

CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO
DEMOCRÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA
FORMAÇÃO PARA
CIDADANIA

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

Reitora

Roselane Neckel

Vice-Reitora

Lúcia Helena Pacheco

Pró-Reitor de Extensão

Edison da Rosa

Editora Nova Harmonia

Conselho Editorial:

Alejandro Serrano Caldera – UAM, Nicarágua

Álvaro B. Márquez-Fernandez – Maracaibo, Venezuela

Amarildo Luiz Trevisan – UFSM

Antonio Sidekum – Presidente, UNOESC

Giovani Meinhardt – IEI Ivocvti

Johannes Schelkshorn – Uni-Wien, Áustria

Luiz Carlos Bambassora – UFRGS

Nadja Hermann – PUCRS

Raúl Fornet-Betancourt – Aachen, Alemanha

Coordenação da Coleção Conselhos Escolares

Maria Cecília Luiz (coordenador-geral) – UFSCar

José Roberto Ribeiro Junior (coordenador adjunto) – SEB/MEC

Cefisa Maria Sabino Aguiar – UFC

Daniela Karine Ramos – UFSC

Eden Ernesto da Silva Lemos – UFRN

Francisco Herbert Lima Vasconcelos – UFC

Lucília Augusta Lino de Paula – UFRRJ

Swamy de Paula Lima Soares – UFPB

Walter Pinheiro Barbosa Junior – UFRN

CONSELHO ESCOLAR E GESTÃO
DEMOCRÁTICA:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA
FORMAÇÃO PARA
CIDADANIA

Daniela Karine Ramos
(organizadora)



editora
NOVAHARMONIA

Nova Petrópolis, 2014

© 2014, dos autores.

Revisão Linguística

Marília Aparecida de Oliveira

Projeto Gráfico e Diagramação

Sandra dos Santos

Capa

Suzan Alberton Pozzer

Impressão

Copiart Gráfica e Editora

O objetivo desta obra é o de servir como apoio didático aos cursos oferecidos pelo Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Seu conteúdo está reproduzido conforme solicitado pelo(s) autor(es) sem nenhuma interferência do Conselho Editorial da Nova Harmonia.

C75 Conselho escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania / [Organizado por] Daniela Karine Ramos. –

Nova Petrópolis : Nova Harmonia, 2014.

16x23 cm. ; 163 p.

ISBN 978-85-89379-92-2

Coleção Conselhos Escolares

1. Educação. 2. Administração escolar. 3. Conselho escolar.
4. Cidadania. I. Ramos, Daniela Karine. II. Coleção.

CDU 371.16

Catálogo na publicação: Leandro Augusto dos Santos Lima – CRB 10/1273

SUMÁRIO

Prefácio.....	7
Apresentação	9
Os Conselhos Escolares como espaço formativo à cidadania	13
<i>Daniela Karine Ramos</i>	
Teoria do Reconhecimento e Conselho Escolar: subsídios para a compreensão e constituição da Gestão Democrática	21
<i>Maria Cecília Luiz e Ronaldo Martins Gomes</i>	
Tecnologia e ensino a distância: entre o fascínio e a aversão à técnica	37
<i>Daniel Schiochett</i>	
Um panorama da legislação e constituição do Conselho Escolar na rede pública estadual de Santa Catarina	51
<i>Ismenia de Fátima Vieira</i>	
A prática pedagógica mediada da tutoria a distância no Curso Conselhos Escolares UFSC.....	65
<i>Mônica Wendhausen</i>	
Coerência entre o que e como se ensina: reflexões sobre o trabalho da equipe da UFSC e o processo de construção do curso em Conselhos Escolares	85
<i>Fabiana Lopes Ribeiro</i>	
Possíveis fatores preditores de sucesso escolar: percepções dos técnicos das Secretarias de Educação	97
<i>Fabiana Martin</i>	
Funções do Conselho Escolar: teoria e prática em relatos de educadores em formação	121
<i>Aline Santana Martins</i>	
“Plano de ação”: uma análise registrada da realidade.....	139
<i>Mônica Cristina Dutra Grumiché</i>	
Breve Currículo dos Autores	163



Prefácio

Palavras o vento leva, mas, o que está escrito registra e eterniza a história e, nesse caso, mais uma admirável publicação sobre os Conselhos Escolares está sendo constituída no Brasil.

Em 2004, o Ministério da Educação por meio de portaria ministerial, criou o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e, dez anos depois, no âmbito do Programa nasce a Coleção Conselhos Escolares, que tem por objetivo principal estimular a produção escrita sobre gestão democrática e, especialmente, sobre Conselho Escolar.

Além de outros, a Coleção Conselho Escolar tem o mérito de registrar as implicações geradas a partir da aproximação do Ministério da Educação com as Universidades parceiras e, ambos, com os sistemas de ensino, garantindo o registro escrito de ações e reflexões que nascem a partir da oferta do Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares.

Este livro, denominado: Conselho Escolar e Gestão Democrática: contribuições de uma formação para cidadania, é mais uma publicação dessa Coleção. Ao lê-lo, percebemos a importância de refletirmos sobre as funções do Conselho Escolar, destacando-o como espaço de formação para cidadania e exercício da participação social. Nesse aspecto contribui para consolidação da função emancipatória da educação com finalidade de pensar gestão democrática nas escolas. Além disso, nos instiga a pensar sobre o uso das tecnologias na educação a distância, e a importância da tutoria nesta modalidade de ensino, com mediação pedagógica mediada, destacando as atribuições e contribuições oferecidas na oferta do Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares ofertado pela USFC.

Enfim, sua leitura, ainda nos proporciona situar historicamente a criação do Conselho Escolar em Santa Catarina, localizando a legislação, as contradições e os conflitos deste processo.

8 | Conselho Escolar e Gestão Democrática: contribuições de uma formação para cidadania

Rubem Alves disse: “Um livro são pedaços de mim espalhados ao vento como sementes”.

Acredita-se que este livro foi formado por diferentes saberes, de variadas pessoas, é uma obra que irá disseminar pelo Brasil, de dimensões continentais. Assim, convido a todos a semear conosco esta perspectiva da gestão democrática!

Roberto Junior
Coordenador do Programa Nacional de Fortalecimento dos
Conselhos Escolares

Apresentação

Este livro é resultado de um trabalho coletivo que tem como principal objeto de análise, reflexão e motivação a oferta do curso de extensão em Formação continuada em Conselhos Escolares, como ação integrada do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Por isso, traz fundamentalmente produções do grupo envolvido na oferta. O esforço de sistematização e reflexão realizado para a produção dos textos fomentou discussões e a interação do grupo, sobretudo, configurou-se como um desafio a toda equipe envolvida na oferta do curso em Santa Catarina, pois logo no início da inserção de cada integrante no projeto ocorreu o comprometimento em contribuir com uma produção escrita. Essa produção propunha um desafio por sensibilizar o olhar de cada integrante sobre um aspecto relacionado à formação que mereceria maior aprofundamento, registro e discussão, isso considerando os interesses e experiências de cada autor para realização do recorte de parte da realidade vivenciada, não só como participante, mas também como observador que a partir da tentativa de distanciar-se toma essa realidade como objeto de análise.

O exercício da escrita e registro sobre campos de atuação poderia ser uma prática mais comum nos espaços de formação e de atividade docente. Escrever sobre o que vivenciamos nos permite organizar as experiências, criar um distanciamento, e mesmo estranhamento, que nos permite refletir e avançar, isso porque a escrita tem outra dimensão diferente do pensamento e da oralidade. Além disso, o registro permite o compartilhamento das informações e das experiências, principalmente, com o advento das tecnologias de informação e comunicação podemos divulgar e compartilhar com facilidade, por meio de um blog, e-mail ou fórum. O compartilhamento também pode ser feito em eventos ou publicação como nosso livro.

Nos espaços de interação dos Conselhos Escolares todos os registros revelam-se um importante exercício desde a escrita, as ações e a

criação de práticas de comunicação e mobilização. Ao mesmo tempo em que o compartilhamento das informações, experiências e conhecimentos se torna aspecto essencial em várias funções dos conselhos escolares que inserido na realidade da escola, debruça-se sobre suas dinâmicas cotidianas, rotinas, práticas, problemas e situações recorrentes para contribuir na proposição de soluções e melhoria da qualidade na educação.

Em nossos registros escritos destacamos os trabalhos que compõem este livro: o primeiro capítulo intitulado “A participação e a formação para cidadania: as contribuições e contradições das ações para o fortalecimento dos Conselhos Escolares”, de autoria da organizadora do livro Daniela Karine Ramos, são abordadas as funções do Conselho Escolar, destacando-o como espaço de formação para cidadania e exercício da participação social, que contribuem para consolidação da função emancipatória da educação.

Os capítulos 2 e 3 trazem fundamentalmente uma reflexão teórica. O capítulo 2 “Teoria do reconhecimento e conselho escolar: subsídios para a compreensão e constituição da gestão democrática”, produzido por Maria Cecília Luiz e Ronaldo Martins Gomes, trata da gestão escolar, como um importante objeto de reflexão sobre organização da escola, com vistas à construção da democracia, destacando a importância do Conselho Escolar e apresenta a teoria do reconhecimento na perspectiva de Axel Honneth, que se insere na perspectiva da Teoria Crítica, como uma importante contribuição à análise social, com intento de pensar a constituição de uma gestão democrática na escola. Já o capítulo 3 “Tecnologia e ensino a distância: entre o fascínio e a aversão à técnica” de autoria de Daniel Schiochett aborda o uso das tecnologias na educação a distância, propondo reflexões e problematizações sobre as interações homem e técnica.

O capítulo 4 “Um panorama da legislação e constituição do Conselho Escolar na rede pública estadual de Santa Catarina”, escrito por Ismenia de Fátima Vieira, situa historicamente a criação do Conselho Escolar, localizando a legislação, as contradições e os conflitos desse processo em Santa Catarina, tendo por base a consulta às fontes disponíveis na Secretaria de Estado da Educação e a entrevista aos profissionais responsáveis pela política no Estado.

O quinto capítulo “A prática pedagógica mediada da tutoria a distância no Curso Conselhos Escolares UFSC”, de Mônica Wendhausen, aborda a importância da tutoria na educação a distância para a mediação

pedagógica midiaticizada, destacando as atribuições e contribuições oferecidas por ela na oferta do curso de extensão em Conselhos Escolares da UFSC. Tomando como base para reflexões a equipe envolvida na oferta do curso, o sexto capítulo “Coerência entre o quê e como se ensina: reflexões sobre o trabalho da equipe da UFSC e o processo de construção do curso em Conselhos Escolares”, de autoria de Fabiana Lopes Ribeiro, analisa a concepção da equipe responsável pelo Curso de Extensão de Formação Continuada em Conselhos Escolares a respeito da gestão democrática, visando investigar a relação/coerência entre a maneira como o curso foi construído e a temática do mesmo.

Os capítulos seguintes propõem uma reflexão sobre aspectos que surgiram ao longo da oferta do curso. No capítulo 7 “Possíveis fatores preditores de sucesso escolar: percepções dos técnicos das secretarias de educação”, de Fabiana Martin, são discutidos aspectos relacionados ao sucesso escolar a partir da análise das contribuições e participações que ocorreram em um fórum de discussão sobre a temática e, no capítulo 8 “Funções do conselho escolar: teoria e prática em relatos de educadores em formação”, de Aline Santana Martins, aborda as diferentes atribuições do conselho escolar classificadas em quatro funções principais: deliberativa, consultiva, mobilizadora e fiscal. Este capítulo discute o significado que essas funções assumem na visão de cursistas sobre a realidade de algumas redes de educação municipais e estadual em Santa Catarina, o que permite identificar que a participação de membros da comunidade escolar no processo de consolidação destes conselhos ainda é um desafio, o que pode influenciar na realização de sua função mobilizadora e na prática da gestão democrática e participativa.

Por fim, o capítulo 9 com base nos registros feitos pelos próprios alunos ao longo da formação no curso que se materializa na construção do plano de ação, temos o trabalho ““Plano de ação”: uma análise registrada da realidade” organizado por Mônica Cristina Dutra Grumiché, o qual analisa a atividade de construção do “Plano de Ação” que ocorre na Fase 2 do curso, procurando identificar algumas semelhanças e peculiaridades pertinentes às produções realizadas e traz quatro exemplos organizados por assuntos principais identificados, para fomentar a reflexão quanto à importância desse formato metodológico para a prática junto aos Conselhos Escolares.

O conjunto de produções que compõe este livro versa sobre diferentes temáticas e objetos, conforme descrevemos brevemente na apresentação dos capítulos, resguardando o olhar intencional e reflexivo de cada autor e toda diversidade presente na formação para o fortalecimento dos conselhos escolares, que, sobretudo, contribui também para uma formação para cidadania que vai além dos sujeitos envolvidos diretamente, mas que em suas práticas profissionais fomentam discussões, propõem ações, mobilizam e atuam para realizar os objetivos do programa nacional. Por isso, esperamos que a leitura seja inspiradora, provocativa e mobilizadora! Boa leitura!

Daniela Karine Ramos

Os conselhos escolares como espaço formativo à cidadania

Daniela Karine Ramos

Introdução

A política de fortalecimento dos conselhos escolares apresenta-se em registro oficiais, decretos, leis e na atuação comprometida de muitos técnicos da educação em diferentes instâncias e níveis da gestão da educação, como também, no sonho de muitos profissionais que vislumbram os conselhos escolares como um espaço de efetiva participação e melhoria na qualidade da educação.

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento, instituído por portaria ministerial, em 2004, o mesmo tem como seus objetivos:

- I- Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II- apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- III- instituir políticas de indução para implantação de conselhos escolares;
- IV- promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação a distância;
- V- estimular a integração entre os conselhos escolares;
- VI- apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;
- VII- promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (BRASIL, 2004, p. 7).

Nesse sentido, de acordo com o Portal do Ministério da Educação cabe aos Conselhos Escolares “deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola, além de participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação” (MEC, 2014, s/p).

Os conselhos reafirmam, tanto nos aparatos legais como nas práticas vinculadas a sua função e atuação, a gestão democrática nas escolas públicas que tem no estabelecimento de seus mecanismos legais a participação política da população como um de seus pilares, ou seja, a participação da comunidade que é tida como condição à democratização (RISCAL, 2010).

Nesse cenário de registros oficiais, esforços institucionais e pessoais, temos a grande diversidade que caracteriza nosso país e nossos contextos educacionais. Cada estado, cada escola com trajetórias e interesses que se singularizam na concretização das políticas. Os conselhos escolares apresentam-se tanto como projetos idealizados sem uma prática concreta, como em projetos sem amparo e normatizados na instância pública. Em algumas escolas, enquanto um desejo que se materializa aos poucos em pequenas ações que parecem não ter força para efetivação de um conselho escolar, em outras, temos um movimento forte de consolidação que pode ainda ser impulsionado por diferentes interesses políticos e oportunistas ou, por anseios de promoção de mudanças e contribuição efetiva para com o projeto educacional.

Assim, evidenciam-se diferentes estágios de implantação e consolidação dos conselhos escolares que se revelam como “elemento de articulação e mediação entre as ansiedades e expectativas individuais dos diferentes agentes da escola e os objetivos da política educacional propagada pelo sistema de ensino” (RISCAL, 2010, p. 23).

Ao mesmo tempo, os conselhos se materializam quando implantados e atuantes como instâncias participativas que são também potencialmente espaços de empoderamento da comunidade escolar e local passando a ter função primordial na gestão escolar. Espaço esse que também se constitui por disputas, contradições e conflitos.

Diante disso, nesse trabalho destacamos o papel que os conselhos escolares podem ter na formação globalizadora dos alunos, pois estes também compõem os conselhos e são convidados a participar em todas as suas atividades. Assim, pode ser também reconhecido como um espaço de formação para os mesmos, pois possibilita o exercício de habilidades e competências, principalmente, àquelas relacionadas aos conteúdos de aprendizagem atitudinais e ao exercício da cidadania.

Formação globalizadora e a tipologia de conteúdos de aprendizagem

A ampliação da noção de conteúdos de aprendizagem nos leva a trabalhar de acordo com um enfoque globalizador da educação, o qual concebe o aluno sob uma perspectiva mais holística e integral, defende que a organização dos conteúdos e atividades de ensino priorize a aprendizagem significativa. Dessa forma, os conteúdos não podem ser segmentados, separados e descolados da realidade do aluno, pois precisam ser apropriados por ele de modo a tornarem-se instrumentos de observação, análise, experimentação, intervenção e reflexão sobre a realidade e os problemas com os quais se depara.

Esse enfoque globalizador pressupõe também o favorecimento da autonomia do aluno e seu papel ativo na construção do conhecimento, bem como, a proposição de situações que incentivem a participação, a reflexão e a atuação em grupo dos alunos. Nesse sentido, os conselhos escolares oferecem muitos espaços e situações que podem ser enriquecedoras à formação dos alunos tanto na participação social quanto no exercício da cidadania.

A constituição desse espaço de formação se contrapõe ao próprio histórico brasileiro em relação aos conselhos, pois, por muito tempo se vivenciou um caráter centralizador na política brasileira que pouco incentivou a criação de conselhos deliberativos, o que impedia e desencorajava a participação nas decisões políticas da maior parte da população (RISCAL, 2010). Por isso, é preciso garantir que o processo de formação altere essas condições por meio do incentivo à participação social.

Ao privilegiar essas perspectivas de formação reforçamos a atuação pedagógica com um enfoque globalizador, o qual parte do pressuposto de que os conteúdos de aprendizagem são “sempre meios para conhecer ou

responder a questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona: realidade que é sempre global e complexa” (ZABALA, 2002, p. 28).

Nesse enfoque e, considerando os conselhos escolares, destacamos os conteúdos atitudinais por envolverem valores, atitudes e normas. Assim, incluem-se nesses conteúdos, por exemplo, a cooperação, a solidariedade, o trabalho em grupo, o respeito, a ética e o trabalho com a diversidade (ZABALA, 1998).

Ainda, segundo Zabala (1998, p. 48), a aprendizagem dos conteúdos atitudinais:

[...] supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

A partir disso, Coll (1997) afirma que os conteúdos atitudinais correspondem ao compromisso filosófico da escola: promover aspectos que nos completam como seres humanos, que dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido para o conhecimento científico.

A partir da tipologia de conteúdos apresentada, cabe-nos refletir sobre como podemos planejar e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o trabalho com esses diferentes tipos de conteúdos, incluindo os conceituais e procedimentais. Inicialmente, precisamos considerar que trabalhar esses diferentes conteúdos exigem práticas pedagógicas e espaços de aprendizagem diversificados. Além disso, esses conteúdos estão relacionados a uma demanda social e ao contexto atual, que prescinde de sujeitos com competências que vão além dos aspectos cognitivos.

Conselhos escolares e as contribuições à formação dos alunos

Os conselhos escolares consolidam espaços efetivos à formação dos alunos, pois permite o efetivo exercício da participação, essencial à formação do cidadão. Ser cidadão não se aprende sabendo o conceito de cidadania e respondendo uma questão de prova. Formar para cidadania envolve, sobretudo, o seu exercício que requer um olhar atento ao entorno,

a reflexão e o questionamento sobre os aspectos e forças que compõe o mosaico social, político, econômico e cultural e, sobretudo, pela ação.

Dentre as finalidades da educação torna-se fundamental resguardar o processo de democratização da escola, o qual não envolve apenas o acesso da população à educação formal, mas também a garantia de condições adequadas para a apropriação dos conhecimentos, o desenvolvimento de competências e condições para o exercício da cidadania.

Dessa forma, precisamos favorecer a democratização do conhecimento, o que envolve proporcionar aos sujeitos da educação o saber e o saber-fazer críticos, que favoreçam a participação na vida social e melhoria nas condições de vida.

Segundo Libâneo (1985, p. 12), a democracia da escola pública deve ser entendida como “ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares” e que, a partir disso, tais oportunidades atendam as necessidades dessas camadas relacionadas à melhoria de vida e à inserção no projeto coletivo de mudança da sociedade.

Essa mudança só pode ser efetivada por uma visão ampliada do processo de formação que inclui a criação das instâncias de participação social na própria escola, como parte de seu currículo e como espaço de aprendizagem. Os conselhos escolares em suas quatro principais funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora (BRASIL, 2004b) consolidam inúmeras possibilidades de atuação e exercício de habilidades fundamentais à cidadania.

A partir disso, reforça-se que o conselho escolar é uma instância formativa e reafirma-se o papel da escola na formação de sujeitos cidadãos. Assim, podemos vislumbrar, sem uma visão romântica da educação, que a escola assume o papel de uma instituição com a função de formar cidadãos para intervirem na sociedade, oferecendo acesso aos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, visando contribuir para a constituição de um sujeito social e participativo.

Considerações Finais

Nesse trabalho procuramos contribuir com a ampliação da noção de conteúdos de aprendizagem e destacamos o conselho escolar como um espaço de formação que possibilita, sobretudo, trabalhar conteúdos atitudinais que são fundamentais para a formação da cidadania.

Os conselhos escolares em sua implantação e fortalecimento impõem desafios, tanto nas políticas educacionais, quanto na comunidade escolar. Dentre os desafios, uma breve aproximação com as realidades escolares ganha ênfase a dificuldade em mobilizar os sujeitos e contar com sua efetiva participação.

Diante disso, podemos nos questionar sobre os motivos que impedem a participação ativa de pais, alunos e profissionais da educação. Para responder a isso, várias hipóteses poderiam ser levantadas como falta de tempo, condições inapropriadas para participação, descrédito em relação às contribuições da atuação dos conselhos, falta de informações sobre o que é o conselho, entre outras.

Mas, antes de tudo, devemos nos questionar sobre até que ponto a educação tem efetivamente contribuído para formação de sujeitos participantes. Em quais momentos os alunos e pais, por exemplo, são convidados a participar? Quando suas opiniões são realmente consideradas na gestão? O quanto os alunos interferem nas dinâmicas de sala de aula?

Diante desses questionamentos precisamos refletir sobre como os conteúdos atitudinais tem sido trabalhado no contexto escolar e valorizados, pois eles são a base da formação para a participação e cidadania. E nesse breve ensaio apontamos os conselhos como uma instância que pode contribuir com o desafio de formar para participar.

