social. A racionalidade no processo educativo deve estar em seu núcleo, por meio da argumentação, quando se refere ao mundo objetivo dos estados de coisas, ao mundo social e ao subjetivo, à ideia como fator de coordenação da ação dos sujeitos que participam do entendimento. Nesse sentido, diz Garcia (2005, p. 125):

Na ação comunicativa a possibilidade de uma racionalidade crítica está dada pela capacidade performativa dos sujeitos inseridos em um processo interativo mediante atos de fala que expressam e pelos quais se articulam no mundo vivido.

O autor faz considerações sobre o desempenho do papel fundamental da teoria da sociedade desenvolvida por Habermas, tanto para a elaboração de “[...] um conceito bidimensional de sociedade quanto para sua teoria da modernidade, cujo diagnóstico

chama atenção para a noção de colonização do mundo da vida pelos sistemas”. (GARCIA, 2005, p. 97).

Habermas (2012, p. 36) afirma: “[...] racionalidade deve ser entendida como uma disposição de sujeitos falantes e atuantes que está expressa em modos de comportamento para os quais há boas razões ou fundamentos”. Assim, o conceito de racionalidade comunicativa deve ser explicado apenas em termos de uma teoria da argumentação, sendo histórica para ser apropriada sociologicamente.

Nesta pesquisa, tendo como centro os sujeitos falantes: professores, pais e alunos. O objetivo foi permitir a esses “falantes” uma avaliação sobre a gestão da escola. Uma das principais características da metodologia comunicativa é a intervenção dos participantes no processo do projeto – o que se analisou, nesta pesquisa, por dois fatores fundamentais: 1) Fatores Transformadores 2) Fatores Excludentes. Passa-se, agora, a descrevê-los melhor.

Foi elaborado um quadro de análise, seguido da proposta de mudanças nas práticas dentro da escola. Tal quadro permitiu uma metodologia comunicativa recorrente relacionada a dois fatores: Transformadores e Obstáculos. Pelo fator transformador as propostas de melhorias e o fator excludente são as dificuldades e obstáculos enfrentados nesse contexto. No quadro IX, encontram-se as propostas avaliativas e investigativas das Comunidades de Aprendizagem Teoria comunicativa Crítica. Conforme segue abaixo:

QUADRO IX - EXEMPLO DE ANÁLISE COMUNICATIVA

Fatores transformadores	Fatores excludentes: que apresentaram obstáculos

a- Os Diários de Campo

Trata-se de diário aberto que abarcam dados da realidade, compostos por observações, acompanhamento do cotidiano, reflexões, interpretações e explicações, próprias das vivências da pesquisadora na escola, nas relações, nas atividades. A verificação da gestão imposta pela empresa mantenedora, à qual foi apresentado o Projeto CA, aprovado pela comunidade escolar. Vale dizer que este foi estabelecido um acordo com os participantes, já que na pesquisa comunicativa, toda a coleta tem de ser acordada entre todos.

Por meio do diário de campo, mas, principalmente, das falas dos participantes de comissões, reuniões, planejamentos e atividades de transformação da escola, dos procedimentos e etapas de desenvolvimento do projeto, foi elaborado um quadro com fatores transformadores e excludentes. Nele podemos perceber que, apesar de a proposta ser aceita pela maioria da comunidade escolar, encontram-se alguns obstáculos para sua realização e permanência, como a falta de participação de funcionários e a ausência de algumas famílias.

Como foi a primeira vez que a participação se tornava possível, não houve a presença de todos, mas, diante disso, houve uma participação considerável para um momento inicial de desconstrução de um modelo de gestão. Evidente que muitos ficaram desconfiados, mas houve a boa aderência ao projeto.