Referências

BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Instituído pela Portaria Ministerial nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

COLL, C. **Psicopedagógica à Elaboração do Currículo Escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MEC. Portal do Ministério da Educação. **Conselhos Escolares**. 2014. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12384&Itemid=657. Acessado em 14 de mar. 2014.

RISCAL, Sandra A. Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In: LUIZ, Maria C. **Conselho escolar**: algumas concepções e propostas de ação. São Paulo: Xamã, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.



Teoria do Reconhecimento e Conselho Escolar: subsídios para a compreensão e constituição da Gestão Democrática

Maria Cecília Luiz

Ronaldo Martins Gomes

A gestão escolar assumiu a necessidade de democratizar as deliberações na escola, com o propósito de aprimorar suas relações. Esta perspectiva, mais democrática, sugere a necessidade de participação coletiva dos diferentes segmentos da escola, por meio de colegiados. A unidade escolar deve articular a sua estrutura e o seu funcionamento em prol da comunidade escolar interna e externa.

A presente seção trata da gestão escolar, como um importante objeto de reflexão sobre organização da escola, com vistas à construção da democracia, e destaca a importância do Conselho Escolar. Esse colegiado deve ser visto como um espaço por excelência para a realização de práticas inclusivas, com objetivo de envolver os sujeitos que atuam diretamente no ambiente escolar: gestores, professores, estudantes e seus familiares, funcionários e comunidade de entorno. Além disso, apresenta-se neste texto, de forma introdutória, a teoria do reconhecimento na perspectiva de Axel Honneth, que se insere na perspectiva da Teoria Crítica e oferece uma importante contribuição à análise social, com intento de pensar algumas contribuições à constituição de uma gestão democrática na escola.

Gestão e reconhecimento: a demanda do Conselho Escolar

A gestão democrática da educação é uma determinação legal no Brasil, conforme o Art. 206, inciso VI da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e Art. 3º, inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista do avanço das legislações, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei – 9394/96 representam importantes conquistas na superação das relações centralizadoras e autoritárias que marcaram a história política e educacional brasileira. Caracterizam-se como uma vitória da mobilização e da participação da sociedade na política, nesse sentido, as determinações das leis e as práticas diárias da escola permitem o desenvolvimento de processos democráticos nas relações políticas dentro da escola pública.

O uso da expressão gestão escolar em substituição à administração escolar é resultado da participação de movimentos sociais na década de 1980. Nesse aspecto, diferentemente da ideia de administração que lembra centralização, a expressão gestão se mostra mais flexível e mais aberta à participação, indicando assim uma transformação na mentalidade e nas práticas dos gestores das escolas públicas no país. Destaca-se que a troca de palavras não significa necessariamente mudança de ações, o que justifica a necessidade de investigações que ajudem a construção da democracia no ambiente escolar.

As práticas escolares são resultantes (CANDIDO, 1964) da dinâmica e da cultura interna de cada escola. As diferenças caracterizam as negociações e acordos nas normas de funcionamento, na percepção dos valores e dos interesses que relacionam profissionais da educação, estudantes, pais e comunidade em geral. Assim, é pela valorização de fenômenos como a complexidade e as diferenças entre os sujeitos que permite que a escola pública cumpra sua função social (TEIXEIRA, 2002) que é a de criar e de reproduzir o saber e a cultura, e também de interpretar os estatutos e as normas legais relativos à educação. O que leva a pensar na função do Conselho Escolar (CE).

A gestão escolar democrática deve auxiliar na melhoria do ensino e aprendizagem, possibilitando que os estudantes tenham acesso e permanência com qualidade na escola pública. Constitui-se em três princípios básicos: descentralização – com decisões baseadas no diálogo e na negociação; participação – todos os envolvidos no dia a dia escolar devem participar da gestão; e transparência – toda e qualquer decisão e ações a serem realizadas devem ter caráter público.

Denomina-se, nesta seção, espaço democrático o “lugar” onde acontece a participação dos agentes envolvidos com a realidade escolar de forma direta e indireta, por meio de deliberação igualitária e inclusiva. Nesta

perspectiva, destaca-se o CE como espaço privilegiado para a realização da gestão democrática e para o fortalecimento de relações humanas inclusivas e democráticas, em que cada participante se vê como parte responsável pelo funcionamento do todo, isto é, pela organicidade escolar em sentido amplo.

A construção dos espaços democráticos na escola se fundamenta no diálogo participativo como método de desenvolvimento de respostas às demandas surgidas no dia a dia escolar. A participação fortalece relações e organiza atitudes e qualidades psicológicas nos sujeitos, no sentido de comprometerem-se com os objetivos da escola em determinadas circunstâncias: “De fato, a palavra participação vem de parte. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte” (BORDENAVE, 1983, p. 22). Em especial no Conselho Escolar, a participação dos sujeitos de forma efetiva é requisito fundamental para ser considerado atuante.

Mediada pela gestão, essa construção de práticas democráticas na escola, acontece nos ambientes como: atividades de natureza pedagógica; reflexões e análises sobre o desenvolvimento de aprendizagem das classes e salas que é relativa à vida acadêmica dos estudantes; soluções para as demandas concretas do dia a dia escolar; etc. Espaços democráticos como: Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC); reuniões do Conselho Escolar (CE); reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM); etc. são ambientes em que existe a oportunidade de estimular a democracia nas práticas cotidianas, muito embora isso não signifique uma aplicação de forma direta e simples. A busca pela democracia no ambiente escolar implica em um caráter de necessária processualidade.

É com esse olhar que se destaca a função do Conselho Escolar, que deve estimular a descentralização, a participação e a transparência no âmbito da gestão escolar. O CE é um órgão colegiado que tem natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora, e tem como objetivos:

- I- Ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas;
- II- apoiar a implantação e o fortalecimento de conselhos escolares;
- III- instituir políticas de indução para implantação de conselhos escolares;
- IV- promover, em parceria com os sistemas de ensino, a capacitação de conselheiros escolares, utilizando inclusive metodologias de educação a distância;
- V- estimular a integração entre os conselhos escolares;
- VI- apoiar os conselhos escolares na construção coletiva de um projeto

educacional no âmbito da escola, em consonância com o processo de democratização da sociedade;

VII- promover a cultura do monitoramento e avaliação no âmbito das escolas para a garantia da qualidade da educação (BRASIL, 2004, p. 7).

Para que o Conselho Escolar não se torne um colegiado tutelado, é fundamental que ocorram mudanças na escola, visto que não adianta simplesmente convocar os educadores e a comunidade externa para participar, é preciso quebrar regras e normas rígidas que a escola, muitas vezes, impõe para dar espaço a posicionamentos mais reflexivos, com maior participação, de forma coletiva, evidencia-se o funcionamento do CE para a qualidade da educação. Segundo Barroso (2004), é por meio destes espaços reflexivos que se daria o processo de autonomia relativa nas escolas. Não adianta somente instaurar nas escolas, colegiados e grupos com a possibilidade de participação da comunidade escolar e externa, antes, faz-necessário que o coletivo da instituição acredite na importância de se fortalecer práticas de deliberação coletiva.

Para Riscal, Luiz e Conti,

(...) compreender as diferentes formas e propostas assumidas pelos conselhos escolares é um importante passo para que se realize uma revisão do processo de implantação dos conselhos e para que se compreenda o abismo instaurado entre as práticas conselhistas gerenciais e as práticas democratizantes da comunidade, que um dia almejou ver-se nos conselhos representada (2013, p. 280 e 281).

Acredita-se que as ações do conselho escolar não podem ser separadas da forma que o constitui, daí a importância da participação. Contudo, esta participação deve levar em conta e valorizar positivamente as experiências e vivências que constituem os sujeitos.

Gestores, trabalhadores de apoio do setor administrativo e da manutenção do espaço físico da escola, docentes, discentes, familiares ou responsáveis e membros da comunidade de entorno, são indivíduos que carregam diferentes histórias de vida, projetos pessoais, etc. além do que, para que o CE se organize como local de construção da democracia na escola é fundamental que as diferenças sejam reconhecidas (HONNETH, 2003) e respeitadas. O caráter democrático das relações entre sujeitos diferentes se apresenta quando, na busca por solucionar problemas próprios da escola, são

deixado de lado aspectos pessoais com formação acadêmica, posição social e cultura de vida dos membros do CE. Muito se reconheça que estas diferenças existem entre sujeitos, elas não se constituem como determinantes nas discussões, pois todos e todas são aptos à fala e à ação (HABERMAS, 2010).

Destacam-se, então, atos como: eleições diretas entre os pares ou indicação; perspectivas paritárias; atribuições consultivas ou deliberativas etc.; ou pontos considerados como técnicos burocráticos, tais como: convocação para as reuniões e sua periodicidade; a existência de atas etc., torna-se importante para criar uma “formatação” de suas atuações e determinar o seu caráter mais ou menos democrático. Ainda segundo Riscal, Luiz e Conti,

Não se deve esquecer que a burocracia é uma forma de relação de poder, por isso é política e não simplesmente técnica. A forma não pode, portanto, ser separada do conteúdo do conselho, porque determina a prática coletiva que constitui o seu modo de ser, os consensos e dissensões de sua ação como colegiado. Isoladamente, cada um desses elementos parece não ter significado senão técnico, mas tomados uns em relação aos outros, adquirem sentido político, como prática coletiva (2003, p. 282).

O atual formato dos conselhos escolares o expõe de maneira ambígua: ora apresenta-se como um colegiado que tem características emancipatórias¹, advindas da democratização da sociedade brasileira na segunda metade da década de 1980; e ora atende a uma perspectiva de gestão gerencial na escola, como decorrência do neoliberalismo, nos moldes da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OCIPS)². Esta última reforça a ideia de gestão fiscal e econômicas da esfera social, com dano para as relações políticas. Assim, investigar o formato e as maneiras como se relacionam os conselhos escolares significa analisar os jogos de poder entre os diferentes segmentos e os níveis hierárquicos que estão presentes no seu funcionamento.

É nesta perspectiva que a teoria do reconhecimento pode oferecer alguns subsídios para a compreensão de problemas relacionados às modalidades relacionais, com vistas a constituir, de maneira processual, um ambiente democrático na escola.

1 A expressão emancipação aqui tem o mesmo caráter de esclarecimento e responsabilização pessoal que em Kant. Ver: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>> acesso em junho de 2014.

2 As OCIPs- Organização da Sociedade Civil de Interesse Público. São organizações da sociedade civil, de caráter não governamental sem fins lucrativo que por meio de parcerias interagem com governos federal, estadual e municipal para elaboração e implementação de políticas sociais.

A teoria do Reconhecimento em Honneth

A teoria do reconhecimento se insere na perspectiva da Teoria Crítica e oferece importante contribuição à análise social. Pensadores como Charles Taylor, Nancy Fraser, Patchen Markell, que trabalham com os pressupostos da teoria do reconhecimento em suas análises. No Brasil, se destacam alguns trabalhos de autores como Jesse Souza; Patrícia Castro Mattos; Leonardo Avritzer; Ricardo Fabrino Mendonça; Herbert Barucci Ravagnani; Giovani Agostini Saavedra, Emil Albert Sobottka; entre outros, que também se utilizam da mesma teoria do reconhecimento no desenvolvimento de algumas de suas investigações.

A teoria crítica nasce como intervenção política e intelectual pautada no pensamento marxista, mas do qual assume certa independência ou atualização com os trabalhos de Adorno e Horkheimer, sempre direcionada à busca por emancipação social. Metodologicamente, a teoria crítica sempre se ocupou de contrastar as potencialidades existentes e a realidade concreta, para compreender as ações humanas. Axel Honneth (NOBRE, 2003) é considerado como um dos herdeiros da teoria crítica. Honneth (2003) adota como principal fonte de seu trabalho o pensamento de Hegel do período de Jena³ e também na psicologia social de George Herbert Mead⁴, cujo propósito é dar à teoria crítica um novo rumo, na medida em que considera a luta por reconhecimento, baseada na construção pessoal e coletiva da identidade como fator importante para a compreensão da realidade social. As principais categorias de análise utilizadas por Honneth (2003) são: conflito social e reconhecimento.

Na questão da luta por reconhecimento, é importante lembrar que em Hobbes (1994), o elemento chave para a compreensão social é a necessidade de luta pela sobrevivência. Assim, para superar o estado de natureza, segundo o pensamento de Hobbes (1994), e alcançar a paz e desenvolvimento social, era necessária a formação e organização do Estado. Para Hobbes (1994), o problema era a necessidade de autoconservação e também a busca pelo aumento do poder, já que, no estado de natureza, sendo os homens iguais, usu-

³ Ver: **Maneiras científicas de tratar o direito natural** – 1802; **Sistema de Eticidade** – 1802/3 e **Sistema de Filosofia Especulativa** ou **Realphilosophie de Jena** – 1805/6 (HONNETH, 2003).

⁴ MEAD, G. H. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago, University of Chicago, 1934.

fruindo semelhantemente a liberdade e tendo as mesmas possibilidades de atuarem no sentido de atingir seus objetivos. O único resultado possível nestas circunstâncias seria, para Hobbes (1994), a guerra de todos contra todos, o que destruiria a possibilidade em médio e longo prazo, de sobrevivência.

Para Hegel (HONNETH, 2003) a questão é o reconhecimento da identidade individual e coletiva. O não reconhecimento, ou o reconhecimento equivocado, acontece por meio de ações de desrespeito social. Nesta perspectiva, a luta por reconhecimento é motivada pela força moral que estimula os desenvolvimentos sociais. E não por autoproteção e por autoconservação como queria Hobbes (1994).

Honneth (2003) adverte que Hegel apontou três dimensões fundantes do reconhecimento ou da falta dele: autoconfiança, que é conquistada pela criança nos primeiros anos de convívio com a mãe; autorespeito, que é a possibilidade de escolha racional entre normas e a valoração social, que permite o reconhecimento das qualidades de diferentes indivíduos frente ao seu coletivo de convivência.

Por meio desses conceitos Honneth (2003) analisa como a sociedade se desenvolve, a partir de princípios e regras; qual a normatividade característica e caracterizante do desenvolvimento social e moral, tendo, contudo, as categorias conflito e reconhecimento com elementos centrais. Hegel (HONNETH, 2003) critica os aspectos empírico e formal atribuídos ao direito natural de seu tempo, visto que se fundaram na teoria no ser singular. O direito natural considera a natureza humana do ponto de vista antropológico, isto é, comportamentos individuais naturais devem ser levados em consideração na elaboração de um convívio social racionalmente organizado. O direito natural parte de um conceito transcendentalizado de razão prática tida como resultado da purificação das inclinações e dos desejos humanos, que remonta à filosofia platônica.

Honneth (2003) acha interessante que Hegel encontre o mesmo problema nos dois modos de tratar os direitos: a suposição de que existam sujeitos isolados e independentes anteriormente ao processo de socialização humana. Hegel (HONNETH, 2003) rejeita essa concepção de direito natural, pois sua intenção é a construção de um estado de totalidade ética segundo o modelo ideal da pólis grega.

É que esse Estado (totalidade ética) é constituído fundamentalmente por elementos que ele chama de unidade viva entre a liberdade

individual e universal, onde o espaço social não é o impedimento à liberdade, pois é, antes, o espaço de realização da liberdade dos indivíduos:

(...) uma sociedade moderna somente é justa se consegue colocar a disposição de todos os seus membros, na mesma medida, as condições para realização da liberdade individual (HONNETH, 2003, p.79).

Os demais elementos: o médium social, de comportamentos partilhados intersubjetivamente e dos costumes da coletividade, para além das leis do Estado e da convicção moral dos indivíduos; e o que ele chamou de sistema de propriedade e de direito e que, mais tarde, passará a chamar de sociedade civil burguesa, uma esfera crítica pelas relações desenvolvidas, mas que também fazia parte da totalidade ética.

Para a construção de uma totalidade ética há um problema: como construir essa totalidade utilizando as premissas atomísticas da filosofia social moderna? Primeiramente é preciso esclarecer quais são as premissas atomísticas de que se fala. Desde Hobbes (1994), dentro do conceito de contrato social, se encontra um indivíduo isolado e independente que se constitui antes da socialização na organização social. Contrariamente, Hegel (HONNETH, 2003) propõe outra concepção filosófica em que os valores se harmonizam com a pólis grega. Nesse ambiente social a liberdade do indivíduo se realiza na liberdade coletiva, não há uma relação de exclusão. Em Hobbes (1994) a parte antecede o todo: o contrato social, diferentemente, para Hegel, é o todo que antecede a parte.

Em relação à socialização, Hegel (HONNETH, 2003) entende que ela se dá primeiramente pelos vínculos éticos existentes na comunidade, em que há formas elementares de convivência intersubjetiva que dão suporte ao processo de socialização humana. Essa percepção está de acordo com o conceito aristotélico de natureza humana, em que já estão prefixadas as relações comunitárias.

É dessa eticidade natural que decorre a passagem para o estado de organização social ou totalidade ética. Na filosofia social e no direito natural moderno, a passagem do estado de natureza para o estado civil se dá pelo contrato social, estando presentes os efeitos civilizadores da razão prática que é apto para superar a natureza egoísta dos homens. Foi assim que pensou Hobbes (1994).

Hegel (HONNETH, 2003) entende de forma diferente. Ele vê a condição natural do processo de socialização como sendo o contexto de obrigações e relações intersubjetivas. A organização social é o desenvolvimen-

to gradual das relações primitivas na comunidade social. Assim, em Hegel (HONNETH, 2003) está a preocupação em compreender como é que a natureza ética alcança seu verdadeiro direito. Ele aponta que isso acontece a partir dos atos de negações repetidas e são essas negações que emancipam as relações éticas das unilateralizações e particularizações. É pela diferença que a eticidade natural alcança atingir estágios sucessivos de desenvolvimento do universal e do particular. Honneth (2003) entende que Hegel interpreta esse vir-a-ser da eticidade como um processo de universalização conflituosa dos potenciais morais contidos na eticidade natural, assim como também ocorre uma separação gradual do negativo e do subjetivo.

O conceito de luta pela sobrevivência e aumento do poder em Hobbes (1994) é interpretado por Hegel a partir do conceito de reconhecimento (HONNETH, 2003) que havia sido desenvolvido por Fichte (1762-1814), no âmbito do direito, em que classificou o reconhecimento como uma ação recíproca entre indivíduos que se dá anteriormente à relação jurídica.

Hegel (HONNETH, 2003) entende o reconhecimento como forma de eticidade natural humana, associado às formas comunicativas de vida, que são os modos de uma intersubjetividade prática onde os indivíduos se contrapõem entre si em um movimento direcionado ao reconhecimento. Assim, Hegel desenvolve o conceito de reconhecimento, em que o conflito é um modo de constituição da identidade. Portanto, pelo conflito é que se dá o reconhecimento da própria individualidade. Nesses termos, o reconhecimento tanto social quando individual se dá em uma perspectiva dialética, em etapas sucessivas de reconciliação e conflito. A natureza particular da relação entre os indivíduos é vista por Hegel como uma existência que cria potencial para o desenvolvimento moral. É por isso que ele compreende a luta social para além da luta por autopreservação física. O conflito para Hegel (HONNETH, 2003) não é mais uma luta por autoconservação, mas por reconhecimento e, na mesma medida é o conflito que forma a identidade do indivíduo. É pela luta contínua que surge o reconhecimento que faz a sociedade avançar. O que constitui o conflito por reconhecimento como o médium moral que amplia as relações éticas entre os indivíduos.

A lógica do desenvolvimento moral da sociedade é o conflito na luta por reconhecimento, e se dá segundo Hegel (HONNETH, 2003) por duas etapas: família, pais e filhos que se reconhecem reciprocamente

como sujeitos amantes e carentes, e também permite a formação da personalidade individual pelo reconhecimento por parte do outro pela dependência da proteção de sua sobrevivência. O exemplo família é negativo, na medida em que afeta à unificação, pois, a tendência é que indivíduo filho alcance sua própria independência pessoal.

E a outra etapa: acesso a “bens”, que é o avanço da universalização social, em que os sujeitos buscam as relações de trocas com outros proprietários, e onde os aspectos práticos da primeira etapa se transformam em pretensões universais de direitos, não mais particulares como na família, mas universais e reguladas contratualmente. Esta relação faz com que os indivíduos se reconhecem reciprocamente como proprietário de bens e posses e também, que atribuam ao direito formal à regulamentação de suas relações.

Hegel (HONNETH, 2003) considera essas etapas como desenho natural da formação eticidade, pois são marcadas pelo princípio da singularidade das relações particulares de uma comunidade. Na sociedade o indivíduo se encontra em processo de formalização das comunicações intersubjetivas familiares. Para Honneth (2003), Hegel utiliza o conceito de reconhecimento com o objetivo de inverter o modelo de luta social proposto por Hobbes (1994), onde os imperativos são a autopreservação e a autoproteção. Em Hegel (HONNETH, 2003) a questão maior é a luta pelo reconhecimento.

A partir desta breve apresentação da teoria do reconhecimento, assume-se que ela é uma importante ferramenta conceitual para compreender a realidade social. É preciso então visualizá-la na perspectiva da gestão escolar democrática, em especial a partir da função do Conselho Escolar (CE).

Sendo o Conselho Escolar um espaço por excelência em que acontece a participação dos sujeitos que atuam no universo escolar (gestores, docentes, trabalhadores das diferentes áreas de atuação no interior da escola, estudantes, pais/responsáveis e membros da comunidade de entorno), sua multiplicidade de vozes promoveria processualmente uma gestão democrática.

Um aspecto comum aos pensadores que se utilizam da teoria do reconhecimento é o valor da intersubjetividade como elemento construtor do diálogo, do entendimento e do desenvolvimento de relações inclusivas e democráticas. Nessa perspectiva, um dos espaços por excelência para o encontro das intersubjetividades é justamente as reuniões do Conselho Escolar.