QUADRO X - FATORES DE AVALIAÇÃO

Temáticas	Fatores Transformadores	Fatores Excludentes
1. Relação Comunidade escolar	1. Postura aberta e inclusiva da escola; 2. A Participação da comunidade; 3. Participação dos Pais; 4. Diálogo entre escola e família;	1. Falta de divulgação aos familiares; 2. Falta de disponibilidade das pessoas; 3. Acusação dos familiares que não participam;

		4. Dificuldades na aderência total pelos funcionários.
2. Aprendizagens	1. Formação dialógica dos professores; 2. Formação dialógica da família e comunidade escolar; 3. Troca de diálogo entre professores e familiares; Aproximação da família da realidade de outras crianças; 4. Trabalho com respeito e solidariedade; 5. Tomada de decisão (família e escola).	1. Falta de alguns professores; 2. Falta de alguns familiares.
3. Projeto Comunidades de Aprendizagem	1. Relação mais igualitária; 2. Participação da comunidade escolar; 3. Aceitação do projeto e execução; 4. Avaliação positiva nas reuniões; 5. Aproximação da equipe e comunidade.	1. Ausência de comunicação do projeto a todos os envolvidos; 2. Resistências de alguns professores ao projeto.

Fonte: Pesquisadora (2016).

Conforme o quadro X, os fatores são a possibilidade de diálogo, a participação nas atividades realizadas na escola, na qual a interação social é mediada pela linguagem e pelo diálogo, ocorrendo envolvimento maior da comunidade escolar. Esse contexto promove a responsabilidade, o sentimento de pertencer à escola, a educação. A interação e a socialização implicam no processo de envolvimento que foi construído no cotidiano. Os fatores excludentes podem ser verificados no cotidiano, nas falas iniciais dos professores, na não participação de famílias, na falta de comunicação e dificuldade de compreender o projeto. Assim, entende-se que a educação deve favorecer a formação dos atores da escola a partir do diálogo igualitário, da reflexão e do processo de tomada de decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação foi elaborada com o intuito de analisar a gestão escolar e observar o desenrolar do processo de construção da gestão participativa em uma ONG/ Escola que possui gestão gerencial, que busca resultados. O estudo verificou as melhorias que o projeto CA trouxe para as relações entre comunidade, familiares e profissionais da educação, bem como para as aprendizagens das crianças na ONG/ Escola e sua gestão.

Num primeiro momento, este estudo surgiu mediante inquietações sobre a prática na gestão, buscando propostas sobre como gerir a escola de forma democrática, para que esta rigidez se transformasse em uma gestão democrática.

Na elaboração do texto de qualificação e no trabalho de campo, havia a certeza de que a proposta da CA transformaria a gestão que buscava resultados, fechada e rígida, em uma democrática, aberta à participação da comunidade. Conhecendo o projeto CA e suas estratégias, percebeu-se que viabilizaria a prática do diálogo. O primeiro momento de apresentação do projeto foi para os diretores da empresa mantenedora, que o aprovaram (dos quatro diretores da empresa, um não demonstrou interesse, mas não se opôs). Logo após, foi para os funcionários, em uma reunião na qual o aprovaram. As famílias também tiveram um encontro na escola para conhecer o projeto. Depois da Tomada de Decisão, feita por todos, deu-se prosseguimento ao projeto com a realização dos sonhos, dos desejos de melhoria da escola.

Na qualificação deste trabalho, a banca fez apontamentos sobre o objeto de estudo, a gestão escolar e a dialógica, o que levou ao melhor entendimento do objeto de estudo e da busca de superação dessa rigidez, que levou a equipe gestora a pensar em uma nova possibilidade de gestão, pois para que existisse democracia, são necessários mecanismos como: Conselho Escolar, eleição da direção, elaboração do PPP de forma coletiva. Estes são mecanismos que modificam a estrutura da escola, mas a ONG/ Escola pesquisada voltava-se à gestão empresarial de resultados, não possuindo os mecanismos para a gestão democrática devido à sua estrutura. Foram pensados novos rumos junto com os materiais de estudo já existentes e, por meio de um levantamento a respeito, a gestão que mais se aproximava da escola, mas que permitia a participação da comunidade, chegou-se à gestão dialógica. O processo do projeto CA possui dois itens importantes de

transformação: o processo de ingresso e o de sua consolidação. As fases desenvolvidas foram sensibilização, tomada de decisão e sonhos.

Sabemos que existe uma distancia importante entre o diálogo igualitário e a realidade de nossas práticas cotidianas, por uma sociedade donde a incorporação de pessoas e grupos de distintas culturas aumenta a um ritmo acelerado e, as diferenças e conflitos se procuram resolver mediante o diálogo, convém favorecer que essa tensão em que fazia uma igualdade das diferenças que supere as posturas intransigentes que só usam os argumentos de uma força. (GÓMEZ, 2006, p. 40).

A Gestão Dialógica via CA não modificou a estrutura de funcionamento da ONG/Escola, mas apresentou uma abertura para a comunidade participar das decisões e problemas. O projeto CA possui mecanismos que não interferem na estrutura, mas que objetivam melhorar a aprendizagem.

Participando da escola, os sujeitos podem ser ouvidos e as formas de decisão podem ser mais igualitárias. A participação não envolve somente transformações para a escola e os seus alunos, mas para toda a comunidade, em vários espaços e de diversas formas: familiares prestando ajuda à escola ou se engajando em atividades de formação; voluntariado pertencente ao próprio bairro e fora dele; entre todas as pessoas; a abertura da escola para toda a comunidade.

Na perspectiva de ter uma gestão escolar com participação da comunidade, o projeto CA é uma experiência proposta e desenvolvida pelo CREA, da Universidade de Barcelona, apresentando-se como possibilidade de transformação social e cultural para a escola e o entorno, envolvendo famílias, profissionais da educação, alunos e toda a comunidade para construir uma escola em que todas as pessoas possam participar e interagir por meio do diálogo. Uma transformação que envolve a participação de todos os atores da unidade escolar mediante o diálogo igualitário.

Entende-se, a partir desta pesquisa, que houve aumento da participação da comunidade escolar na ONG/ Escola, onde se desenvolvem processos de busca de entendimento e de ação comunicativa, busca de uma gestão em que todos possam se manifestar, dialogar, pensar e agir em prol da aprendizagem das crianças, em consequência do envolvimento de todos.

Pode-se afirmar que o projeto CA é um caminho efetivo para relações mais dialógicas e aprendizagens mais efetivas. Nesse sentido, apresenta-se como possibilidade

de contribuição para mudanças culturais nas relações sociais, que passam a ser mais dialógicas e críticas, que apontam questionamentos com o compromisso de luta pela superação da gestão de resultados e a implantação da gestão dialógica por meio das atuações de êxito do Projeto CA, da participação coletiva no espaço educacional, proporcionando enriquecimento cultural e socioeducacional aos alunos. Ampliam-se as possibilidades da participação coletiva, da consciência crítica da realidade social para a construção de uma escola igualitária, na busca da eliminação das desigualdades sociais.

Considera-se, portanto, que a despeito de toda a descrição de gestão dialógica, e de ênfase retórica na proposta do projeto Comunidades de Aprendizagem como transformação da gestão escolar, tendo uma gestão dialógica, em construção na igualdade, com a participação de todos leva tempo para escutar, saber ouvir, falar, esperar, entender e que para esse modelo gerencial seja superado é necessária a gestão dialógica concreta, com participação coletiva via diálogo crítico, reflexivo e consciente para superar o modelo centralizador dado pela empresa. No processo do diálogo igualitário, interesses são respeitados mediante a relação dialógica comunicativa, que atinge validade quando todos os participantes chegam cooperativamente num acordo. (HABERMAS, 2012).

Ressalta-se que foi descrito somente o início de um processo que é longo. Um processo em que se viu nascer uma possibilidade viável e possível, que implica em acordos, negociações e compromissos que levem à autonomia e emancipação. Em 2015 ocorreram mudanças na ONG/Escola devido à crise financeira no país, com a desistência de alguns parceiros que ajudavam com verbas a escola, sustentando-a.

Entre essas mudanças, a diminuição do quadro de funcionários, sendo desligados : o coordenador social, diretora escolar, cozinheira, enfermeira. A diretora foi substituída pela auxiliar de coordenação e manteve-se somente uma coordenadora pedagógica para acompanhar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O ciclo do Ensino Médio foi encerrado, e os alunos transferidos para Escolas Públicas. Para reduzir gastos, o projeto continuou sendo acompanhado pelo Instituto Natura e os novos gestores, dando prosseguimento à gestão dialógica com o novo quadro de funcionários.