Algumas Considerações

Primeiramente, deve-se ter em conta que a busca pelo reconhecimento se caracteriza como uma luta intersubjetiva. E isso tem um conjunto de implicações importantes, pois o reconhecimento não é uma dádiva, mas uma conquista. E não se processa apenas no nível dos direitos garantidos pelo Estado, o reconhecimento não é um fim em si mesmo, mas um processo reflexivo que envolve os indivíduos em um constante jogo de natureza política que diz respeito à composição de interesses de grupos e indivíduos em uma determinada coletividade, na luta por transformar e atualizar padrões de relacionamento social.

A luta por reconhecimento se apresenta de diversas formas, desde as comunicações básicas do dia a dia, a interpretação destas comunicações, as negociações diárias e ações empreendidas com fins de atenderem demandas de determinados segmentos da escola. No plano das relações sociais, é comum a fragilização de indivíduos e grupos diante do Estado, assim como também de setores privilegiados socialmente. O reconhecimento, portanto, é um imperativo no desenvolvimento de relações mais democráticas.

A intersubjetividade é vista como um “instrumento” de construção e de reconstrução de relações entre o eu e o outro, isso permite que sejam desenvolvidos objetivos, estratégias e mesmo identidades, não dadas a priori, mas elaboradas a partir das condições e relações concretas. Isso pode ser chamado de ação e construção conjunta entre sujeitos.

O reconhecimento implica no elemento relacional na construção e reconstrução realizadas por sujeitos. Esse processo é caracterizado pela discursividade.

Quanto ao discurso, Habermas (2010) ajuda a compreender a questão dos pressupostos de validade de um discurso, apontando que a expressão linguística só será válida se for passível de crítica por procedimentos reconhecidos intersubjetivamente pelos envolvidos. As pretensões de validade do discurso se referem ao mundo objetivo dos fatos, ao mundo social das normas e ao mundo das experiências subjetivas, pois o fenômeno comunicativo se processa (HABERMAS, 2010) no mundo da vida, nas condições de veracidade da afirmação (mundo objetivo) que é a totalidade dos fatos cuja existência pode ser verificada; correção normativa (mundo social) que é a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas e a

autenticidade ou sinceridade (mundo subjetivo) que é o conjunto de experiências pessoais que apenas o locutor tem acesso privilegiado, mas que é passível de relacionar intersubjetivamente com o interlocutor.

Para Honneth (2003) os sujeitos constroem e são construídos em suas relações. Nesta perspectiva, a questão da autorrealização se apresenta como um projeto dialógico e sempre inacabado. É no realizar o inacabável jogo discursivo com o outro, que as identidades são construídas, desconstruídas e reconstruídas e a autorrealização passa a ser uma possibilidade no mesmo processo de natureza dialógica.

As lutas por reconhecimento são lutas intersubjetivas para as quais não há um fim, elas são efetivamente processos contínuos, abertos e cujos resultados provisórios são sempre revisáveis. E isso se dá pelo fato de que essas lutas não possuem um objetivo final idealizado a priori e que se constitui para levar a algum lugar. Essa perspectiva reflete melhor os anseios e demandas do século XXI, e é válido para qualquer âmbito da vida social que se pretenda analisar. De forma específica, é válido para a construção de um modelo de gestão escolar eficazmente democrático, segundo a exigência legal brasileira (BRASIL, 1988; 1996).

No Conselho Escolar os diferentes segmentos têm vivências, experiências e formações distintas, e a comunicação entre eles só se torna possível, a partir de uma perspectiva democrática. Quando esses agentes que atuam no universo escolar discutem temas de interesse comum à instituição, e, por consequência, as suas próprias vidas, surgem então possibilidades de utilização da teoria do reconhecimento como instrumento válido, configurando-se como um processo de solução de demandas na escola. Para que isso ocorra, é fundamental que as diferenças entre os sujeitos envolvidos sejam reconhecidas, mas não como fator de exclusão ou domínio sobre o outro, mas como potencial enriquecimento e criatividade na construção de soluções provisórias para as inúmeras demandas que surge no dia a dia escolar.

Essas diferentes e contínuas demandas escolares geram lutas de natureza intersubjetiva, o que justifica a utilização da teoria do reconhecimento, sendo que o reconhecimento e o respeito se caracterizam como atitudes de natureza moral que os indivíduos assumem uns para com os outros, com o objetivo de criar condições, de fato, para a escola atuar na construção da democracia, formando cidadãos democráticos.

As lutas, na perspectiva da teoria do reconhecimento, não se resumem somente à busca por soberania e/ou autodeterminação, mas ao estabelecimento de relações de consideração e respeito recíproco entre sujeitos. Essa perspectiva trata da autorrealização como resultado provisório do diálogo ou da multiplicidade de diálogos, em que os sujeitos se transformam na medida em que interagem processualmente com o outro.

Sendo assim, se assume nesta seção, que a teoria do reconhecimento pode oferecer subsídios valiosos para a compreensão da realidade escolar, no sentido de construção democrática, de participação dos sujeitos e de respeito e valorização das diferenças. Além disso, pode também contribuir com o processo formativo vivenciado pelos estudantes, com vistas à apropriação dos conteúdos necessários, isto é, unindo o conhecimento formal com as vivências e práticas que possibilitam sua formação enquanto cidadão e trabalhador, conforme objetivos da educação no Brasil (BRASIL, 1988; 1996).

Na mesma perspectiva, a teoria do reconhecimento, se apresenta com um campo fértil para o desenvolvimento de pesquisas e mesmo para a organização de práticas no ambiente escolar. O que parece indicar a necessidade de que surjam outras reflexões sobre o tema, pensados na perspectiva do universo escolar. Por essa razão é que se entende que o conselho escolar oferece a possibilidade de se constituir como um campo fértil para a construção da democracia, no âmbito escolar. O que está de acordo com o que a legislação pátria preconiza (BRASIL, 1988; 1996).

Os conselhos escolares são instituições sociais, que se constituem por meio de uma teia de relações nem sempre facilmente detectáveis, o que tem dificultado a identificação de um padrão de funcionamento típico. O processo de sua instauração deriva, fundamentalmente, dos diferentes interesses dos agentes políticos e escolares, não tendo sido, por isso, uniforme, homogêneo ou contínuo. Conclui-se, que o Conselho Escolar deve assumir pressupostos como os que se destacam na teoria do reconhecimento, com vistas a propiciar essa perspectiva processual de gestão democrática, evitando referendar decisões tomadas na esfera da gestão, mas, deliberando de fato, com representação dos envolvidos com e na escola.

Salienta-se que, ao se relacionar a teoria do reconhecimento social com o CE, o que se pretende é valorizar o potencial de desenvolvimento de relações democráticas no ambiente escolar. A teoria do reconhecimento

social está impregnada de uma ideia norteadora que é respeito ao outro. Respeito esse que traduz no reconhecimento positivo das diferenças que constituem os indivíduos. Ao mesmo tempo, essa relação de respeito pelo outro que é diferente, propicia o desenvolvimento de projetos e objetivos comuns. Nesta perspectiva, o CE é um importante espaço para desenvolvimento político de tomada de decisões relativas às necessidades da escola. O CE tem em sua composição indivíduos com distintas trajetórias e funções na sociedade, mas que se unem em torno de um objetivo comum: o fortalecimento e bom funcionamento da escola pública. Por serem diferentes, mas se reconhecendo e respeitando, estes indivíduos tem, a partir de suas experiências e vivências singulares, um imenso potencial de enriquecimento na construção de soluções possíveis para as demandas da vida escolar.

Quando gestores, trabalhadores de apoio, discentes, docentes, familiares e comunidade de entorno se unem no CE com a perspectiva de fortalecer a escola, na medida em que são formados cidadãos e trabalhadores que darão continuidade ao país, quem efetivamente ganha é a sociedade.

Referências

BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. Braga: **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/1992 a 64/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

_____. **Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.896, de 17 de setembro de 2004. Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 180. Seção 2, p. 7.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. São Paulo. Nacional, 1964. p. 107-128. (Biblioteca Universitária. Série Ciências Sociais, 16).

CONTI, C.; LUIZ, M.C.; RISCAL, S. Caminhos e (Des)caminhos da Gestão Democrática da Escola Pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos Conselhos Escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 51, p. 279-302, jun. 2013.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa, Tomo I: racionalidad de la acción y racionalización social e, Tomo II crítica de razón funcionalista**. Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editorial Trotta, 2010.

HOBBS (1994), T. **Leviatan o la materia, forma y poder de una republica eclesiástica y civil**. Trad. Manuel Sánchez Sarto. Ciudad do México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais**. Tradução Luiz Repa. São Paulo. Ed.34, 2003.

NOBRE, M. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: a gramática dos conflitos sociais**. Tradução Luiz Repa. São Paulo. Ed.34, 2003.

OLIVEIRA, C. de. Prefácio. In: LUIZ, M. C. (Organizadora) [et al]. **Conselho escolar: algumas concepções e propostas de ação**. São Paulo. Editora Xamã, 2010.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores associados, 2002.



Tecnologia e ensino a distância: entre o fascínio e a aversão à técnica

Daniel Schiochett

*Es cierto que no hay arte sin emoción,
Y que no hay precisión sin artesanía.
Como tampoco hay guitarras sin tecnología.
Tecnología del nylon para las primas,
Tecnología del metal para el clavijero.
(Guitarra y vos - Jorge Drexler)*

A questão

Quando pensamos em ensino a distância, logo nos vêm à mente dois perfis de usuário: aqueles fascinados com as possibilidades virtuais e aqueles avessos à presença da tecnologia no ambiente de ensino. Os comportamentos são os mais diversos: desde o desconforto por ter que utilizar as ferramentas virtuais até a sensação de onipotência que o acesso às informações da grande rede pode gerar. Há quem peça ao filho ou neto para digitar os trabalhos e postar no ambiente virtual de aprendizagem. Há quem mande a atividade ao professor por e-mail, pois não sabe se conseguiu postar corretamente. Há quem desista do curso por achar muito difícil se apropriar desse outro modo de interação pedagógica. Há quem deixe para a última hora, pois “tem tudo na internet” e é só copiar. Claro, há muitos, e é a maioria que passa por um curso na modalidade a distância e sai com outra percepção, não só do “conteúdo” das disciplinas, mas também das tecnologias utilizadas no curso e das possibilidades que essas tecnologias abrem para o então formado.

Existem muitas coisas em jogo aqui. Não pretendemos dizer o que temos que fazer para tirar mais proveito da educação a distância e nem mais eficiência em nossas plataformas e tecnologias educacionais. Não temos também o objetivo de apresentar um panorama da educação a distância ou uma análise aprofundada de um curso em específico, lançando mão de dados, estatísticas e pesquisas de campo. A pretensão desse texto é mais modesta. Queremos pensar sobre o que pode motivar o fascínio e a aversão à presença da tecnologia no nosso dia a dia, a fim de lançar luzes sobre o modo, aí sim particular, com que nossos alunos da educação a distância lidam com o ambiente virtual e as tecnologias empregadas.

Quando o assunto é tecnologia e o uso da tecnologia no ambiente educacional, existem algumas formas bastante difundidas de compreender esse fenômeno. Nosso objetivo é questionar filosoficamente essa visão canônica tentando ampliar nosso olhar em direção a uma compreensão mais ampla do fenômeno bem como sustentar que só uma cultura tecnológica permite nos relacionar com a técnica sem fascínio ou aversão. Para isso, nosso texto se dividirá nas seguintes seções: 1) Tecnologia e educação 2) O homem da técnica e da tecnologia: cisão ou continuidade?; 3) Heidegger e a defesa da cisão entre técnica tradicional e técnica moderna; 4) Simondon e a cultura tecnológica: a técnica como dimensão fundamental do humano.

Essa é uma discussão que se passa no **plano das ideias** e, por isso, nosso texto não deixa de ser um ensaio. Quiçá possa ajudar a ampliar nossa compreensão acerca do que “se passa na cabeça” de nossos alunos e alunas, de nossos professores e professoras que têm na educação a distância um lugar de trocas pedagógicas e, assim, favorecer novas-outras práticas atravessadas pela tecnologia.

Tecnologia e Educação

À primeira vista, grandes mudanças aconteceram a partir da tentativa de emprego maciço de novas tecnologias na educação. Assim, não pareceria difícil estabelecer um “antes” e um “depois” do ingresso de computadores, *tablets*, projetores de multimídia e internet na sala de aula e no ambiente educacional como um todo. O ensino a distância,

no formato como temos hoje, só é possível, inclusive, a partir da popularização de tecnologias como a internet que garante grande troca de informação (desde *ideias* até uma quase infinita quantidade de *bits* que codifica sons, imagens, configurações de toda ordem) em curto espaço de tempo. Essa sensação de que as novas tecnologias marcam um “antes” e um “depois” nos processos pedagógicos faz com que as consideremos como forma de salvação das nossas estratégias pedagógicas falidas ou de destruição de um modo tradicional que “funcionava”. A aversão ou fascínio com as novas tecnologias nasce dessa sensação.

Mas esta sensação corresponde à realidade? As novas tecnologias puseram em novas bases a educação? Parece que apenas o uso das novas tecnologias não garante um novo processo de qualidade. Exemplos não faltam de estratégias bem e mal sucedidas com ou sem novas tecnologias. Isso porque, as novas tecnologias quando apoiadas em uma proposta fundamentada, coerente e planejada de acordo com pressupostos teóricos garantem, sim, a autonomia, a construção do conhecimento e a interação, *mas não são a causa delas*. As novas tecnologias por si só não estabelecem uma nova educação. Mas se as novas tecnologias não inauguraram uma nova pedagogia, o que causa espanto quando vemos nossa educação atravessada pelas novas tecnologias? Aqui a nossa pergunta deixa de focar as novas tecnologias para tratar a **técnica e a tecnologia** como um todo.

O homem da técnica e da tecnologia: cisão ou continuidade?

Perguntar o que as novas tecnologias inauguraram é sempre muito superficial se não perguntarmos qual é a relação do ser humano com a técnica e com a tecnologia e até que ponto essa relação é derivada de outras formas de relação com o mundo ou se não é, até mesmo, constitutiva da própria “humanidade do ser humano”. A primeira pergunta, que será tratada nesta seção, é: até que ponto podemos identificar técnica e tecnologia? Dessa questão se desdobra a segunda: a tecnologia é uma *dimensão*, usando uma noção cara à fenomenologia heideggeriana (HEIDEGGER, 2005), do próprio ser humano? As duas respostas a esta segunda questão serão tratadas nas próximas duas seções.

Até que ponto podemos identificar técnica e tecnologia? De fato, dado que as novas tecnologias são coisas bem recentes e a utilização de computadores e suas variações nos mais diversos âmbitos da nossa vida também o são, ainda é comum compreendermos a tecnologia como uma dimensão menos humana, uma dimensão que não expressaria com profundidade nossa “natureza”. Parece que essa cisão acontece com o advento da *tecnologia moderna* frente à *técnica tradicional*. É desse período, inclusive, a crença de que o homem poderia, algum dia, diante dos avanços da medicina e da ciência como um todo, impedir a própria morte. Simbolicamente isso é um dado importante, pois os ecos da definição grega de natureza, a *physis*, incluíam não só a noção do que por si só nasce e desabrocha, mas o que também *padece e morre* e negar a morte pela tecnologia é, acima de tudo, negar a própria pertença da tecnologia à natureza. A cisão entre “natureza” humana e tecnologia é possível porque na Modernidade surge um modo de lidar com o mundo altamente matematizado, teórico e experimental que *produz* objetos bastante diferentes dos objetos conhecidos pela humanidade durante séculos e, até mesmo, durante milênios. Podemos dizer que tais objetos são frutos de uma técnica aprimorada por um saber teórico: a ciência. Na Modernidade, as ciências naturais com seus métodos de observação, experimentação e matematização eficientes levaram a um aprimoramento da *técnica tradicional*: surge a *tecnologia* (CUPANI, 2011).

A estratégia teórica que assinala uma mudança entre a técnica tradicional e **técnica moderna ou tecnologia** é interessante, pois de outra forma, teríamos que negar a constituição da nossa humanidade e de nossa história pela *técnica tradicional*, o que é impossível. É unanimidade que a técnica tradicional é algo essencial à natureza humana. A pedra lascada, uma das primeiras manifestações técnicas humanas corresponde ao surgimento da nossa própria espécie! O homem sempre se constituiu como este ser que *produz* formas de interação com o meio que vão além do que suas capacidades biológicas lhe permitiram.

Ortega y Gasset (1965) divide em três períodos a técnica humana: o primeiro é o período da técnica do acaso, a técnica dos homens primitivos, disponível a todos os integrantes da comunidade, quase confundida com os meios e instrumentos naturais disponíveis. O segundo período é o

da técnica antiga e medieval, era a técnica do artesanato. Para os gregos, nomeadamente, a palavra *techné* significava não apenas a atividade humana com vistas a um fim prático, o que hoje entenderíamos por técnica, mas até mesmo a arte, atividade com um fim estético e religioso. Justamente por isso se falava em arte da guerra, arte da navegação, arte da caça. A técnica do artesanato ou da arte já se constituía como um conjunto de regras dominadas, aprendidas e ensinadas com vistas a um fim prático. Já seria o que hoje chamaríamos tranquilamente de uma *técnica*. Entretanto, vemos isso em Aristóteles, a *techné* não goza do mesmo estatuto de *episteme*, da ciência que é o conhecimento teórico puro. Somente na modernidade, com o advento do terceiro período da técnica, no esquema de Ortega y Gasset (1965), é que a técnica e a ciência se aproximam muito e surge assim o que aqui chamamos de *tecnologia*.

Se podemos, então, estabelecer um marco para o surgimento da tecnologia, diríamos que a tecnologia surge nesse momento de ruptura ou aprimoramento radical das técnicas tradicionais através do saber teórico das ciências e seu método experimental e matemático. Diante disso, restam, aos teóricos da tecnologia e aos filósofos que estudam a técnica, duas alternativas: compreender a técnica moderna como um desdobramento da técnica tradicional e afirmar que a tecnologia é uma *dimensão* fundamental da existência humana tanto quanto a técnica do acaso e a técnica antiga e medieval, ou identificar nesse desdobramento uma cisão profunda na relação estabelecida, até então, do homem com o mundo. Neste segundo caminho envereda uma porção de críticas filosóficas à técnica moderna e Heidegger é, talvez, a expressão mais contundente de tal crítica.

Heidegger e a defesa da cisão entre técnica tradicional e técnica moderna

Heidegger é um grande defensor do ponto de vista que compreende a técnica moderna (tecnologia) como algo muito diferente da técnica tradicional. O ponto central de Heidegger é que, por meio da técnica moderna, a natureza é posta à disposição do homem como *recurso* o que não acontecia com a técnica tradicional. A técnica moderna ao tornar tudo

recurso, *meio* para um *fim* que nunca se alcança, ameaça a própria “essência do homem” (HEIDEGGER, 1997), a sua natureza. Isso acontece porque, para Heidegger, existe uma diferença fundamental entre a técnica tradicional, a técnica envolvida num moinho de vento, por exemplo, e a técnica moderna (tecnologia) envolvida numa grande fábrica. A primeira está em sintonia com a natureza, está “atenta” ao vento, à chuva, à ação do tempo. A segunda *desafia* a natureza como algo dado, passível de ser domesticado, controlado. O moinho gira e mói *com* o vento. A grande fábrica *desafia* a natureza a lhe fornecer energia elétrica através de usinas, *desafia* o campo a lhe fornecer grãos, *desafia* o espaço a lhe servir de estrada para veículos motorizados. Vejamos uma bela passagem escrita pelo filósofo:

Uma região da terra, em contrapartida, é desafiada por causa da demanda de carvão e minérios. A riqueza da terra desabriga-se agora como reserva mineral de carvão, o solo como espaço de depósito de minerais. De outro modo se mostrava o campo que o camponês antigamente preparava, onde preparar significava ainda: cuidar e guardar. O fazer do camponês não desafia o solo do campo. Ao semear a semente, ele entrega a semeadura às forças do crescimento e protege seu desenvolvimento (HEIDEGGER, 1997, p. 57).

Heidegger vê no modo de lidar com o mundo pela técnica moderna algo que afasta o homem do que lhe é mais próprio, isto é, a abertura de sentido e de significado que só acontece nele. Ao afastar o homem de sua natureza essencial, afasta a própria natureza, as coisas naturais, de seu revelar mais próprio: a natureza deixa de ser aquilo que o homem está inserido e faz parte significativamente para ser simplesmente aquilo que o homem pode dominar, desafiar, explorar. A tecnologia irrompe como o novo que tira o homem de sua morada e destrói as relações prenes de sentido antes estabelecidas do homem com o mundo: tudo se torna meio para um fim que também é só meio para outro fim... Como não se admirar, seja horrorizando-se ou fascinando-se, com essa técnica que cria e exige do homem novas formas de relação com o mundo até então não experimentadas? Como não desconfiar da tecnologia que exige de nós novas relações éticas, estéticas, pedagógicas, epistemológicas? Ou mergulhamos no mundo tecnológico sem pudor de perdermos nossas raízes e nos perdemos nele ou nos afastamos dele. Fascínio e aversão: as duas possibilidades diante da tecnologia vista como ruptura do homem com sua essência.

Essa é a crítica de Heidegger à técnica moderna. Para o filósofo, a solução passa justamente por dar uma resposta não técnica à técnica. A essência da técnica não pode ser vista de um ponto de vista técnico (HEIDEGGER, 1997). Precisamos pensar sobre a técnica. E para pensar, não nos iludamos, afirma Heidegger, não existe técnica. Existe sim, aprendizado, caminho de pensamento e de crítica, caminho de reflexão. Mas isso não é técnico, isso não pode ser determinado por regras matematicamente calculadas e amplamente implementadas. Pensar a técnica moderna, seus limites e alcance, o perigo que ela instala (lembremos que Heidegger vivencia as duas Grandes Guerras), é a possibilidade de manter aberto o âmbito de sentido em que consiste a morada e essência do homem como ser-no-mundo.

Apesar de propor uma solução, a solução de Heidegger à técnica é uma “salvação” da técnica moderna, da tecnologia. De certo modo, para Heidegger, temos que nos resguardar do domínio da técnica para que ela não nos domine. Esse pensamento é assaz presente no modo como o ocidente, apesar do seu fascínio, pensa a tecnologia. Nossas cursistas e outros sujeitos de cursos a distância, expressão das novas relações pedagógicas instauradas pela técnica moderna, ainda veem a tecnologia como algo que, apesar de atravessar todos os âmbitos da vida, sempre causa perigo, é algo que pode sair do controle, que não funciona, que não é confiável, que não se consegue dominar. Concordamos com Heidegger que há várias dimensões da nossa existência que não podem ser resumidas à técnica, que não podem ser controladas, dominadas e matematizadas. Mas isso não significa que a técnica possa ser subordinada às outras esferas da existência humana, negando que o homem seja um ser técnico (tecnológico) tanto quanto é um ser ético, estético ou epistemológico.

Simondon e a cultura tecnológica: a técnica como dimensão fundamental do humano

Ao contrário de Heidegger, acreditamos na segunda alternativa das duas apontadas anteriormente: defendemos que a técnica moderna é um desdobramento da técnica tradicional e afirmamos que a tecnologia é uma *dimensão* fundamental da existência humana, que é tão fundamentalmente

técnica quanto ética, estética, “pedagógica”, política... Negar a dimensão técnica e tecnológica da nossa existência é justamente **a causa do horror** que se tem diante da tecnologia quando esta nos bate à porta, invade nossa casa e se torna o meio pelo qual fazemos um curso à distância.

Por que isto acontece? Simondon (1989) apresenta uma resposta interessante. Primeiro, ele trata de desmistificar a cisão entre técnica tradicional e técnica moderna ou tecnologia. Em seguida, aponta uma consequência dessa posição teórica que não separa essas “técnicas”. Para o filósofo,

A oposição erguida entre a cultura e a técnica, entre o homem e a máquina, é falsa e sem fundamento; oculta ignorância e ressentimento. Ela mascara por trás de um humanismo fácil uma realidade rica em esforços humanos e em forças naturais, e que constitui o mundo dos objetos técnicos, mediadores entre a natureza e o homem [...] A cultura se conduz com relação ao objeto técnico como o homem com relação ao estrangeiro quando se deixa levar pela xenofobia primitiva (SIMONDON, 1989, p. 9)⁵.

Para Simondon, a crítica à técnica que passa por uma separação entre técnica tradicional e técnica moderna é sem fundamento. Ela supõe que existe uma diferença essencial entre o modo de lidar com o mundo com e sem máquinas, fortes expoentes da tecnologia moderna. Só fazendo tal separação é possível empreender uma crítica à técnica. Mas essa separação é pertinente? Existe realmente diferença entre usar um arado e um trator para preparar a terra para o plantio? Alguns dirão que sim, pois as máquinas têm o poder de arrancar o homem de sua relação próxima e significativa com os processos de plantio, germinação, cultivo e colheita que a técnica tradicional propiciava. Todavia, isso não seria uma visão nostálgica de quem viu seu mundo e suas relações sendo alteradas em vez de uma mudança essencial de relação com o mundo? Os seres humanos que presenciaram as transformações antigas nos meios de produção com a descoberta da agricultura não poderiam ter sido tomados por uma nostalgia pelo tempo em que tudo o que se precisava a natureza oferecia, bastava coletar? Nosso fascínio e temor perante as inovações tecnológicas atuais com o advento da Internet e das novas tecnologias não seria causado pela mesma sensação de mudança? Acreditamos que nossos filhos e netos estarão tão habituados com a utilização das novas tecnologias educacionais

5 Tradução de CUPANI, 2011, p. 58.

que estudar com o auxílio delas não causará mais nenhum espanto. Essa aversão e fascínio, pensando a partir de Simondon, são muito mais causados por um temor diante das mudanças inerentes à existência humana na Terra e pelo **despreparo cultural** diante de tal mudança do que uma mudança causada por um modo de vida e existência que teria supostamente surgido na modernidade com o advento da técnica moderna. Culpar esse momento da história e esse modo de lidar do homem com o mundo supostamente surgido com a tecnologia negligencia justamente esse modo de lidar que é a técnica que constitui o homem desde que este surge sobre a Terra.

Assim, para Simondon (1989), a técnica moderna não é um novo modo de relação com o mundo que rompeu o modo originário e significativo com que o homem sempre lidara com suas coisas e que tinha a técnica tradicional como expressão. Para Simondon, a técnica, apesar de seus momentos históricos, reflete um modo próprio de vida do homem com o mundo. O homem não teria uma relação “pura” cuja técnica moderna contaminaria. O homem é sempre ser tecnológico. O que isso significa? Significa que um instrumento qualquer que o homem usa para interagir e modificar o mundo ao seu redor é sempre um objeto tecnológico. Ele não retira o homem do “fluxo natural” de sua existência nem inaugura um fascinante ou nefasto modo de relação com a natureza. O modo de vida do homem com o mundo é sempre intermediado por objetos e um giz que risca o quadro negro é fruto da mesma necessidade de relação/transformação técnica que o homem tem com o mundo quanto um marcador *laser* que aponta para a apresentação multimídia projetada na parede branca.

A tecnologia é um modo próprio de vida do homem com o mundo e não um derivado de outras dimensões supostamente mais fundamentais do homem na sua relação com o mundo, como a ética, a estética ou, até mesmo, a econômica ou a social como a crítica à técnica moderna poderia sugerir. Evidência disso é que, quando os motivos técnicos predominam sobre os econômicos, sociais, estéticos, etc. na evolução de um determinado objeto, o progresso se torna mais evidente. Por exemplo: os progressos técnicos do automóvel, objeto técnico atravessado por outros interesses sociais, econômicos e psicológicos só são possíveis quando importados de domínios vizinhos, como a aviação, a marinha, os transportes, onde as motivações técnicas prevalecem sobre as de outra natureza (SIMONDON, 1989).

Se dependesse das motivações econômicas ou estéticas, nossos automóveis seriam muito menos eficientes do que são hoje. Motivações sociais, econômicas, estéticas não trazem, necessariamente, progresso técnico. Um objeto técnico é, por assim dizer, algo que contém em si sua evolução na medida em as motivações para seu aperfeiçoamento são técnicas, dimensão fundamental do homem, e não derivadas de outros modos de vida do homem com o mundo.

A admiração, que vai da aversão ao fascínio, não é causada pela técnica moderna, mas, precisamente, pela “exterioridade das máquinas com relação ao ser humano” (CUPANI, 2011, p. 69), exterioridade esta que se instala quando o homem deixa de sentir o *progresso* da técnica como o artesão o sentia e passa simplesmente a ser “*espectador* do funcionamento das máquinas” (*idem*). Aparece, então, a crença equivocada na quebra entre a técnica tradicional, identificada com a do artesão, com a técnica moderna. Mas esta quebra não se dá pelo surgimento de uma técnica que é em si má e prejudicial para a existência do homem. Essa quebra se dá quando o homem deixa de acompanhar o *progresso* inerente ao avanço tecnológico. O problema não é um problema da técnica e sim, um problema da percepção da *tecnicidade* (SIMONDON, 1989), da característica essencial do homem enquanto ser tecnológico e produtor de objetos técnicos. O problema não é um problema tecnológico, mas um problema de *aprendizagem*, um problema *pedagógico*!

Por meio de uma **cultura tecnológica**, o homem deixaria de ser mero espectador para participar do mundo técnico. A aversão e o fascínio à técnica moderna e à tecnologia não são causados pela própria técnica e sim, pela *falta de uma cultura tecnológica* (CUPANI, 2011). Essa participação do mundo técnico, como o próprio nome sugere, não consistiria, segundo Simondon, em uma simples dominação da técnica. Participar do mundo técnico sugere igualdade, significa existir no mesmo nível que as máquinas (SIMONDON, 1989).

Para aprofundar o que está em jogo aqui, novamente fazemos comparação aos modos de existência que são compreendidos como fundamentais ao homem. Dizemos por exemplo, que o homem é um ser ético. Isso não significa que o homem seja um ser que *domina* a ética. Significa antes que em todas as suas ações, projetos e compreensões de mundo, a dimensão ética está aberta como algo que se põe em sua existência. Alguém, mesmo sentado em sua varanda, lendo um livro não deixa de ser um ser ético. Assim também acontece quando pensamos a *tecnicidade* como um modo

fundamental de existência do ser humano. Mesmo não produzindo nenhuma máquina, mesmo quando sentado em sua cadeira de praia, o homem não deixa de ter a tecnicidade com uma dimensão sempre aberta: seja para a compreensão da realidade dos objetos técnicos que o rodeiam, até a produção dos mesmos. A ideia é simples: não há como fugir dessa dimensão, a tecnologia não é simples consequência de fatores externos, sejam eles sociais, econômicos ou mesmo biológicos. Ela é parte da existência do homem e somente *culturalmente*, envolvendo toda sorte de processos pedagógicos, é que o ser humano pode se apoderar dessa dimensão que já é sempre sua.

Conclusão

A aversão e o fascínio diante das máquinas e dos computadores só são possíveis numa sociedade que negligencia essa dimensão fundamental do homem e não investe na compreensão e apropriação das produções tecnológicas. E a educação formal e o currículo de nossas escolas têm um papel relevante para a consolidação de uma *cultura tecnológica*. Obviamente que não basta criar uma disciplina ou uma sala de informática para usar computadores no jardim de infância. A coisa é mais complexa. De qualquer forma, passos realmente decisivos só poderão ser dados no momento em que a atitude diante da técnica ou tecnologia não seja mais a atitude motivada por uma nostalgia dos antigos moinhos de vento ou fascinada com o resultado rápido e imediato que uma solução técnica pode trazer! Em outras palavras, criticar a técnica por seus efeitos fabulosos ou nefastos surgidos com a modernidade não contribui para *pensar a técnica e nos afastar de seus perigos ou aumentar suas possibilidades*. Um pensamento sobre a técnica que nega ser a tecnicidade uma dimensão essencial do homem não contribuirá para supostamente harmonizar homem e máquina. Ao afastar a tecnicidade da “proximidade do ser do homem”, o homem corre o risco de obliterar uma dimensão fundamental de sua existência: daí o fascínio ou aversão ao tecnológico, em maior ou menor grau.

Como propiciar aos sujeitos que fazem cursos e formações usando plataformas virtuais outra relação com as novas tecnologias nascidas da técnica e ciência moderna? Como propor novas metodologias que

contemplem a educação a distância e sejam eficazes? Como alterar a cultura tecnológica de um público que ainda está dando os primeiros passos nesse mundo tão vasto e veloz gerado pelas novas tecnologias? Não é tarefa fácil responder a isso, pois não há só uma solução. É certo, entretanto, que simplesmente fazer uma “introdução ao ambiente virtual” ou um “guia do cursista”, por mais fundamental que isso seja não é suficiente para aprofundar a cultura tecnológica desses sujeitos. E nem poderia ser, pois essa cultura tecnológica, obviamente, é muito mais ampla e atravessa todas as esferas da nossa vida. Talvez estejamos de um modo ou de outro, formando mais e mais indivíduos dentro dessa cultura na medida em que garantimos o acesso universal dos cidadãos à cultura e à educação.

Formar indivíduos dentro de uma cultura tecnológica, como defende Simondon, não significa de modo algum deixar de pensar profundamente o papel da técnica e da tecnologia nas nossas vidas, motivo da crítica de Heidegger. Somente assumindo essa cultura abrimos a possibilidade de pensar a técnica com profundidade e não o contrário, como o faz aqueles que criticam a tecnologia em nome de uma nostalgia. Nesse sentido, a perspectiva aberta por Simondon aponta talvez não soluções, mas direções: direções de como podemos compreender os movimentos contemporâneos atravessados e dominados pela tecnologia de modo a criar, aí sim, estratégias mais eficazes de formação de indivíduos tecnológicos, dimensão tão fundamental quanto à formação de indivíduos éticos, políticos ou “pedagógicos”.

Referências

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. Florianópolis: UFSC, 2011.

HEIDEGGER, M. **A questão da técnica**. São Paulo: USP, 1997.

HEIDEGGER, M. **Ensaio e escritos filosóficos**, 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. vol 1, 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditación de la técnica**. Madrid: Espasa-Calpe, 1965.

SIMONDON, **Du mode d'existence des objects techniques**. Paris: Aubier, 1989.



Um panorama da legislação e constituição do Conselho Escolar na rede pública estadual de Santa Catarina

Ismenia de Fátima Vieira

1 Introdução

De modo geral, as informações que apresentamos, neste artigo, estavam em registros dispersos e não sistematizados. Algumas informações foram localizadas no site da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) e outras foram obtidas a partir de entrevistas realizadas com técnicos da SED que compõem o Grupo Articulador de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e atuam, nessa área, como responsáveis pela orientação às Gerências Regionais de Educação (GERED), as quais, por sua vez, têm o contato direto com as unidades escolares e secretarias municipais de educação das regiões sob sua jurisdição.

Apesar dos limites apresentados, esperamos que a leitura ofereça algumas pistas interessantes para reflexão e discussão sobre as políticas empreendidas, que devem ser problematizadas em face das experiências e conhecimentos específicos de cada leitor.

O artigo foi estruturado a partir de três aspectos: o primeiro trata dos aspectos legais e da gestão: o que diz a legislação e a localização no processo histórico; o segundo traz uma reflexão sobre as ações e as contradições na implementação dos Conselhos Escolares (CE) na rede pública estadual: como se deu o processo de implementação; por fim, o terceiro contempla o registro do movimento de implementação da política de fortalecimento dos Conselhos Escolares em Santa Catarina: estudo dos dados

informados pela SED, registro de experiências vivenciadas e a Política de Formação Continuada: como está o desenvolvimento da formação e os resultados alcançados, registro de experiências a partir da formação dos técnicos que orientam os Conselhos nas regionais.

2 Trajetória histórica e aspectos legais em Santa Catarina: alguns recortes sobre a gestão dos conselhos escolares

A partir do movimento social empreendido pela sociedade brasileira, na elaboração da Constituinte, vêm à tona com mais força as discussões sobre democracia, período pós-ditadura. Vive-se um novo tempo em nosso país, com a inclusão do princípio da gestão democrática no ensino público expresso na Constituição (art. 206 VI).

A gestão democrática da educação torna-se um dos eixos prioritários do Ministério da Educação (MEC), expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, artigo 3º, VIII, que propõe maior autonomia da comunidade escolar para deliberar acerca de assuntos que lhe são pertinentes, bem como abre possibilidades para a efetivação de novos processos de organização com base em movimentos que favoreçam a participação coletiva para as tomadas de decisão.

Nessa perspectiva, criaram-se legislações específicas levando em consideração o que estava posto na Constituição, especialmente na LDB, e no Plano Nacional de Educação (PNE), na Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001, e em decreto e portaria estadual que passamos a analisar nos próximos parágrafos.

A LDB remete aos sistemas de ensino a definição das normas de gestão democrática do ensino público, o que vem explicitado em seu art. 14:

[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares equivalentes (BRASIL, 1998).

O Conselho Escolar é um dos instrumentos de descentralização de decisão na escola, orientando-se por uma perspectiva de gestão democrática

com o objetivo de traduzir os anseios da comunidade escolar. Considerando essa instância, a LDB estabelece duas diretrizes essenciais para a gestão democrática e para a criação do conselho escolar.

A primeira diretriz trata da participação da comunidade escolar e dos professores na elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da escola. cremos que este é um dos princípios essenciais para pensar a escola e tomar decisões significativas para ela, pois a construção de um PPP participativo, com o envolvimento de todos, pode contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade voltada para os interesses da comunidade. Já a segunda diretriz é a promoção de progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, nos quais a participação dos conselhos é primordial.

Na rede pública estadual de Santa Catarina, o governo, visando atender ao que preconiza a legislação, desencadeia, no final de 1998, o processo de fortalecimento da gestão democrática. Entre as ações, acontece a implantação do Conselho Escolar regulamentado pelo Decreto nº 3.429, de 08 de dezembro de 1998, que orienta a criação do Conselho nos estabelecimentos de ensino de educação básica da rede pública estadual. A SED, com base neste decreto, estabelece os procedimentos de implantação do Conselho por meio da publicação da Portaria N/008/99 de 27/05/99 (publicada no DOE-SC nº 16.177 de 01.06.1999).

Em síntese, o conselho denominado pelo presente Decreto como Conselho Deliberativo Escolar estabelece que:

- a) a composição dos segmentos de professores/funcionários, pais ou responsáveis e alunos com um número de, no mínimo, 05 (cinco) e, no máximo, 21 (vinte e um) conselheiros de acordo com a realidade de cada escola;
- b) os representantes são escolhidos por eleição entre seus pares;
- c) é assegurada a proporcionalidade de 50% (cinquenta por cento) ao segmento pais/alunos e 50% (cinquenta por cento) ao segmento de magistério/servidores;
- d) a direção da escola é membro nato e o presidente é eleito dentre os membros que compõem o conselho.

Além disso, o Decreto também expressa as possíveis funções do Conselho, tais como: consultivo, deliberativo, normativo e avaliativo.

As atribuições financeiras ficam por conta da Associação de Pais e Professores (APP), que exercem a gestão financeira em várias situações, porém

não substitui o poder da gestão da escola, sendo necessário diálogo, parceria, entre outras ações com todos os participantes da gestão, como gestor, conselho deliberativo, conselho de classe e grêmio estudantil.

Na continuidade desse processo, para subsidiar as unidades escolares, a SED publicou o caderno: Diretrizes 4: Entidades de Gestão Democrática Escolar, material de apoio discutido na formação de gestores e revisitado por eles para a organização das entidades democráticas relacionadas à educação e, em especial, ao Conselho Deliberativo Escolar.

O fomento à criação dos Conselhos se fortalece nas metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, e o MEC cria o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares para atuação em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica. Para subsidiar as ações por meio da Secretaria de Educação Básica, o MEC também produziu e disponibilizou para a rede 12 Cadernos que tratam do fortalecimento dos Conselhos Escolares e, entre outras ações, o Curso de Extensão Conselhos Escolares e a formação para Conselheiros Escolares que explicitaremos na continuidade.

Contudo, sabemos que a existência de uma lei não garante a sua aplicação, tampouco a implantação na íntegra de seus preceitos. É necessário promover ampla mobilização de estudos, debates, experiências e, mesmo assim, há muito a percorrer em direção a alcançar o sucesso pretendido.

3 Do movimento de implantação dos Conselhos: ações e contradições na implantação e na consolidação dos Conselhos Escolares

Buscando a qualidade para a educação da rede pública estadual, na perspectiva da concepção sócio-interacionista e da garantia de acesso e permanência com qualidade social para todos, a SED, em 1999, abre o debate e desencadeia o movimento de discussão para implementação da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Para tanto, investe na formação continuada para os educadores da rede: formação para gestores e, em especial, o Programa Progestão⁶, que, além de capacitar gestores para

6 O Programa de Capacitação para Gestores Escolares – PROGESTÃO nasceu como programa pioneiro, no Brasil, para capacitação de lideranças escolares. O programa é desenvolvido pelo Consed

gestar a escola de modo geral, também enfatizava a temática da gestão democrática e a implantação e revitalização dos Conselhos Escolares (grêmio estudantil, conselho de classe, APP).

Paralelo a essa formação, promoviam-se reuniões técnicas com os gestores para orientações gerais e, principalmente, para organização do PPP de forma democrática nas escolas, com a participação efetiva do Conselho Escolar. Esta foi uma das estratégias utilizadas pelas regionais⁷ para provocar as escolas a deflagrar o processo de implantação do Conselho Escolar.

Nessa perspectiva, as escolas promoveram debates, primeiro com o corpo técnico e pedagógico, depois com os alunos e, finalmente, com a comunidade local. Assim, na época, a maioria das unidades escolares criaram seus conselhos, dos quais alguns permaneceram ativos e outros passaram para a inatividade nos anos que se seguiram.

Frente a essa realidade, o Estado cria um grupo articulador para o fortalecimento desta ação, que desenvolve o Projeto “Gestão Democrática Escolar Catarinense: Revitalizando o Conselho Deliberativo Escolar, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Professores”. Este Projeto consiste em promover a consolidação de uma escola pública democrática e participativa em Santa Catarina a partir da revitalização do Conselho Deliberativo Escolar, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Professores por meio de Encontros Regionais, produção de material informativo, capacitação para gestores, entre outros; entidades estas que exercem um papel mobilizador dos segmentos representativos do Conselho Escolar.

Percebe-se que, com todo esforço, ainda não se atingiu a totalidade de 100% da presença dos Conselhos atuando nas escolas públicas da rede estadual de ensino, conforme dados cadastrados no site da SED. Hoje, a rede estadual de ensino está constituída de 1.112 escolas de educação básica, mas apenas 641 conselhos estão cadastrados no sistema da SED.

em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e outros parceiros. Foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estados da Educação, no final da década de 90, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focado no sucesso escolar do aluno.

7 Em Santa Catarina, em sua organização política/administrativa há 36 Secretarias de Desenvolvimento Regional e nestas secretarias têm as Gerências Regionais de Educação (GERED) que orientam e acompanham as unidades escolares da rede estadual, portanto em cada GERED há um profissional que orienta e acompanha as escolas quanto à implantação, organização e fortalecimento dos Conselhos Escolares. Na política de descentralização atual da gestão do governo estadual, há uma aproximação mais efetiva da rede estadual com a rede municipal e as ações nas regiões vêm se dando de forma parceira, portanto as ações de capacitação de fortalecimento dos Conselhos Escolares, em grande parte das regiões, acontecem numa parceria entre município e estado.

Segundo informações dos técnicos responsáveis na SED de Santa Catarina, a organização dos Conselhos nas escolas sofre influência das múltiplas realidades. Afirmam, com base nas capacitações realizadas em todo o Estado nos anos de 2008 e 2013, decorrentes do Projeto acima citado, que há níveis muito diversos de atuação:

[...] há conselhos muito atuantes, que contam inclusive, com cronograma de reuniões e agenda organizadas no início de cada ano; outros avançam de forma significativa em relação à apropriação do seu papel político e há aqueles em que o nível de participação ainda é frágil, atuando somente quando acionados pelo/a diretor/a da escola (SOUZA e MATTOS, 2013)⁸.