Uma escola. Crianças com desejo de aprender. Um aprender que não se limite a conteúdos, cópias, provas, obediência. Uma escola que possa ser da alegria, que, segundo

Snyders não é uma alegria qualquer, não é descomprometimento nem afastamento da realidade e seus problemas. É a alegria de compreender, de sentir, descobrir a realidade, de poder decifrá-la e sobre ela atuar, de romper com as inseguranças e incertezas, buscar formas mais acabadas, seja nas artes, nas técnicas, na ciência. A alegria que Snyders tem em mente é a busca da originalidade, da criatividade, da autossuperação, do crescimento constante das potencialidades dos indivíduos, da supressão (ou pelos menos sua diminuição) das inseguranças, dos medos, das incertezas. É a alegria de saber, de conhecer e poder escolher criticamente as diversas possibilidades oferecidas pela realidade. É, para a filosofia marxista, um conceito de humanização, do pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. Essa alegria cultural está profundamente relacionada com a transformação da sociedade

REFERÊNCIAS

ANTUNES, José. Adilson. Santos. Dissertação.(Mestrado em Educação) **Gestão democrática do ensino público**: narrativas sobre a escolha do diretor e a constituição do conselho escolar na autonomia da escola. 99.f. Universidade Federal de Santa Marina- São Paulo. 2012.

BASTOS, J. B. (org.) **Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP& A: SEPE, 2001.

BERGAMO E. A. Dissertação. **Gestão democrática da escola**: análise e proposição a partir de uma perspectiva gramsciana. São Paulo. 2008.

BISPO, Vanderlei. Pinheiro. Dissertação.(Mestrado em Educação) **Democracia e discurso democrático na gestão escolar**: estudo de uma escola de aplicação. Universidade de São Paulo- Campinas. 2012.

BOTLER, Alice. Miriam. Happ. Tese (Doutorado em Sociologia) **A escola como organização comunicativa**. 299.f. Universidade Federal de Pernambuco - Recife. 2004.

BRAGA, Fabiana, Marini. Tese (Doutorado em Educação) **Comunidades de Aprendizagem: Uma única experiência em dois países (Brasil e Espanha) em favor da participação da Comunidade na escola e da melhoria da qualidade do ensino**. 236.f. Universidade Federal de São Carlos- São Carlos- São Paulo- 2007.

CAIRES, Sueli. Fátima. Barbosa. Dissertação (Mestrado em Educação). **A participação da comunidade escolar em uma escola transformada em comunidade de aprendizagem**. 128.f. Universidade Federal de São Carlos - São Carlos. 2010

CONSTANTINO, Francisco de Lima. Dissertação (Mestrado em Educação). **Comunidades de Aprendizagem: Contribuições da Perspectiva Dialógica para a construção Positiva da identidade das crianças negras na escola..** 251.f. Universidade Federal de São Carlos - São Carlos. 2010

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DANTAS, Cátia. Verônica. Nogueira. Dissertação (Mestrado em Educação)- **Plano de trabalho gestor e o efetivo desenvolvimento das atividades da gestão escolar**. 86.f. Universidade Federal da Bahia – UNEB- Salvador- 2011.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FARIA, José Henrique de. **Teoria das formas de governo**. Material do curso de Estado, Poder e Formas de Gestão. Curitiba, 2001.

FLECHA, R. **Metodologia comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

_____; LARENA, R. **Comunidades de Aprendizaje**. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**: Paz e Terra, 1987

_____. **Educação na cidade** . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão democrática da educação para uma formação humana**: conceitos e possibilidades. Em Aberto. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000.

GABASSA, Vanessa. Tese. (Doutorado em Educação)- **Comunidades de Aprendizagem**: a construção da dialogicidade na sala de aula. 229.f. Universidade de São Carlos -São Carlos. 2009.

GARCIA, Bianco. Zalmora. Tese (Doutorado em Educação). **Escola pública, ação dialógica e ação comunicativa**: a radicalidade democrática em Paulo Freire e Jürgen Habermas. 202.f. Universidade de São Paulo - São Paulo. 2005.

GANDIN, D. **A Prática do Planejamento Participativo**. Petrópolis: Vozes, 8ª ed.2000.