Considerando a análise dos técnicos com relação à participação dos segmentos, observa-se que há uma tendência do Conselho Escolar contar com a participação mais efetiva do segmento professores e servidores, ficando o segmento pais com menor atuação. Desse modo, há necessidade de empenhar esforços para promover movimento de aproximação destes segmentos. Para tanto, a escola precisa buscar mecanismos de mobilização para a participação de todos os envolvidos. Todavia, o que se constata é que, quando a escola está empenhada em constituir o Conselho, busca as mais diversas estratégias de aproximação como o convite para um lanche, para uma festa, para um brechó, para uma palestra de interesse de todos, entre outras ações que visam conquistar a efetiva participação da comunidade escolar e local.

Nos arquivos da SED, não se encontrou o registro sistemático de pesquisas que indiquem o perfil dos pais ou responsáveis participantes dos Conselhos nas escolas. Constata-se que há uma maior participação das mães nas atividades de acompanhamento dos filhos na escola, portanto, também há uma tendência de ter mais mulheres (mães ou responsáveis) compondo os Conselhos Escolares do que homens (pais ou responsáveis).

Ao mesmo tempo, observa-se que as Secretarias Municipais de Educação (SME) e a SED vêm implementando ações concretas para fortalecer os Conselhos Escolares, segundo depoimento dos técnicos da SED, que indicam dois momentos marcantes em relação à promoção da gestão democrática. O primeiro seria a fundamentação legal e a produção de um

⁸ Secretaria de Estado da Educação/Diretoria de Apoio ao Estudante/Gerência de Valorização ao Educando, técnicas informantes: Ana Merabe de Souza e Judite da Silva Mattos, responsáveis pela implementação dos Conselhos Escolares na rede pública estadual de Santa Catarina em articulação/orientação aos municípios.

caderno pedagógico intitulado Diretrizes 4: Entidades de Gestão Democrática Escolar. O segundo momento, em 2008,

[...] foi marcado pela elaboração do projeto “Revitalizando as Entidades Democráticas” onde diversas ações foram realizadas, dentre estas, destacam-se: 1. Constituição do grupo de trabalho na SED e nas Gerências Regionais de Educação; 2. Formação dos técnicos das Gerências Regionais de Educação; 3. Elaboração do Plano de Ação Estadual; 4. Construção de plano de ação regional em conjunto com as escolas; 5. Acompanhamento e avaliação das ações (SOUZA E MATTOS, 2013).

Conforme consta no site da SED, há orientações específicas explicitando um passo a passo para a criação do Conselho Deliberativo Escolar nas unidades escolares, disponíveis para as SME e para a rede estadual, bem como um plano de ação a ser realizado durante o ano de 2013.

No caso dos municípios, não há registro na SED e nem na UNDIME, sobre a quantidade de escolas que possuem ou não seus conselhos constituídos. Sabe-se que, na época da publicação do Decreto estadual que regulamenta o Conselho, o referido Decreto serviu de exemplo para a rede municipal do Estado, pois a maioria dos municípios não possuía Conselhos Municipais de Educação, tampouco sistema próprio de ensino, adotando, por esse motivo, as leis estaduais para o gerenciamento das unidades escolares. Tal situação ainda é realidade para alguns municípios, enquanto alguns têm legislação própria, outros seguem as orientações do sistema estadual.

Está claro que a luta pela democratização do País é um movimento social/democrático, que tem muito a realizar na busca da superação das desigualdades sociais. Na opinião dos técnicos da SED:

Além dos problemas típicos do cenário educacional (desvalorização da carreira do magistério, instalações precárias, violência, etc.) que costumam ser apontadas como fatores que dificultam o envolvimento dos profissionais da escola, outras questões também, podem ser apontadas para a pouca atuação dos conselhos escolares, como por exemplo, a inexistência de eleição para diretores de escola e a pouca (ou seria nenhuma?) autonomia financeira das escolas. No caso dos pais a baixa participação pode estar relacionada com o pouco tempo disponível e os horários marcados das reuniões (em geral são marcadas na hora em que os pais estão trabalhando), além de, em alguns casos, a escola tratar os pais como "intrusos" ou considerar sua presença incômoda. Em relação à participação dos alunos, é comum

a visão que infantiliza o jovem, sendo estes, muitas vezes, encarados pela escola como uma ameaça indesejável. No entanto, estas percepções não são resultado de pesquisa, apenas dos diálogos que travamos com os educadores da rede estadual em nossas andanças pelo estado (SOUZA e MATTOS, 2013).

Na escola, o caminho a ser percorrido é a construção e a ampliação de espaços de organização e de participação da comunidade em seus processos. Este é um dos lugares que formam as crianças e jovens e contribui para se constituírem cidadãos. A escola deveria ser exemplo de democracia. No entanto, essa discussão é negligenciada por gestores em alguns espaços escolares.

Na escola pública de SC, o CE institui-se como possibilidade de aproximação dos pais e da comunidade escolar nas decisões de seu processo educativo, na perspectiva de gestão democrática, contudo o caminho é conflituoso. De um lado, as atitudes autoritárias, a centralização das ações; e de outro, as possibilidades de gestão compartilhada e não tão autoritárias. Desse modo, o CE é considerado por alguns gestores como um órgão que vem para atrapalhar a sua gestão e não para contribuir. Não compreendem que o CE vem para fortalecer o envolvimento de pais e alunos nas tomadas de decisões pedagógicas e administrativas da escola, no sentido de qualificar a formação das crianças e dos jovens, o que pode ainda aliviar a carga e as responsabilidades do gestor, por meio de uma gestão compartilhada, em que todos se responsabilizam favorecendo decisões mais acertadas.

Quando da implementação do Decreto em que se orientavam os gestores para a criação dos Conselhos Deliberativos Escolares, as questões mais evidentes nas discussões preparatórias eram: como fazer a gestão com as APPs, instituição consagrada na escola que exerce a função de pagamento de merendeira e servente, entre outras situações de repasse de recursos? Para quê outra instituição na escola, se já existe a APP? Como vamos envolver os pais, se já é difícil eleger os membros da APP? Com a APP, já há a participação dos pais na gestão da escola, então, por que conselho escolar? Como ficam os Grêmios Estudantis? Como contribuir para que se instaure a gestão democrática? Parece que muitas dessas questões ainda acontecem, mesmo passando-se mais de 10 anos de implementação do CE nas escolas. Ainda não temos respostas.

Talvez possamos dizer: na escola tal há um CE instituído que participa de suas ações, contudo, se a gestão é democrática, não sabemos. Podemos analisar a Escola Estadual que, em 2011, recebeu o Prêmio Refe-

rência Nacional de Gestão. Ela tem todos os elementos de gestão democrática, os pais participam das discussões, os professores e alunos também participam, mas, por outro lado, o gestor pode administrar de seu jeito, de forma autoritária, excluindo os que não se enquadram no formato estabelecido. Todos participam concordando com as ações do gestor.

Há de se considerar que cada escola tem as suas peculiaridades de acordo com o contexto e os conselhos também se diferenciam uns dos outros, em termos de atuação. Observa-se que se reproduzem na escola, as relações estabelecidas fora dela.

O Estado Brasileiro ainda pode ser considerado um estado autoritário, excludente com poucas possibilidades de oposição, com poucas perspectivas de participação, conforme comenta Lemos (2013):

[...] as evidências são muito significativas de que este modelo ainda não foi superado até os dias de hoje. Ainda se percebe que esta herança autoritária e centralizadora permanece ativa, dificultando que uma concepção de gestão democrática participativa seja consolidada, com maior facilidade, no cotidiano das relações sociais no país. Mas não só como um fenômeno das estruturas do Estado, mas também, e principalmente, daquilo que nos estrutura o ser, na intimidade dos pensamentos, emoções (LEMOS, 2013, p. 42).

Diante de tantas contradições, há esperanças de que esse quadro se altere. O governo do Estado de Santa Catarina publica o Decreto SC nº 1794, de 15 de outubro de 2013, e a SED, em atenção ao Decreto, publica a Portaria N/01/SED, de 22 de janeiro de 2014, que trata de uma nova forma de indicação de gestores – processo que terá vigência para os próximos anos e, nele, inclui a participação efetiva dos conselhos escolares. E ainda, há escolas que avançaram e buscaram alternativas, a exemplo da Escola de Educação Básica Alberico Azevedo, conforme depoimento da cursista Cristiane Magrini Dutra⁹:

A escola está participando da coleta de óleo de soja que foi utilizado pelas famílias da Comunidade, os alunos e as famílias podem trazer o óleo de soja já utilizado, que é armazenado em um pequeno depósito até o momento em que a empresa de reciclagem vem fazer a coleta. Dessa maneira, a escola em conjunto com a comunidade está fazendo uma ação que vem ao encontro das atividades em sala de

9 Cursista do Curso de Extensão Formação Continuada em Conselho Escolar ano 2013, ofertado pela UFSC na modalidade EaD.

aula sobre o meio ambiente e seu entorno. A escola, também, com a participação do Conselho Escolar e sua comunidade, vem fazendo o plantio e cuidando de árvores nativas ao redor do pátio. Essa escola é um exemplo de escola democrática, participativa, ativa, dialógica e comprometida com a aprendizagem e vivência como um todo dos seres humanos envolvidos nessa dinâmica escolar. Preocupada com o desenvolvimento da cidadania, respeitando a singularidade dos envolvidos no processo de escolarização e vivência humana.

A escola pública vem sofrendo alterações e, para que possa alcançar a participação da comunidade escolar, busca soluções para superar os obstáculos encontrados na atualidade pelo gestor. É preciso deixar de lado o comodismo, os medos e enfrentar os desafios na busca de uma educação de qualidade.

4 Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: repercussões em Santa Catarina

A intenção do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares do MEC é fomentar a implantação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares, por meio da formação continuada, presencial e a distância, para técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação e para conselheiros escolares, de acordo com as necessidades dos sistemas de ensino, das políticas educacionais e dos profissionais de educação envolvidos com gestão democrática, bem como, a elaboração de material didático específico para complementar a formação (BRASIL, 2014).

O Programa está constituído de estratégias com o objetivo de qualificar os técnicos das SME com vistas ao fortalecimento dos CE, dentre eles o Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares, em parceria com as universidades públicas federais, desde 2006. Esta formação está fundamentada nos cadernos de 1 a 12, produzidos pelo MEC e disponibilizados no ambiente virtual Moodle. Em Santa Catarina, a UFSC inicia esta formação em 2013, até então, a oferta se dava pela UFSCAR e técnicos das secretarias de SC participaram dessa formação.

No âmbito do Estado, em 2012, criou-se a política para Formação Continuada dos Profissionais de Educação, por meio do Decreto nº 915/2012, porém a sua implementação ainda é algo distante da realidade. Independen-

te da política se efetivar, a equipe responsável pelo fortalecimento dos CE, técnicos da secretaria, que realizaram o curso pela UFSCAR, vem promovendo encontros regionais com objetivo de fortalecer os conselhos. A equipe da SED e das GEREDs promovem encontros para discutir e aprofundar a compreensão acerca da gestão democrática e da organização dos CE, juntamente com os gestores das escolas e conselheiros. Este movimento de debates e estudos teve como material de apoio os cadernos de 1 a 12 disponibilizados para estudo no Curso de Extensão Conselhos Escolares, ação vinculada ao Projeto de Revitalização dos Conselhos Escolares citado anteriormente.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) passou a ofertar, a partir de 2013, o Curso de Extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares, estabelecendo parceria com a SED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação seção Santa Catarina (UNDIME/SC). O Curso ofertado na modalidade de educação a distância (EaD) está organizado em duas fases complementares, sendo que a Fase 1 (100 horas-aula) é pré-requisito para realização da Fase 2 (100 horas-aula), totalizando 200 horas-aula. As duas fases são ofertadas, simultaneamente, nos dois semestres de 2013. Neste Curso, os técnicos têm a possibilidade de aprofundar os conhecimentos estudando os cadernos 1 a 12 do MEC, além de diagnosticar a situação do Conselho do município e da região em que atuam para, no final da Fase 2, elaborarem um Plano de Ação de intervenção na realidade. Atualmente, compondo o programa do MEC, está em oferta o curso de formação para os conselheiros escolares. Espera-se que este seja mais um passo à frente para o fortalecimento dos conselhos.

A formação na modalidade EaD facilita a participação de profissionais de lugares distantes, como foi o caso de Santa Catarina. Com isso, o Programa vem atingindo seus objetivos. No Estado, a realidade já é outra, contando com a formação de mais profissionais técnicos que atuam nas secretarias para acompanhar e orientar os Conselhos com mais eficiência e eficácia, bem como a formação para os conselheiros. Acredita-se que mais conselhos serão criados e estes exercerão suas atividades com mais conhecimento e qualidade nas ações.

A partir do Curso de Extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares, a cursista Josiane dos Santos de Medeiros relata a experiência realizada na Escola de Educação Básica Fioravante Minatto:

Tendo em vista a discussão do PPP, observou-se a necessidade da participação dos pais na escola. Isso vem acontecendo, uma vez que os pais estão abandonando a agricultura para trabalharem de empregados em abatedouro de aves, facções, cerâmicas [...]. Com isso se ausentaram do lar durante todo o dia, deixando de participar da vida escolar dos filhos. Outro fator que constatamos é que a maioria das famílias reside longe da escola, haja vista que a escola atende alunos de sete bairros rurais, interferindo significativamente na presença dos pais nas atividades escolares. Sendo assim, o Conselho Escolar juntamente com o corpo docente, pensou uma maneira de aproximar os pais da escola sem que interferíssemos na sua jornada de trabalho. Então surgiu a ideia de fazer essa aproximação entre família e escola e escola através da leitura com o projeto “Uma história, um tapete e muita diversão em família” O objetivo da ação é aproximar as famílias da escola e promover a interação entre pais e filhos, incentivando à leitura, aprimorando e melhorando o desempenho dos alunos.

Etapas para o desenvolvimento da ação: 1- Cada professor escolhe uma história para contar a sua turma (de preferência para histórias que as crianças conheçam).

2- Após a contação, conversar sobre o que ouviram relatando fatos relacionados à história, sobre o que mais lhes chamou a atenção, o que poderia ser diferente...

3- A cada tarefa solicitar que o aluno traga um pedaço de tecido colorido medindo aproximadamente 30x30cm.

4- Cada criança receberá um pedaço de tecido de algodão cru para pintar a personagem, ou o cenário da história que mais gostou.

5- Deixar confeccionar o tapete.

6- Recolher os pedaços de tecido para confecção dos tapetes.

7- Explorar os tapetes em sala de aula.

8- Cada criança levará o tapete para casa para vivenciar com a família juntamente com o diário de bordo para relatar a experiência.

9- A cada retorno do tapete para sala de aula deixar o aluno contar a experiência e o professor deverá ler para a turma o relato do diário de bordo.

10- Quando todos os tapetes retornarem serão expostos em uma mostra e utilizados para momentos de leitura.

Essa vivência é apenas um recorte do que é possível ser realizado para iniciar a aproximação da comunidade escolar.

Para finalizar, aproveitamo-nos das sábias palavras de Freire (2002):

Tudo que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente (In BRASIL, 2004).

As ideias e os sonhos de Freire (2002) de que os pais e comunidade assumam os rumos das escolas, que todos participem na luta pela democracia continuam vivos.

5 Conclusão

Ao analisar as políticas do Governo Federal e Estadual com relação à gestão democrática e a constituição e fortalecimento dos CE, constata-se que há legislação que dá conta da especificidade dos parâmetros para a implantação dos conselhos. São inúmeras as tentativas, intenções, cursos, material de apoio, porém não basta formação, não basta legislação, é necessário que as políticas estejam voltadas para a gestão democrática em seu todo.

Para a ocupação do cargo de gestor na maioria das unidades escolares estaduais e municipais do Estado de Santa Catarina, ainda são indicados gestores pelos partidos políticos da vez. Somando-se a isso, poucos alunos exercem a experiência de organização de agremiações estudantis, com pouco apoio dos dirigentes escolares para constituírem os grêmios. Enfim, as práticas de participação coletiva são insuficientes para envolver a comunidade escolar nas tomadas de decisões das escolas. Para a implantação do CE, os desafios são de diversas ordens, entre elas, a realidade, o contexto de cada escola, a política, a concepção do poder público e, por fim, a operacionalização, a organização de cada conselho.

As discussões e debates em torno do fortalecimento dos CE não podem ser encerradas, há muito que discutir, há muito que percorrer, há muito que ouvir, há muito que prestar atenção ao movimento da comunidade e respeitar os seus processos, trazendo o debate para a escola. A formação dos agentes articuladores, técnicos das secretarias e a formação dos conselheiros são ações que estão fazendo e farão a diferença no processo de fortalecimento dos CE. Como dissemos acima, é um caminho longo a percorrer, porém não é um caminho impossível. Cada passo é um passo à frente e não há volta.

Referências

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Da educação cultura e do desporto. Cap. III, Seção I, art. 205 e 206, 1988.

_____, **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Darcy Ribeiro, Brasília: DOU, 1998.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares** – cadernos 1 a 12. Brasília: MEC,SEB,2004

_____, Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica**, disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=655&id=12384&option=com_content&view=article. Acesso em: 28 jan. 2014.

LEMOS, E. E.S. A construção da gestão democrática participativa: aspectos históricos e o conselho escolar: In VASCONSELOS, F.H. L, et alli.(Org). **Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. Disponível no site: [file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/livro_ufc_conselho_escolar%20%20\(2\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/livro_ufc_conselho_escolar%20%20(2).pdf). Acesso em: 04 fev.2014.

SANTA CATARINA. **Conselho Deliberativo Escolar**. Disponível em www.sed.sc.gov.br. Acesso em: 28 nov. 2013.

A prática pedagógica mediada da tutoria a distância no Curso Conselhos Escolares UFSC

Mônica Wendhausen

Introdução

O país está num movimento importante de implantação de políticas educacionais que privilegiam a participação da sociedade nos espaços deliberativos das escolas públicas de educação básica. Um exemplo disso é o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares que tem como um de seus objetivos, a ampliação da participação das comunidades escolares na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas (MEC, 2013).

Concordamos com Lira (2013) que os

[...] Conselhos Escolares torna-se espaço crítico que gera aprendizagem e movimentos de transformação social, onde a democracia passa a integrar as atitudes em família, nos grupos sociais, nos diferentes espaços de produção de saberes [...]. O propósito é relacionar [...] os espaços coletivos como espaços de participação ativa, [...] seja na comunidade ou em outros coletivos organizados: escolas, unidades de saúde, associações, igrejas, sindicatos, clubes, entre outros (LIRA, 2013, p.07).

Para que as escolas de todo o país se beneficiem dessa instância participativa e deliberativa (conselhos escolares), é necessário mobilizar as secretarias estaduais e municipais de educação para a implementação dessa política nacional e garantir em seus sistemas a viabilização da mesma.

Foi nessa direção que a UFSC¹⁰, referência nacional em educação de ensino superior e formação continuada, encampou a ideia de oferecer a formação aos técnicos das secretarias de educação estadual e municipal para tornarem-se multiplicadores e assim, compor as equipes de implementação e fortalecimento dos conselhos escolares nas suas respectivas instituições de ensino, como também, responsáveis pela formação dos conselheiros escolares que atuam nas escolas.

A formação oferecida pela UFSC em parceria com a SED/UNDIME/MEC¹¹ ocorre na modalidade a distância e tem como um de seus principais atores o professor-tutor. Esse sujeito possui um papel fundamental no desenvolvimento do curso e na garantia da aprendizagem do aluno, propiciando espaços de construção coletiva de conhecimento, instrumentalizando o cursista com ferramentas para a sua atuação como multiplicador desses saberes; contribuindo significativamente para uma gestão cada vez mais participativa na escola. Além disso, percebemos que a tutoria, no Curso de Extensão de Fortalecimento dos Conselhos Escolares oferecido pela UFSC, se caracteriza como

[...] um espaço de confiança e encontro; a primeira referência para encontrar o apoio e a ajuda de que necessita para sua aprendizagem; um ponto de equilíbrio para manter o ritmo de seus estudos; uma oportunidade para solicitar informações, esclarecer dúvidas, resolver problemas ou aconselhar-se; e a possibilidade de maior atenção com a Instituição de Ensino Superior e outros colegas (MARTINS, 1991, p.43).

Diante disso, esta seção tem como objetivo demonstrar como a tutoria no curso em tela promove formação, aprendizagens e interações, proporcionando a todos os envolvidos a oportunidade de fortalecer e ampliar estudos e práticas que afirmem uma gestão do conhecimento cada vez mais compartilhada e participativa.

O artigo em sua primeira parte trata sobre a prática pedagógica em EAD e a configuração de um professor mediador e articulador do conhecimento, numa prática mediatizada pelas tecnologias da informação e da comunicação (TIC), discutindo em seguida a atuação do professor-tutor a distância, suas atribuições e afazeres no Curso de Extensão de Fortalecimento dos Conselhos Escolares UFSC.

10 Universidade Federal de Santa Catarina

11 SED – Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina; UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação; MEC – Ministério da Educação do Brasil.

Prática Pedagógica em EAD: algumas considerações

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino que vem sendo tecida há algum tempo. Ela surge como possibilidade de qualificar, rápida e eficientemente pessoas que de algum modo não tinham acesso ao ensino formal, proporcionando oportunidades de aprendizado à população adulta (MOORE; KEARSLEY, 2007).

No Brasil, a EAD voltada à formação do ensino superior começa a ganhar força na década de 90, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, no intuito de fortalecer as políticas educacionais de melhoria e qualificação dos profissionais da educação, buscando atingir, por sua vez, a melhoria da escola pública, por meio do aumento do IDEB¹² e, conseqüentemente, do IDH¹³ das comunidades em que se insere.

Nos anos subsequentes a EAD no Brasil volta-se a formação superior. Segundo dados do Censo, essa modalidade cresceu vertiginosamente em relação a presencial. O anuário das IES brasileiras (2013) aponta que o número de matrículas subiu de 40 mil em 2002 para 1,1 milhão em 2012 – só no último ano o crescimento foi de 12,2%¹⁴.

No contexto das muitas gerações e das mais diversas tecnologias educacionais utilizadas nessa modalidade, surge a figura do professor EAD. A importância da presença desse sujeito se fortalece e se transforma, na medida em que as TIC e os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) trazem formas de interação aluno-professor, aluno-conteúdo, que ultrapassam as questões ligadas a tempo e espaços de aprendizagem.

Dessa forma, conforme as tecnologias vão se integrando a EAD, o papel dos educadores, monitores, medidores, instrutores, enfim, dos professores, vão se modificando e tornando cada vez mais interessante. O hibridismo vai dando outra cara para a EAD e as mídias se entrelaçam e formam uma nova tecnologia educacional, no intuito de oferecer viabilidade e acesso a todos que desejavam dar continuidade aos estudos.

12 Índice de Desenvolvimento da educação Básica

13 Índice de Desenvolvimento Humano

14 Censo 2012: Educação Superior em retrato. In: Guia do estudante Ensino Superior. São Paulo: Ed. Abril, 2013.

O professor deixa de ser um mero instrutor e transmissor de conhecimento e se depara com um elemento que vai acompanhá-lo, provocando mudanças no decorrer de sua trajetória: a presença maciça das TIC na sua prática mediadora permite transformar a ação pedagógica numa prática dialógica e relacional, em que todos aprendem.

A experiência de aprendizagem mediatizada baseia-se numa relação em que o professor (mediatizador) interage com o aluno (indivíduo mediatizado), de forma a seleccionar, mudar, ampliar ou interpretar os estímulos, utilizando estratégias interactivas, centradas na mediação verbal, com o objectivo de produzir significação para além das necessidades imediatas da situação [...] o propósito do professor não é apenas proporcionar a vivência de uma situação, mas promover situações onde o aluno interaja com as tarefas propostas de forma dinâmica de modo a valorizar os seus processos e as suas estruturas cognitivas. Sem mediatização, a experiência ou a informação é captada pelo aluno de forma difusa e fragmentada, pondo em risco a sua integração adequada (FERREIRA, 2004, p.01).

Vale lembrar, que uma das características que diferencia essa modalidade é a flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, o que inclui a interação síncrona a partir de uma web conferência ou mesmo por meio de mensagens simultâneas de voz, por exemplo.

Assim, a presença tem outro significado que ultrapassa todo e qualquer paradigma tradicional e reinventa a maneira de estarmos no mundo. As trocas, escolhas e interesses estão imersos num fabuloso mundo de possibilidades, em que cada janela, sítio ou link nos leva a outros lugares. Por isso, a importância de um mediador e articulador da aprendizagem preparado e qualificado para tal desafio.

Há, como bem coloca Labrosse e Lévy (1999, p.10), "[...] uma planetarização e a expansão da consciência [...]", o que nos leva a ampliação de espaços por vezes limitados geograficamente, na descoberta de outros saberes.

Dessa forma, quanto mais possibilidades de acesso, maior a necessidade de mediação desse professor para auxiliar o aluno a realizar as escolhas certas e organizar espaços de aprendizagem eficientes e qualificados. Segundo Moran (2013, s/p),

Caminhamos para ter as cidades digitais, conectadas, o acesso podendo ser feito de qualquer lugar e a qualquer hora e com equipamentos acessíveis. Quanto mais acesso, mais necessidade de mediação, de pessoas que inspirem confiança e que sejam competentes para ajudar os alunos a encontrar os melhores lugares, os melhores autores e saber compreendê-los e incorporá-los à nossa realidade. Quanto mais conectada a sociedade, mais importante é termos pessoas afetivas, acolhedoras, que saibam mediar as diferenças, facilitar os caminhos, aproximar as pessoas (MORAN, 2013, p.s/p).

A mediação do professor, por meio das TIC seja pela comunicação síncrona e assíncrona, se constitui como uma prática mediatizada, em que os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem, numa interconexão que favorece a colaboração e a cooperação.

A mediação é um conceito bastante polêmico e inspirador, na medida em que ela traz múltiplas interpretações. No nosso caso, o conceito de mediação aproxima-se da prática pedagógica em EAD concebida por Vygotsky, onde a ação do homem não se dá de forma direta, mas sempre e somente mediada por instrumentos, sejam eles psicológicos, como a linguagem (signo) ou físicos, nesse caso as TIC (elemento físico). Conforme esse autor,

[...] a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza [...]. Esse conceito, muito corretamente, foi investido do mais amplo significado geral Hegel, que viu nele um aspecto característico da razão humana: “A razão”, ele descreveu, “é tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem qualquer interferência direta no processo, realiza as intenções da razão” [...] (VYGOTSKY, 1991, p.61).

Dessa forma, a atividade ou prática pedagógica mediatizada pelos instrumentos físicos, como o computador e, a comunicação (linguagem) realizada por meio das diversas mídias integradas pela telemática, audiovisuais e tantas outras formas, confere o que o teórico evidenciou em seus estudos: a mediação se constitui como a própria relação que se estabelece entre um ou mais sujeitos, transformando o outro, o meio e ele próprio (VYGOTSKY, 1991). Além disso,

A mediação está presente em todo o desenvolvimento do sujeito histórico, pois a percepção da realidade se concretiza por um processo de mediação entre o sujeito e o mundo, por intermédio da cultura, com seus diferentes signos e instrumentos produzidos. Nessa perspectiva, a mediação constitui-se em um princípio educativo que estará presente em todo projeto de vida do sujeito (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 35)

Então, o processo de aprendizagem dar-se-á pela mediação de um professor organizador dos espaços de aprendizagens virtuais e que tal mediação é realizada por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC), não podendo mais tratá-la como instrumentos de facilitação na transmissão de informação e conhecimento, mas numa perspectiva vygotkyana, como elementos da cultura. Como afirmam Peixoto e Carvalho (2011),

Se considerarmos que as TIC não são apenas artefatos técnicos, mas artefatos culturais, artefatos simbólico que se configuram como relações recíprocas com os sujeitos e as práticas sociais, precisamos levar em conta que tais tecnologias proporcionam alterações significativas em nossa maneira de lidar com a informação e o conhecimento (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 36).

Quando se trata da prática educacional em EAD, as TIC e a mediação do professor estão intimamente relacionadas. Essa prática está fortemente ligada aos instrumentos tecnológicos utilizados, tornando-se a comunicação um lugar imperativo de sua ação pedagógica. É importante destacar que “[...] o fio condutor de seu trabalho pode se basear no estabelecimento de relações entre certas propriedades tecnológicas das ferramentas comunicacionais, as práticas instrumentadas e as interações comunicativas ligadas a tais práticas” (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 37).

Portanto, a partir desses fundamentos, propõem-se uma das questões estruturantes dessa seção: como se constitui e se caracteriza o professor-tutor e qual a sua importância no Curso de Extensão em Fortalecimento dos Conselhos Escolares?

Tutoria em EAD: uma experiência do Curso de Extensão em Conselhos Escolares

O Curso a distância de Extensão em Fortalecimento dos Conselhos Escolares, uma parceria UFSC/ SED/UNDIME é mais uma iniciativa do Governo Federal em fortalecer a Gestão Democrática nas escolas públicas desse país.

A sua primeira edição ocorreu no ano de 2012.2, sendo reeditado em 2013. Uma das características é o seu nível de organicidade, com a participação de todos os membros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e a avaliação formativa contínua, consubstanciando e reafirmando os princípios do curso: a participação efetiva de todos no processo de mudança, com intuito de qualificar os processos didático-pedagógicos e o fortalecimento da participação nos fóruns de decisão.

O professor-tutor do curso em tela desempenha um papel importante e essencial no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se como sujeito que participa ativamente, desde o planejamento até o atendimento ao aluno e a avaliação, tanto da aprendizagem quanto a institucional, na busca da melhoria desses processos.

Para entendermos melhor a dimensão da atuação do professor-tutor desse curso, faz-se necessário apresentar algumas atribuições desenhadas para esse sujeito no percurso da educação a distância.

Com base em três referenciais, apresentados no quadro 1, perceberemos as suas semelhanças, mas também algumas diferenças. Os três trazem em comum o acompanhamento contínuo e a participação ativa nas aprendizagens dos alunos, corroborando com o que falamos anteriormente sobre a atuação docente nessa modalidade e o professor-tutor como mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, as atribuições da tutoria são organizadas a partir das necessidades e arquitetura do projeto do curso oferecido. O Ministério da Educação (MEC) desenha as diretrizes do projeto em colaboração com os demais envolvidos, mas há algumas especificidades do papel do professor-tutor que são organizados pelas IES que encampa a ideia.

Quadro 1 - Atribuições da tutoria

	REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA A ED. SUPERIOR EAD	RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº24 DE 16 DE AGOSTO DE 2010	UAB/ CAPES
DOCUMENTOS-REFERÊNCIA E AS RESPECTIVAS ATRIBUIÇÕES	A tutoria a distância atua a partir da instituição mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciado aos polos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições, participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.	VI - do tutor: a) articular-se com os supervisores e formadores correspondentes à turma a que dá assistência; b) auxiliar os formadores na gestão acadêmica da turma, oferecendo assistência ao cursista; c) auxiliar os formadores nos momentos presenciais; d) criar mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação do curso; e) prestar assistência ao cursista, no atendimento continuado; f) manter plantão de apoio aos formadores à distância; g) planejar as atividades de formação do cursista; h) acompanhar a frequência do cursista; i) orientar, acompanhar e avaliar as atividades de formação dos cursistas e, j) monitorar e enviar ao formador a frequência dos cursistas.	a) Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes; b) Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; c) Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; d) Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e e) Responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas; f) Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; g) Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; h) Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino; i) Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; j) Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável; l) Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial, na aplicação de avaliações.

Fonte: Adaptado pela autora a partir dos referenciais apontados pelo MEC , UAB e CAPES¹⁵

A arquitetura organizada pela coordenação do curso intitulado Formação Continuada em Conselhos Escolares, requer da equipe uma participação plena e colaborativa. Apesar de todas as atribuições (Coordenação Geral e adjunta, supervisão e tutoria) estarem estabelecidas na Resolução CD/FNDE Nº24 de 16 de agosto de 2010, o professor-tutor, além de acompanhar e interagir com o cursista, no intuito de garantir o seu acesso e permanência no curso, tem papel importante no planejamento e execução do mesmo.

Observando atentamente as atribuições configuradas para o professor-tutor da UFSC para esse curso, percebemos um amadurecimento das funções preconizadas para esse sujeito, superando propositivamente o modelo instrucional e operacional desenhado na Resolução CD/ FNDE nº 24. Esse avanço vai em direção a uma docência mais reflexiva e protagonista do fazer pedagógico.

No curso em questão percebemos um movimento de retroalimentação do grupo, em que o currículo do curso se reorganiza a partir de fóruns de discussão e mobilização, em que todos os envolvidos se tornam autores de seu trabalho e tem a oportunidade de planejá-lo, executá-lo e avaliá-lo, corroborando com a essência do curso: o fortalecimento de espaços de participação, colaboração e aprendizagem de todos, educadores e alunos no processo educacional; constituindo uma rede de cooperação que desconsidera a hierarquização dos processos em questão; potencializando as redes de entreatajuda, responsabilidade e pertencimento, categorias que se tornam um diferencial do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares/UFSC.

No quadro a seguir, relacionamos as categorias de ação e as respectivas atribuições do professor-tutor no Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares:

gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf. Acesso em: 25/11/2013.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3406-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-24-de-16-de-agosto-de-2010>. Acesso em: 02/12/2013.

CAPES. Histórico UAB. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21> Acesso em: 02/12/2013.

Quadro 2 – Atribuições do professor-tutor UFSC

CATEGORIAS DE AÇÃO	ATRIBUIÇÃO
PLANEJAMENTO DO CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ participa dos processos decisórios do curso, ✓ contribui para que os objetivos e as metas sejam alcançados, ✓ discute o cronograma e a organização curricular do curso: planejamento do AVA e revisão da sala, linguagem utilizada e escolha de mídias e instrumentos a serem disponibilizados por meio das atividades para garantir a permanência do aluno no curso;
ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa ativamente da elaboração das atividades pedagógicas dos cadernos de estudos e de recuperação; critérios de avaliação das atividades, bem como dos critérios de correção das mesmas.
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A partir dos critérios de avaliação, realiza a correção das atividades propostas e emite parecer e valor às atividades dos alunos. Realiza feedback e compõe uma série de alternativas para que o aluno possa cumprir com as suas obrigações estudantis.
AVALIAÇÃO DO CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Participa da elaboração da avaliação do curso e incentiva os alunos a participarem da mesma

Fonte: Elaborado pela autora a partir das ações estratégicas traçadas para a execução do curso

Nessa perspectiva, a atuação do tutor como colaborador direto no planejamento, na organização e na execução do curso, reflete diretamente em sua prática pedagógica. Concordamos com Kenski (2012, p.117) quando afirma:

Organizados em rede, professore-alunos, alunos-professores podem refletir, discutir, interagir uns com os outros e criar novas formas de procedimentos pedagógicos que os auxiliem na prática profissional: presencial ou a distância. Com isso, eles aprendem os princípios e as práticas de como atuar em equipes, vivenciam e incorporam novas formas de ensinar e aprender. (KENSKI, 2012, p. 117)

Para demonstrar a importância e o diferencial do professor-tutor na elaboração, execução e avaliação do curso, utilizamos como material de análise a "Avaliação do Curso de Conselhos Escolares" da 1ª edição, com um questionário respondido por 51 alunos. Os dados estão apresentados em forma de tabelas, facilitando a compreensão.

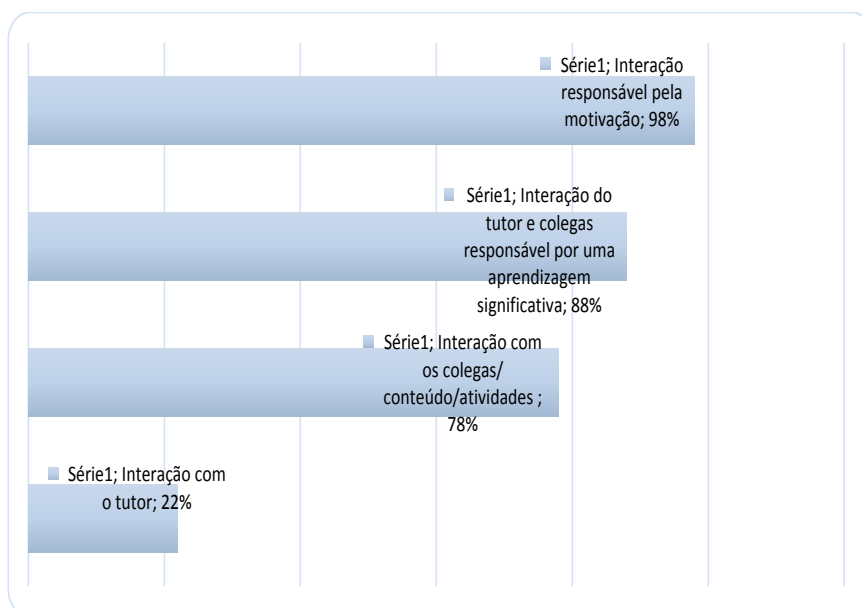
Elegemos as seguintes categorias avaliadas pelos cursistas: interação com a tutoria e apoio pedagógico; conteúdo dos cadernos e atividades elaboradas; avaliação da aprendizagem, todas elas no intuito de demonstrar a importância da mediação do professor-tutor para o sucesso do cursista e do curso.

Para organizarmos didaticamente a análise dessas categorias, dividimos as mesmas em dois grandes blocos: o primeiro relacionado com as categorias “interação” e “apoio pedagógico”, e o segundo, com “conteúdos dos cadernos”, “atividades elaboradas” e “avaliação da aprendizagem”.

Interação com a tutoria e apoio pedagógico

Para analisar a importância da interação no Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares, destacamos quatro questões do Questionário de Avaliação do Curso. Essas questões destacavam a contribuição da interação para a aprendizagem significativa dos cursistas e sua motivação para dar continuidade aos estudos propostos no curso. O Gráfico 1, apresenta o quanto a interação entre a tutoria, colegas e conteúdo são essenciais para o processo de aprendizagem significativa dos cursistas.

Gráfico 1 – Relação entre interação e aprendizagem



Dentre as alternativas demonstradas no gráfico 1, constatou-se que 22% dos respondentes atribuíram a interação direta com o tutor como um dos aspectos responsáveis pela sua aprendizagem.

Para tanto, os demais aspectos como a interação com os colegas; atividades propostas e leitura dos conteúdos (78% das respostas) demonstram e confirmam a presença do professor-tutor como mediador desse processo. A presença dessa mediação aparece quando o professor-tutor incentiva trabalhos em grupo; as leituras dos cadernos e a participação em fóruns de discussão.

Quando os cursistas são questionados se a aprendizagem no curso é significativa por causa da interação com os colegas e tutores, 88% dos respondentes afirmam positivamente. E ainda, 98% dos respondentes apontaram que a sua motivação para aprender estava intimamente ligada às interações que ocorrem.

A interação, nesse contexto, tem um papel importante na motivação do cursista, e enlaça os aspectos de interação e mediação levantados nos itens assinalados no gráfico 1.

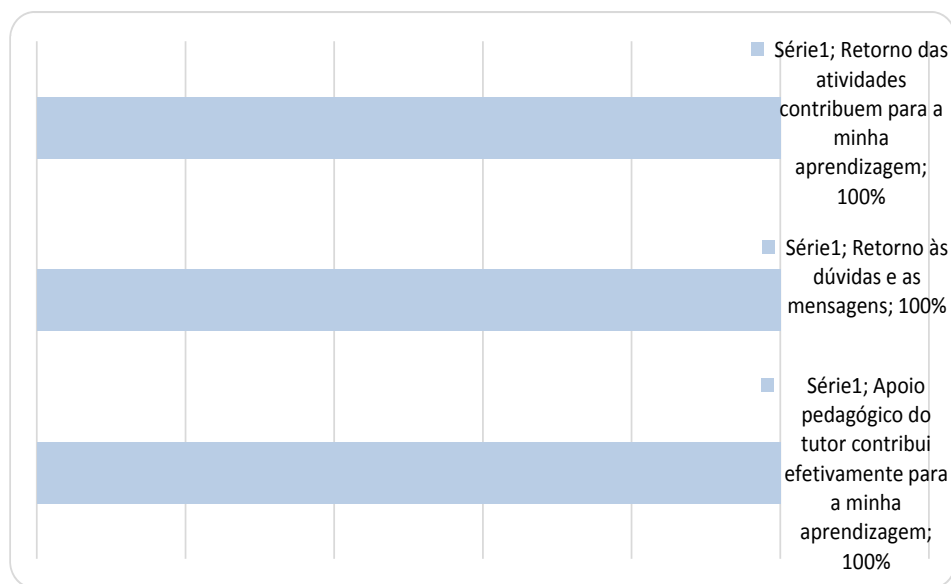
Todas essas evidências apontam que a atuação do professor-tutor ultrapassa uma função tecnicista e assume uma função dialógica, relacional e contínua, constituindo como elemento aglutinador de pessoas e recursos que se transformam em uma comunidade virtual colaborativa. Kenski (2012) falando sobre a motivação para aprender em comunidades virtuais de aprendizagem pontua que

[...] o comportamento individual na comunidade virtual é resultado de diferentes motivações psíquicas e sociais. Participando, colaborando, reconhecendo e sendo reconhecida pelos seus pares, a pessoa que atua intensamente na comunidade virtual sente seu poder, desenvolve suas potencialidades comunicacionais, libera seus talentos. E ainda, socialmente integrada na equipe, a pessoa dimensiona sua participação de acordo com os valores e regras em jogo, realiza trocas e aprende muito mais do que o específico de seu interesse (KENSKI, 2012, p. 115).

A interação professor-tutor aluno nesse caso, segue uma ação pedagógica em que a atuação do professor é baseada na gestão da informação e comunicação, privilegiando ações que vão além da informação, na busca de uma comunidade de aprendizagem comunicacional, ou seja, na construção da presença da simetria de fala, no intuito de se fazer entender nesses “grupos de iguais-diferenciados, [...] possibilitando tematizações, negociação, renegociação” (FRANCIOIS; MEDEIROS; COLLA, 2003, p.139).

No que se refere ao acompanhamento do cursista pela tutoria, o Gráfico 2 apresenta três aspectos que foram apontados em três questões do questionário de avaliação que se refere ao apoio pedagógico, retorno a mensagens e a sua relação com o sucesso da aprendizagem do cursistas do curso.

Gráfico 2 - Relação entre apoio pedagógico da tutoria e aprendizagem



As três questões referendam a importância do acompanhamento do professor-tutor para o sucesso das aprendizagens dos cursistas. Nelas, 100% dos cursistas afirmaram que o apoio pedagógico da tutoria, que os retornos a suas dúvidas, mensagens e retornos das atividades propostas respondidas com eficiência pelos professores-tutores do curso, contribuíram significativamente para a sua aprendizagem.

Este resultado reflete a ação mediadora do professor-tutor nesse curso. Por meio do ambiente virtual de aprendizagem e as mídias que o integram, o professor-tutor foi capaz de garantir a construção de uma comunidade comunicativa em que há a valorização do discurso do outro, gerando um sentimento de pertença no grupo.

Para ratificar ainda mais a importância da ação mediadora do professor-tutor um dos cursistas ratifica a nossa afirmação quando relata no questionário de avaliação que *“a comunicação e interação entre nós [cursista/tutoria]*

facilita a reflexão, mesmo que às vezes eu discorde dela. O retorno possibilita rever conceitos, práticas. É importante, pois como não há uma interação presencial, o retorno nos transmite segurança e mostra novas práticas”.

Dessa forma, “[...] as capacidades socioafetivas medeiam necessidades pessoais, pedagógicas e tecnológicas de alunos distantes [...]” (ERDMANN, 2003, p. 302), consubstanciando a mediação como a relação que se estabelece com o outro, fortalecendo no grupo a confiança, a colaboração e as redes de entreajuda, indispensáveis para uma interação cada vez mais significativa com o conhecimento e as aprendizagens.