GOMES, M. Dissertação (Mestrado em Educação). **Entre autoritarismo e diálogo**: a democracia no processo de gestão escolar. Universidade Federal de São Carlos- São Carlos. 2013

GÓMEZ P. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo 1**: racionalidade da ação e racionalidade social. São Paulo. Martins Fontes, 2012.

HARGREAVES, A. **Os Professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos Professores na idade pós-moderna. Alfragide, Portugal: MacGraw Hill, 1998.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. São Paulo: Mediação, 2001.
_____. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Editora Mediadora. Porta Alegre, 2009.

LESSARD, C.; TARDIF, M. **As transformações atuais do ensino**: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? Petrópolis: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

_____. **Educação Escolar: Políticas Estrutura e Organização**. São Paulo, Cortez, 2012.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1993.

LIMA, A. M. G. Dissertação. **Fatores associados à eficácia escolar**: um estudo de instituições educacionais públicas municipais. Maceió. 2012.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001

LUCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática, v. 1, 2006, Petrópolis: Vozes, Série Cadernos de Gestão.

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Raquel. **Diversidade Cultural e Educação escolar: Perspectiva Comunicativo-Dialógica Trabalho Pedagógico**- 168.f. Universidade Federal de São Carlos - São Carlos- São Paulo-2010

OLIVEIRA, A. M. S. Dissertação. **A percepção da competência em gestão educacional pelos gestores de instituições públicas educacionais de Lauro de Freitas.** Bahia. 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político-pedagógico da escola. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública.** 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. **Administração escolar:** introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Administração escolar:** introdução crítica. 17 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PINHEIRO, Edinéia . Virginio. Dissertação (Mestrado em Educação). **Caracterização e análise da participação e dos conflitos em uma escola transformada em Comunidades de Aprendizagem.** 157.f. Universidade de São Carlos - São Carlos- SP. 2010.

ROMÃO, E. J. **Pedagogia dialógica.** São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, José.Paulo. **Gestão escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coreia.** Pontificadora Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado) 276.f. Porto Alegre, 2011.

SANTOS, C. R. **A gestão educacional e escolar para a modernidade.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SPOSITO, M. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.1, p.87-104, 2001.

STOPPINO, Mario. Poder. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicolas; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política.** 12ª ed. Brasília: UnB, 1999. p. 933-943. V. 2.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola.** São Paulo: Manole Ltda, 1988.

_____. **Alunos felizes:** reflexão sobre alegria na escola a partir de textos literários. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VEIGA, I. P. A. **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2003a.

_____. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, I. P. A. **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. Campinas: Papirus, 2003b.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SITES

Informações sobre AIESEC

Disponíveis em: <<https://pt.wikipedia.org>>. Acesso em: 4 jul. 2015.

Informações sobre NIASE

Disponíveis em: <<http://www.niase.ufscar.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2016

Informações sobre Instituto Natura

Disponíveis em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/o-projeto>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ANEXOS

Ao Diretor Geral

Pedido de Autorização

Eu, Andréia Oliveira Ferreira dos Santos, portadora do R.G 52.437.215-9, peço autorização para a instituição, para a realização de minha pesquisa intitulada “Gestão Dialógica: Um Estudo a partir das Comunidades de Aprendizagem”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Rosiley A. Teixeira. O intuito é identificar e analisar as mudanças e práticas ocorridas na relação da gestão escolar, a relação entre familiares e escola, bem como na aprendizagem das crianças nesta escola.

Reconhecendo que o projeto é de grande relevância social, agradeço desde já a colaboração e atenção.

Termo de Compromisso

Eu, Andréia Oliveira Ferreira dos Santos, RG 52.437.215.9, na função de pesquisadora do projeto intitulado “Gestão Dialógica: Um Estudo a partir das Comunidades de Aprendizagem”, comprometendo-me a investigar como diferentes agentes educativos (professores, funcionários, voluntariado, alunado) no projeto de CA (Comunidades de Aprendizagem), que se dá juntamente com a participação dos familiares e voluntariado, e as mudanças ocorridas na gestão escolar, na relação entre familiares e escola, bem como na aprendizagem das crianças.

Assumo o compromisso descrito acima e agradeço a colaboração.