Conteúdo dos cadernos, atividades elaboradas e avaliação da aprendizagem

O conteúdo do curso é oriundo de 10 cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e estão disponíveis na plataforma do Ministério da Educação (MEC) e em documento PDF na plataforma do curso de Educação Continuada em Conselhos Escolares da UFSC.

Além do uso desses materiais são propostas atividades que são elaboradas pelo corpo docente e coordenação do curso. Para a elaboração das atividades o grupo realizou reuniões semanais no final do ano letivo de 2012 e a sua revisão e reelaboração foram realizadas virtualmente. Para finalizar e avaliar o material produzido, no início de 2013, foram realizadas duas reuniões para que isso fosse concluído e, por fim, postado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da UFSC.

A organização da elaboração das atividades considerou o número de pessoas que compõe a equipe do curso e o número de cadernos do conteúdo dos mesmos (10 cadernos). Dessa forma, quatro professoras-tutoras elaboraram atividades e sínteses de dois cadernos cada e os dois cadernos restantes, a supervisão e a coordenação adjunta do curso as realizaram.

Nessa primeira edição, cada uma das tutoras, supervisora e coordenadora elaboraram duas atividades obrigatórias e uma atividade de recuperação. Uma das atividades fazia referência ao questionário Informativo (diagnóstico e levantamento) e outro, já na 2ª fase, as atividades com as etapas de elaboração do Plano de Ação.

Ao mesmo tempo, junto à elaboração da atividade foram descritos os critérios de avaliação e as mídias e recursos Moodle a serem utilizados nessa etapa. Materiais complementares também foram disponibilizados e as mídias mais utilizadas foram: (pequenos vídeos, charges, músicas e textos online).

Para realizar a avaliação dessas atividades, cada um dos membros da equipe, considerando as atividades que elaboraram, criou gabaritos de correção. Esses gabaritos são as possíveis respostas e caminhos que os cursistas poderão elaborar, facilitando a correção e os retornos a serem dados.

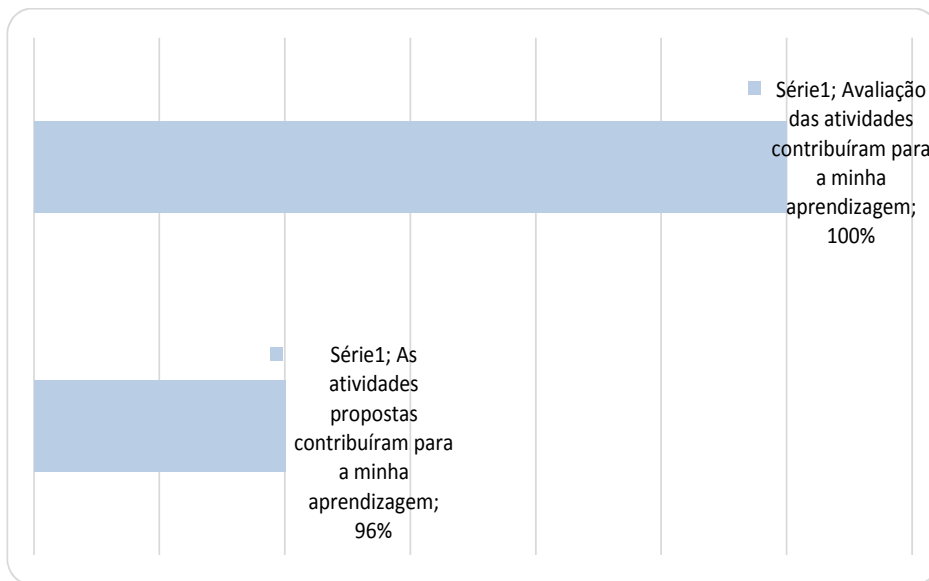
O trabalho em equipe e o entrelaçamento de funções foram fundamentais, sendo apoiado pela coordenação do curso, que insistiu em extrair de cada um dos educadores envolvidos o seu potencial criativo e criador. Esse exercício de construção coletiva e colaborativa criou um vínculo afetivo e de confiança importante no grupo, potencializando os talentos e proporcionando aprendizados. Nesse regime de colaboração então,

“Todos dependem de todos para a realização de atividades de forma coletiva, ou seja, a tarefa de um complementa o trabalho de outros. Todos dependem de todos para a realização das atividades, e essa interdependência exige aprendizados complexos de interação permanente, respeito ao pensamento alheio, superação das diferenças e busca de resultados que possam beneficiar a todos” (KENSKI, 2012, p.112).

O reflexo do trabalho em regime de colaboração do corpo docente em Conselhos Escolares está na elaboração de atividades que permitiram o alto grau de interatividade dos cursistas com o conteúdo do curso. Isso aparece com ênfase nos resultados da "Avaliação do Curso de Conselhos Escolares", 1ª edição, sintetizado no Gráfico 3.

Dos 51 respondentes, 96% afirmaram que o conteúdo dos cadernos e as atividades do curso contribuíram para suas aprendizagens e 100% dos respondentes colocaram que os retornos das avaliações recebidos também contribuíram.

Gráfico 3 - Relação entre conteúdo/atividades elaboradas/avaliação das atividades



Ainda no “Questionário de Avaliação do Curso em Conselhos Escolares”, foi elaborada a seguinte questão aberta: “Por que a avaliação e retorno recebido das atividades pela tutora contribuíram para a minha aprendizagem?”.

As respostas da maioria dos cursistas giraram em torno dos seguintes itens: “feedback rápido”; “a preocupação do professor-tutor em apontar e auxiliá-los na reformulação das respostas das atividades”; “mostrar o caminho a ser seguido, tirando dúvidas e incentivando a releitura do material”; e, como bem indicou um cursista: “o interesse da minha tutora no meu processo”.

Provavelmente, esses quesitos tornaram-se condição sine qua non para o alcance do sucesso dos cursistas, suscitando numa avaliação do curso tão positiva.

Isso nos mostra o processo de trocas significativas de conhecimento dentro do grupo, não somente entre professor-aluno, mas na relação que se estabelece com toda a equipe. A coordenação, ao imprimir um trabalho coletivo e colaborativo na elaboração das atividades e dos critérios avaliativos, permitiu que todos os sujeitos disponibilizassem saberes e potenciais que ampliam o repertório de ação, criando espaços de valorização e negociação, ampliando os conhecimentos, dividindo vivências e incentivando a participação de todos.

Dessa forma, tanto na relação com os alunos quanto da equipe envolvida, podemos perceber que as ações nesse curso são valorizadas e compartilhadas. Assim, a gestão do conhecimento do “Curso Conselhos Escolares” é um processo em que os professores-tutores são membros ativos na construção e manejo do mesmo, incitando-os a “[...] ver o conhecimento residindo nas pessoas, o compartilhamento de conhecimento como uma tarefa que exige confiança, como algo que deve ser incentivado e promovido, que é criativo e que deve ser estimulado a se desenvolver de formas inesperadas, podendo ser possibilitada pela tecnologia” (ERDMANN, 2003, p. 303).

Considerações Finais

A partir do exposto percebemos que ao longo da gestão do “Curso em Formação Continuada em Conselhos Escolares”, o papel do professor-tutor foi se constituindo como o de um sujeito ativo na construção dos processos de ensino e aprendizagem engajado e comprometido com todos.

Além disso, o curso confere uma rede complexa de aprendizagem. Em todas as relações estabelecidas, vemos as possibilidades de aprender com o outro. Dessa forma, a atuação do professor-tutor ultrapassa a função instrucional e se mostra como potência criativa, interativa e, por isso, sujeito essencial nesse processo. Refletidos nas avaliações dos cursistas, vimos o seu comprometimento e sua corresponsabilidade em seu sucesso, desenhando uma prática mediatizada e midiaticizada, buscando envolver e tornar os cursistas presentes e ativos no curso.

Isso se deve ao processo de colaboração desencadeado no curso. Nessa perspectiva, todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não se diluem numa massa de iguais, mas, como bem coloca Kenski (2012) e Lévy (1999), numa comunidade colaborativa “cada um é um centro”, não existe um sujeito que é detentor do conhecimento, mas uma circularidade de informação e trocas constantes, irrestrita, visando o alcance dos objetivos de todos ou somente de um membro. “As contribuições que circulam nessas comunidades expressam o somatório das individualidades, percepções e racionalidades e contribuem para a construção rizomática dos saberes, em permanente transformação” (KENSKY, 2012, p.113).

Nesse sentido, o curso se propõe a desenvolver atividades cada vez mais interativas e que contribuem para a valorização de todos os envolvidos. Uma proposta desta descarta qualquer centelha de individualismo e competitividade, buscando ações que envolvem reciprocidade, participação e enfatiza a importância do conhecimento que o outro dispõe.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25/11/2010.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para a Ed. Superior EAD.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 25/11/2013.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 24, de 16 de agosto de 2010.** Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3406-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-24-de-16-de-agosto-de-2010>. Acesso em: 02/12/2013.

CAPES. **Histórico UAB.** Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 02/12/2013.

ERDMANN, B. M. Monitoria e tutoria: linhas de força, intensidade e experiências no contexto da PUCRS Virtual. In: MEDEIROS, M. F. de; FARIA, E. T. **Educação a distância: Cartografias pulsantes em movimento.** Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2003.

FERREIRA, M. M. **Pedagogia mediatizada: enfoque na interação professor/aluno.** In: Idiográfico. Revista digital de didáctica de PLN. Vol.1.nº 1. abril de 2004.

FRANCIOSI, B.R.T.; MEDEIROS, M.F.; COLLA, A.L. **Caos, criatividade e ambientes de aprendizagem.** In: MEDEIROS, M. F. de; FARIA, E. T. Educação a distância: Cartografias pulsantes em movimento. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2003.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9ª ed. Campinas: São Paulo, 2012.

LABROSSE, D.; LÉVY, P. **Notas sobre a planetarização e a expansão da consciência.** In: Tecnologias Educacionais. Para além da sala de aula. Pátio, Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, ano 3, nº 9, p. 7-10, maio/julho, 1999.

LEVY, P. **Cibercultura.** 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBATO, I.M. **O processo interativo na educação a distância:** professor, aluno e material didático. In: Revista Científica de educação a Distância. Vol2. nº1. jun 2009.

MARTINS, O. B. **A educação superior a distância e a democratização do saber.** Petrópolis: Vozes, 1991.

MEDEIROS; MEDEIROS. **O Cenário da Educação a Distância:** compromissos da universidade brasileira. In: MEDEIROS, M. F. de; FARIA, E. T. Educação a distância: Cartografias pulsantes em movimento. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2003.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. **A educação que desejamos.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desejamos.htm>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2013.

PEIXOTO, J; CARVALHO, R.M. A. de. **Mediação Pedagógica Midiatizada pelas Tecnologias?** In: Revista Teoria e Prática da Educação. V.14, n.1, p.31-38, jan/abr.2011.

SANTA CATARINA. **As Licenciaturas em Santa Catarina:** diretrizes e desafios na formação de professores. SED/ACAFE. Florianópolis: Imprensa Oficial, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



Coerência entre o que e como se ensina: reflexões sobre o trabalho da equipe da UFSC e o processo de construção do curso em Conselhos Escolares

Fabiana Lopes Ribeiro

Introdução

O presente artigo tem como tema o processo de planejamento e organização do Curso de Extensão em Formação Continuada em Conselhos Escolares (FCCE), oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), e conta também com as parcerias da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina – SED e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação – UNDIME. O curso é ofertado na modalidade de educação a distância, em um Ambiente Virtual de Aprendizagem, e integra as ações do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, da Secretaria de Educação Básica – SEB do Ministério da Educação – MEC, tendo como referência os materiais didáticos elaborados por esse mesmo programa, especialmente os Cadernos de 1 a 10, produzidos e disponibilizados no portal do MEC.

A construção e escolha dos recursos utilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem, as atividades, o cronograma, o processo de avaliação e outras questões relativas à oferta do curso pela UFSC foram elaborados na própria instituição, tendo como base o projeto elaborado pela coordenadora do curso, Daniela Karine Ramos.

De acordo com seu projeto, o Curso de Extensão FCCE tem como objetivo capacitar técnicos da secretaria estadual e das secretarias municipais

de educação de Santa Catarina para o trabalho com a gestão democrática nas escolas e nos sistemas ou redes de ensino onde atuam, especialmente, no que se refere à implantação e ao fortalecimento de Conselhos Escolares.

A questão que se coloca como primordial nessa análise é se existe relação entre a temática do curso, como vemos – a gestão democrática – e a maneira como o curso foi construído na sua oferta da UFSC. Por meio da coleta e análises realizadas envolvendo os integrantes da equipe (ver tabela 1), discutiremos se essa relação é percebida e quais as implicações dela para o sucesso do curso e o aprendizado dos cursistas.

De acordo com o material disponibilizado pela SEB/MEC (BRASIL, 2004a, p.58), os Conselhos Escolares são definidos como uma estratégia de gestão democrática para as escolas públicas, e a gestão democrática é apresentada como um indicador de qualidade para a educação. Justificativa pela qual se percebe a importância de haver coerência entre o que se ensina e como se ensina, como nos dizia um velho princípio latino: “as palavras comovem, mas os exemplos arrastam”.

A partir disso, iniciamos a coleta buscando registrar os conceitos de gestão democrática de cada membro da equipe e identificar a relação com o conceito apresentado no material disponibilizado no portal do MEC, também nesse momento discutimos a maneira como cada integrante da equipe diz interagir com os cursistas e com seus pares. Em seguida, analisamos a percepção de cada um (inclusive dos cursistas) sobre o processo em que o curso foi gerido e a possível relação/coerência com a temática do mesmo. Acrescentamos, ainda, uma análise sobre a possibilidade de mudança de postura dos cursistas com relação à gestão democrática, partimos de uma resposta positiva ou negativa por parte da equipe e comparamos com questões respondidas pelos cursistas no questionário de avaliação do curso. Por fim, apresentamos a questão referente à satisfação da equipe com relação ao curso.

Metodologia

A presente pesquisa se configura, quanto ao meio, como uma Pesquisa de Campo em virtude de ser uma “[...] investigação empírica realiza-

da no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (VERGARA, 2005, p.48 apud CHAVES, 2009). Tem uma abordagem qualitativa, pois o intuito é conhecer a complexidade de determinado problema, como conceitua Richardson (1989 apud CHAVES, 2009). A pesquisa apresenta também características descritivas, por ser objetivo “[...] descrever, significar, identificar, relatar e comparar” fenômenos (RAUPP; BEUREN, 2004, p. 81 apud CHAVES, 2009).

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário on-line encaminhado por e-mail aos integrantes da equipe responsável pelo Curso de Extensão FCCE ofertado pela UFSC. Tal procedimento foi discutido e acordado durante as reuniões periódicas com a equipe.

O questionário abordava aspectos como o entendimento da equipe com relação à gestão democrática e suas percepções com relação à organização do curso, contendo quatro questões abertas e quatro questões de múltipla escolha.

A equipe é composta por nove pessoas (Tabela 1), sendo um coordenador, um coordenador adjunto, um supervisor, quatro tutores, um administrativo e um apoio técnico, onde oito pessoas estavam aptas a responder, exceto eu, tutora responsável pela pesquisa. Recebemos resposta de seis integrantes, as respostas foram analisadas e os dados se baseiam nesse universo.

Também foram utilizados dados do questionário de avaliação do curso, instrumento encaminhado aos cursistas do Curso de Extensão FCCE ao final de cada fase pela coordenação do curso. As tutoras se responsabilizaram pela sensibilização dos cursistas para que o questionário tivesse um maior número de respondentes possível. Esse instrumento de grande importância para o processo de organização do curso é composto basicamente de questões objetivas e traça um perfil dos cursistas, apresentando suas impressões e suas dificuldades no decorrer do curso.

Tabela 1 – Perfil da equipe

<i>FUNÇÃO</i>	<i>PERFIL</i>
Coordenação	Formada em Pedagogia pela UDESC e em Psicologia pela UFSC. Mestre e Doutora em Educação pela UFSC. Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC.
Coordenação adjunta	Formada em Pedagogia (Orientação Educacional) pela UFSC, Especialização em Orientação Educacional pela UDESC. Mestre em Educação pela UFSC. Atua na Secretaria de Estado da Educação/SC responsável pelo PARFOR/SC. Docente do Curso de Licenciatura Indígena da UFSC e UNOCHAPECÓ.
Supervisão	Formada em Pedagogia (Orientação Educacional) pela UDESC. Mestre em educação pela UDESC. Orientadora Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.
Tutora 1	Formada em Pedagogia (Séries Iniciais, Orientação Educacional e Supervisão Escolar) pela UFSC. Mestre em educação pela UFSC. Pesquisadora e coordenadora de projetos na Meritt Informação Educacional.
Tutora 2	Formada em Filosofia pela UFSC. Especialista em Interdisciplinaridade na Prática Pedagógica pela FURB. Analista Técnico em Gestão de Desenvolvimento Sustentável na SDS.
Tutora 3	Formada em Nutrição pela UNIVALI e Graduanda em Pedagogia pela UFSC. Mestre em Saúde Pública pela UFSC.
Tutora 4	Formada em Psicologia - bacharel/licenciatura/clínica pela UFSC, Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais (ICPG), Mestre em Educação pelo PPGE/UFSC, Doutoranda em Educação no PPGE/UFSC.
Auxiliar administrativo	Graduada em Pedagogia; bolsista de extensão e pesquisadora em formação de professores.
Apoio técnico pedagógico	Formado em Filosofia pela UFSC; Mestrado em Filosofia pela UFSC e é doutorando do mesmo programa.

Concepção da equipe sobre a Gestão Democrática

De acordo com a Constituição de 1988, em seu art. 206, o ensino deverá ser ministrado seguindo o princípio da gestão democrática do ensino público. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB assume esse princípio e diz que:

os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou similares.

Esses princípios, por sua vez, fundamentaram a criação do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – PNFCE, o qual tem como uma de suas estratégias a oferta do curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares. De acordo com o entendimento do programa, apresentado no material disponibilizado pela SEB/MEC, gestão democrática é entendida como a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, partilhamento e descentralização do poder ocorram (BRASIL, 2004b, p. 20).

Ao analisarmos o entendimento da equipe responsável pelo curso Formação Continuada em Conselhos Escolares, constatamos que o entendimento da equipe sobre a gestão democrática nada difere do conceito apresentado pelo material da SEB/MEC. Inclusive os depoimentos dos partícipes acrescentam ao conceito elementos não citados no material, como a questão da importância de “horizontalizar as relações de poder, favorecendo o surgimento de novos olhares para a resolução mais criativa e autêntica dos problemas escolares” (Resposta 1).

O significado do termo gestão democrática em educação, como podemos identificar pelas falas dos partícipes da equipe, é um modelo de tomada de decisões em educação que perpassa aquele velho conhecido sistema hierárquico, diretivo e unilateral. Ainda que existam diversas formas de conceituar o termo gestão democrática, a equipe não perde de vista a essência do termo que se sustenta no caráter coletivo e partilhado das ações e decisões.

As definições sobre gestão democrática reafirmam o que se conhece e aceita como sendo gestão democrática, como por exemplo, quando o respondente 2 afirma que gestão democrática é uma forma de “gestão compartilhada, aberta a participação dos envolvidos, em que cada um tem a sua responsabilidade na construção do todo. Os diversos segmentos tomam decisões e participam das execuções. É dialogo, é construção coletiva”.

O respondente 3 também apresenta o significado de gestão democrática como a “participação de vários componentes em prol de um objetivo comum”, em virtude disso, exemplifica sua colocação apresentando o modo como no Curso de Extensão FCCE ocorre o processo de tomada de decisões.

Os demais respondentes corroboram com a ideia de que gestão democrática é gestão coletiva, participação ativa e corresponsabilidade.

Não seria por acaso que uma equipe com esse entendimento crítico com relação à gestão democrática, se comporte de uma maneira democrática, pois a compreensão partilhada tende a orientar a prática. Percebemos isso no momento que responderam a questão: Como são as relações estabelecidas por você, seus pares e os cursistas no que diz respeito à tomada de decisões? A equipe foi unânime em responder que estabelecem relações democráticas e negociadas com seus pares e os cursistas, demonstrando o envolvimento do grupo com a temática e denotando a coerência necessária para se pensar o processo de construção e gestão do curso.

Segundo Paulo Freire, “duplamente importante se nos apresentava o esforço de reformulação de nosso agir educativo, no sentido da autêntica democracia” (1980, p. 91). Aspecto que reforça nosso objeto da análise, que é saber se existe coerência no processo de construção do curso e a sua temática.

Percepção sobre a construção do curso

A partir do questionário foi possível conhecer as percepções da equipe sobre o processo de construção do curso e, também, saber se proporião mudanças nesse processo. As respostas transcritas estão na tabela a seguir:

Tabela 2 – Qual a sua percepção com relação à criação/construção do curso de extensão Formação Continuada em Conselhos Escolares? Mudaria alguma coisa?

<i>IDENTIFICAÇÃO</i>	<i>RESPOSTA</i>
Resposta 1	Teriam atividades mais interativas e recursos voltados para os conteúdos do caderno, como animações.
Resposta 2	O Curso possui um material excelente que instrumentaliza os técnicos, participantes do curso, para que possam, nas suas regiões, estabelecerem o processo de organização dos Conselhos Escolares. As atividades que realizam promovem a reflexão e os obriga a fazer o estudo do material disponibilizado. Os cadernos dão conta de orientar e promover o debate sobre o tema fortalecendo assim, os conselhos escolares.
Resposta 3	Ele foi construído nos primórdios da gestão democrática. Ou seja, nosso curso tem como principal objetivo capacitar conselheiros escolares abrindo um leque de percepções acerca dos princípios constitucionais da gestão democrática da educação, especialmente no que concerne à participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares. A estruturação interna de nosso curso reflete esses preceitos, os quais são amplamente utilizados em nosso cotidiano das reuniões pedagógicas da equipe, bem como na relação com nossos cursistas. Não mudaria nada.
Resposta 4	Penso que houve uma participação efetiva de toda equipe na construção das atividades do curso, seja no ato de concepção, revisão, diagramação ou publicação. Em minha opinião, o curso é semiestruturado, pois tem conteúdo, carga-horária e unidades definidas. Entretanto, cada membro da equipe pôde trazer para a sua execução suas experiências e olhares na educação, de lugares distintos, e estabelecer combinados e parâmetros de avaliação, correção de atividades, mediação com os cursistas, planejamento etc... Também acho que neste primeiro ano, em cada semestre, fomos aprendendo a conviver e a nos organizar enquanto grupo. Em relação às mudanças, pensaria em outra forma de encontros semanais ou quinzenais. Penso que se tivéssemos estruturado melhor as tarefas para realizar durante as reuniões, teríamos sido mais produtivas.
Resposta 5	O curso cumpre um importante papel na formação dos técnicos que possam atuar diretamente nas escolas visando a implementação e a efetiva atuação dos Conselhos Escolares.
Resposta 6	A ferramenta de ensino (plataforma virtual) está cumprindo com seu papel de intermediar e propiciar experiências pedagógicas fundamentais ou relevantes para o curso. Considerando que usamos uma instalação padrão do Moodle da UFSC, estamos atrelados a uma estrutura que, em alguns momentos, nos impede de implementar soluções mais rápidas ou eficientes. Entretanto, a utilização dessa infraestrutura economiza uma porção de recursos econômicos e humanos que, de outra forma, seriam gastos para implementar o Moodle "do zero". Quanto ao uso da Plataforma, estamos utilizando bem as ferramentas disponíveis no Moodle e suas possibilidades de interação pedagógica. Há, entretanto, uma ferramenta, a "Lição" que poderia ser utilizada para melhorar e facilitar a aprendizagem no curso.

Ao analisarmos a tabela podemos perceber que a metade das respostas apresenta positivamente o processo de construção do curso, seja por ter percebido democracia na sua construção, seja pelo excelente material de apoio disponibilizado pelo MEC, seja por cumprir uma importante função social. Todavia, a outra metade dos respondentes, ainda que satisfeitos com as funcionalidades possíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem e a maneira participativa com que o curso foi construído, tendem a alegar que ainda poderiam melhorar de alguma forma, tanto em termos de processos, quanto a estrutura das reuniões presenciais da equipe, quanto com relação à interatividade das atividades. Dados esses que podem perfeitamente ser utilizados como parâmetros para a construção dos próximos cursos.

Em seguida perguntamos: É possível perceber relação entre a maneira como o curso foi gerido e a temática do mesmo? A maioria da equipe respondeu que percebe muita relação e os demais admitiram perceber alguma relação.

Essa questão é importante, à medida que entendemos que, para a

Democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomadas de decisões. Trata-se de processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica de cada sistema de ensino (municipal, estadual ou federal), de cada escola (BRASIL, 2004b, p. 24).

Por isso, a importância de uma vivência democrática em um curso que versa sobre a gestão democrática. Percebemos esse entendimento também entre os cursistas. De acordo com a análise do questionário de avaliação cujas questões versam sobre a contribuição dos mesmos no decorrer do curso, a maioria dos cursistas se sentiu à vontade para dar sugestões e contribuir para o seu desenvolvimento, bem como grande parte se sentiu ouvido e considerado ao longo do curso.

Quando questionados se percebe que o curso foi desenvolvido de maneira coerente com a perspectiva da gestão democrática, 85% dos cursistas concordam plenamente com a afirmativa, 14% concordam com restrições e 1% está em dúvida ou não se aplica. Dados que analisados juntamente com as impressões da equipe, corroboram para a tese de que o curso foi construído e gerido pelos princípios da gestão democrática.

Mudança Possível

A participação ativa na gestão da educação é um processo que demanda reflexão e estudo e constitui um processo de formação continuada e cotidiana (BRASIL, 2004c, p.18). Por isso é importante estar olhando para os resultados do curso com o intuito de dar continuidade ao processo de sucesso que os dados nos apontam.

Quando a equipe foi questionada sobre se percebem mudança de postura dos cursistas com relação à gestão democrática a partir do curso, a maioria acredita que possa haver essa mudança. Conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Você percebe que a partir do curso há uma mudança de postura dos cursistas em relação à gestão democrática?

IDENTIFICAÇÃO	JUSTIFICATIVA
Resposta 1/ NÃO	Tenho pouco contato com os cursistas para afirmar, mas creio que a formação provoque mudanças.
Resposta 2/ SIM	Percebe-se nas discussões e nas atividades postadas.
Resposta 3/ SIM	Sim, porém com ressalvas, visto que não avaliamos quando o cursista inicia o curso, porém acredito que haja mudança devido ao conteúdo ministrado.
Resposta 4/ SIM	Na realidade, penso que sim ou, não serve para esta questão. Vou responder como parcialmente, porque percebo no discurso, ao longo das entregas nas cinco unidades, uma apropriação dos conteúdos do curso e conceitos chaves que subsidiam a gestão democrática. Entretanto, penso que na fase 1 não conseguimos visualizar suas projeções a respeito do exercício da gestão democrática e menos ainda a mudança de postura.
Resposta 5/ SIM	Acredito que a partir dos estudos realizados até o momento conduzidos pelas tutoras, pode-se verificar nos comentários a que tenho acesso nos fóruns do curso que os cursistas compreendem a importância da formação e atuação dos Conselhos Escolares nas escolas e seu papel fundamental na construção de uma gestão democrática.
Resposta 6/ SIM	Não tenho acesso a estas "percepções" acerca dos cursistas.

As justificativas para essa resposta tiveram algumas ressalvas no que diz respeito ao acompanhamento dessa mudança de postura dos cursistas, em virtude de ser um curso a distância e ser necessário para essa análise algum contato com os cursistas.

Ainda que toda a equipe tenha participado da organização do curso e da sua gestão, conforme dados já comentados, o curso possui diversas funções, sendo que algumas delas são diretamente ligadas aos cursistas, como é o caso das tutoras, e outras têm menos contatos com estes, como é o caso do pessoal técnico e administrativo. Apesar disso, pelas falas da equipe, foi possível perceber alguma mudança dos cursistas por meio das atividades postadas e pelos comentários no fórum, demonstrando apropriação dos conceitos (Resposta 2 e 6).

Mesmo que difícil de mensurar, essa mudança de postura dos cursistas pode ser bem compreendida quando analisamos a contribuição do curso para a atuação profissional dos cursistas e efetiva participação em ações relacionadas aos conselhos escolares. No que se refere a estas questões, quando comparamos a percepção da equipe sobre a mudança de postura dos cursistas, com o entendimento dos cursistas que responderam a avaliação do curso, podemos concluir que é possível que o entendimento da equipe esteja de acordo com a realidade. Visto que 100% dos cursistas responderam que o curso contribuiu para sua atuação profissional, e a maioria dos cursistas concorda que a organização do curso e os processos de comunicação envolvidos contribuem efetivamente na atuação em relação aos conselhos escolares.

Sobre outra questão respondida pela equipe, em relação ao nível de satisfação com os resultados do curso até agora, metade dos respondentes se dizem muito satisfeitos e metade se dizem satisfeitos, indicando um nível de satisfação alto com os resultados do curso.

Ressaltamos que o presente estudo não apresenta dados com relação à evasão no curso, com relação às notas e nem mesmo com relação à qualidade das produções dos cursistas. No entanto, os dados que nos propusemos analisar ressaltaram aspectos importantes com relação à satisfação da equipe e dos cursistas com o desenvolvimento e a gestão do curso, com a participação e contribuição de todos os envolvidos no processo. Questão que pode ser considerada como um indicador de sucesso do curso.

Considerações Finais

A partir dos dados levantados e analisados, tendo por base os questionários respondidos acerca da gestão democrática percebe-se que a equipe do Curso de Extensão FCCE define adequadamente o significado de gestão democrática, acredita ter participado de sua elaboração e gestão e, sobretudo, estabelece relações democráticas com seus pares e os cursistas. Obviamente entendendo gestão democrática e relações democráticas como processos, permeados por conflitos, acertos e erros.

Mesmo assim, é necessário relatar que os dados são indicativos importantes na qualidade do processo e apontam para uma satisfação da equipe com relação ao curso, contribuindo assim com sua gestão e com a avaliação positiva dos cursistas. Todavia não podemos perder de vista um alerta que os autores Catani e Gutierrez (2001) fazem ao discutirem a relação entre participação e gestão escolar, segundo eles,

toda organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa sofre frequente ameaça da reversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços, e as razões para isso são diversas: história de vida de seus membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão e demandas difíceis de conciliar (apud BRASIL, 2004b, p.24).

Por isso, a importância de reconstruir continuamente as relações, renegociar, reelaborar, partilhar, discutir, enfim, dialogar sobre todas as questões possíveis. Tentativas realizadas no processo de organização do curso de extensão FCCE, que geraram percepções de sucesso por parte da equipe e que renderam bons frutos na percepção dos cursistas.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**: conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática na escola pública / elaboração Genuíno Bordignon. – Brasília: MEC, SEB, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:** Conselho escolar: gestão democrática da educação e escolha do diretor / elaboração Ignez Pinto Navarro...[et al.] – Brasília: MEC, SEB, 2004b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares:** Conselhos Escolares como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação / elaboração Lauro Carlos Wittmann...[et al.] – Brasília: MEC, SEB, 2004c.

CATANI, Afrânio M.; GUTIERREZ, Gustavo L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura C. (Org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59-75.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto; LEMOS, Maria Genoveva. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Blumenau: Edifurb; Gaspar: SAPIENCE Educacional, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 11 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 150 p.

Possíveis fatores preditores de sucesso escolar: percepções dos técnicos das Secretarias de Educação

Fabiana Martin

1 Introdução

Iniciamos a discussão do tema de pesquisa com a problematização acerca de quem depende o “sucesso” ou “fracasso” escolar. Há muitos estudos que enfatizam o “fracasso escolar”, no entanto, poucos discutem sobre o “sucesso” de nossos alunos. Neste sentido, este artigo permite apontar os possíveis fatores preditores para o sucesso escolar, visando apresentar as percepções dos técnicos das secretarias de educação do estado Santa Catarina enquanto formadores/multiplicadores de Conselhos Escolares.

Charlot (1996) traz argumentos ponderados em seus estudos sobre os motivos do fracasso escolar acontecer entre alunos que pertencem às classes populares. Destaca também que alguns alunos, mesmo nas condições desfavoráveis e pertencendo a essa classe, alcançam o sucesso escolar. O autor menciona que:

se, afinal, é fácil mostrar porque não é tão surpreendente que as crianças de meios populares fracassem, ficamos sem explicação diante daquelas que obtêm sucesso (CHARLOT, 1996, p. 48).

O autor acredita que não é a escola que é fracassada, mas, sim, situações e histórias que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Muitas pesquisas que se referem a essa temática constataam que a causa do fracasso escolar é proveniente da família e Charlot (1996) considera que precisa ir além dessas revelações.

Nesse sentido, salientamos que há outras perspectivas de compreender e ampliar a problematização do fracasso e do sucesso escolar. Na teoria de Pierre Bourdieu, por exemplo, o capital cultural é uma forma de explicar as diferenças no rendimento escolar. Segundo ele, “o rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família” (BOURDIEU, 1997, p. 74).

Já Lahire (1997), revela em sua pesquisa realizada na França, com 27 alunos que frequentavam a 2ª série do Ensino Fundamental pertencentes às camadas populares, que em alguns casos onde os alunos não conseguiam um bom desempenho na escola, os pais possuíam baixa escolaridade, porém encontrou alunos cujas famílias possuíam um maior grau de escolaridade e os mesmos não conseguiam bons rendimentos na escola. E, casos onde se destacavam brilhantemente na escola e a situação em que viviam era desfavorável para esse “sucesso”. Diante disso, não se pode concluir que o fracasso escolar é somente herança cultural familiar.

Patto (1996) também conclui em seus estudos que, muitas vezes a razão do fracasso escolar é atribuída aos alunos e famílias das classes populares, porém há muitos fatores e situações que não permitem unificar a causa.

Ao mesmo tempo, muitos são os fatores levantados como possíveis determinantes do bom desempenho escolar ou sucesso escolar, especialmente em pesquisas acadêmicas. Entretanto, buscamos nos ater às diferentes percepções dos técnicos das secretarias de educação, cursistas do Curso de Formação em Conselhos Escolares do primeiro semestre de 2013.

Destacamos que estes cursistas são técnicos de secretarias que auxiliam na implementação e/ou fortalecimento dos Conselhos das escolas de seus municípios. Estes cursistas adquirem conhecimentos na fase I e II do referido curso e caso tenham interesse, poderão ser futuros CEs com representativa bagagem de conhecimento, tornando-se assim multiplicadores desses saberes.

Enfatizo que, para integrar os Conselhos Escolares, não existe a exigência de ter participado previamente do curso de Formação em Conselhos Escolares, pois qualquer indivíduo pode se inserir no Conselho Escolar de sua escola, e os grupos formados por representantes envolvidos com a educação

como os funcionários e professores da escola, pais e outros membros da comunidade, ou seja, estando estes, direta ou indiretamente ligados ao processo educacional, sendo corresponsáveis pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das ações do dia-a-dia da escola tanto no campo pedagógico, articulando as ações, acompanhando os alunos que estão nos programas desenvolvidos no ambiente interno da escola, em relação ao seu rendimento escolar, quanto no administrativo e financeiro, direcionando o gasto das verbas federais, estaduais e municipais de modo a garantir a melhor aplicabilidade desses recursos. Erroneamente, muitas pessoas pensam que ele serve apenas para fiscalizar e conduzir a aplicabilidade dos recursos que chegam à escola.

Com base na boa articulação entre os membros dos Conselhos Escolares em cada escola e comunidade, é possível construir uma identidade da escola, gerar uma funcionalidade enquanto instituição social que atenda às expectativas de seu público e da comunidade da qual faz parte e, principalmente, se mostrar como um órgão de natureza democrática, onde a comunidade a qual ela serve, cria a sua própria história. Assim, torna-se possível a construção de espaços para que a ação do Conselho Escolar transforme a realidade da democracia na gestão da escola e do sistema de ensino, enfocando que não se faz democracia sem o empenho de todos que fazem parte da comunidade escolar e do sistema de ensino.

Neste artigo tomamos como recorte para análise e reflexão, uma das atividades propostas no curso que tinha como base os conteúdos do Caderno 4 intitulado “Conselho Escolar e o Aprendizado Significativo do Tempo Pedagógico”, que buscava apresentar as percepções bem como experiência de cursistas acerca de possíveis fatores que acarretem em sucesso escolar.

1.1 Aprendizado Significativo do Tempo Pedagógico

Os conteúdos do caderno buscam fomentar que a Escola Pública é o espaço propício para o exercício do direito de cidadania. Portanto, a função da escola é formar cidadãos, assegurando ao estudante o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado, mediante a instauração de um ambiente que fomente as aprendizagens significativas e as práticas de convivência democrática (BRASIL, 2004).

Para cumprir sua função precípua de favorecer essa formação, a escola precisa construir e instituir de forma coletiva um Projeto Político Pedagógico, como instrumento de planejamento coletivo, capaz de resgatar a unidade do trabalho escolar e de garantir que não haja uma divisão entre os que planejam e os que executam. Elaborado, executado e avaliado de forma conjunta, tem uma nova lógica do princípio do processo que todos os segmentos planejam, garantindo a visão do todo, e todos executam, mesmo que apenas parte desse todo. Com isso, de posse do conhecimento de todo o trabalho escolar, os diversos profissionais e segmentos envolvidos (gestores, técnicos, coordenadores pedagógicos, funcionários, docentes, discentes, pais e comunidade local) cumprem seus papéis específicos, sem torná-los estanques e fragmentados.

Além disso, a escola precisa organizar suas atividades escolares, de modo a favorecer o planejamento coletivo, o qual define a forma de organizar as ações a serem desenvolvidas no ambiente escolar com a participação dos segmentos da comunidade escolar local, na realização do trabalho pedagógico de natureza teórica ou prática, concernentes à leitura, pesquisa com artefatos culturais e artísticos visando à plena formação do estudante. Dado a esse entendimento, em relação aos dispositivos legais, pode-se considerar que toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com exigência de frequência e sob a responsabilidade de professores habilitados, será caracterizada como atividade escolar (BRASIL, 2004).

O caderno também orienta que, para efetivar essas atividades curriculares, considerando o tempo de aprendizagem do estudante, os docentes e gestores precisam desenvolver práticas democráticas de reorganização do fazer cotidiano e da gestão da escola, com objetivos pedagógicos claros, incentivando posturas de comprometimento da comunidade escolar.

O Conselho Escolar, como forma de participação da comunidade escolar e local, pode auxiliar a escola na ampliação de sua autonomia em relação à condução das atividades pedagógicas e administrativas, sem que ela perca sua vinculação com as diretrizes e normas do sistema público de ensino. O Conselho Escolar constitui o espaço mais adequado para, de forma compartilhada, dirimir as dúvidas, encontrar saídas alternativas e propor novas condutas de participação individual e coletiva no ambiente escolar (BRASIL, 2004 p.30).

1.2 A aprendizagem e fatos de sucesso e (in)sucesso

O resultado do desempenho escolar nos fornece apenas uma “fotografia”, em um determinado tempo, das condições de aprendizado do estudante, mas não avança na indicação do que é necessário fazer para melhorar o ensino e as práticas pedagógicas. É preciso ir além, para buscar as possíveis causas do sucesso ou do insucesso escolar, examinando a lógica político-pedagógica que norteia o ambiente escolar e, certamente, nessa busca, o tempo necessário à aprendizagem, possivelmente constituirá um fator determinante (BRASIL, 2004 p.32).

Em educação, há muito tempo, existe uma preocupação com o grande número de alunos que não consegue atingir os objetivos propostos pela escola. Essa dificuldade levou muitos autores a buscarem os fatores que impediam a aprendizagem eficiente e, conseqüentemente, as causas do chamado fracasso escolar (CARVALHO, 2010).

Segundo Carvalho (2010) em pesquisa realizada com professores, a autora afirma que nenhum dos fatores mencionados pelos professores tem força determinante sozinho. Portanto, vários fatores atuam interligados uns com os outros, ora um podendo ter mais destaque do que o outro. Lahire (1997, p.287) acrescenta que “esses múltiplos elementos não se somam uns aos outros, mas se combinam para criar a realidade”.

Nesse contexto, acreditamos que para um aluno ter sucesso escolar, todos os fatores devem atuar em conjunto, não sendo eles determinantes, pois, mesmo estando presentes na vida do escolar, não são garantia de sucesso, mas, por outro lado, observamos que alguns desses fatores presentes em suas vidas, poderiam acarretar em algum nível de sucesso escolar.

Lahire (1997) considera que fracasso escolar e sucesso escolar são noções vagas, pois o “sentido e as conseqüências do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ variam historicamente” (p. 53); dependem do momento histórico e da posição socioeconômica do sujeito envolvido. Para ele, são “noções relativas de extrema variabilidade” que devem ser analisadas segundo suas “variações históricas e sociais” (p. 54). Essa possibilidade de variação histórica se dá, por exemplo, pela situação do mercado de trabalho naquele período. E a variação social é exemplificada na diferença entre o que é um excelente resultado para uma família pobre, pode ser apenas o mínimo es-

perado para uma família de classe alta. Além disso, para esse autor, estará em jogo, também, a representação de aluno ideal que o professor faz, ou seja, do perfil de aluno idealizado por ele.

Essa variabilidade pode ser ilustrada na definição de Souza e Silva (2003) que, baseados em sua pesquisa, na qual é realizada uma análise da trajetória de universitários de um grupo específico (moradores da favela da Maré, no Rio de Janeiro), apontam que o: “sucesso escolar é definido a partir da conquista pelos estudantes provenientes dos setores populares do diploma de nível superior, seja em instituição pública ou particular” (BRASIL, 2004 p. 18).

Na busca de um apontamento de possíveis determinantes para o sucesso escolar, entra em jogo o que passa pelo imaginário de quem pretende defini-lo. Com base neste contexto, foi propícia a proposição do referido tema indagando aos cursistas de nosso curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares, por meio da atividade “fórum de discussão”, visando conhecer um pouco mais, acerca de suas vivências no ambiente escolar, com o intuito de mapear, quais seriam os possíveis fatores preditores apontados que influenciavam no sucesso escolar, buscando sempre correlacioná-los aos conteúdos dispostos no Caderno 4, o qual norteará o Conselho Escolar em seu exercício democrático, bem como em suas responsabilidades de acompanhamento das atividades na escola, especialmente com relação ao aproveitamento do tempo pedagógico.

2 Metodologia

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, onde realizamos a Análise de Conteúdo de 72 cursistas matriculados na fase 1 do Curso de Formação em Conselhos Escolares de primeiro semestre de 2013.

A Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados (BARDIN, 1977), principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem. Não consiste em apenas um esquema específico, trata-se de um esquema geral, no qual podemos verificar um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos.

Para essa análise, cumprimos os passos descritos por Bardin (1977), onde realizamos a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, enfatizando que esse método consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, composto por três grandes eixos, os quais serão abaixo detalhados:

O primeiro, iniciando com pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objetivos para a pesquisa. Nessa fase ocorre (i) Leitura flutuante; (ii) Escolha dos documentos; a. Regra da exaustividade; b. Regra da representatividade; c. Regra da homogeneidade; d. Regra da pertinência; (iii) Formulação de hipóteses e dos objetivos; (iv) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e (v) Preparação do material.

O segundo, com a exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas de acordo com os objetivos e consiste “nas operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p 31).

O terceiro consiste no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, os quais ligam os resultados obtidos ao escopo teórico, e permite avançar para conclusões que levem à evolução da pesquisa.

Com o intuito de compreender os relatos acerca das vivências dos cursistas sujeitos da pesquisa, o qual se movimenta no sentido metodológico, especificamente com o uso da Análise de Conteúdo, propusemos este artigo para buscar respostas, acerca de possíveis fatores preditores, os quais podem ser determinantes para o sucesso escolar.

Quando atribuímos vozes às falas transcritas em nosso ambiente virtual de aprendizagem, acerca das vivências/experiências de serem alunos e de vivenciarem todo o processo do período escolar em que o sucesso poderia (ou não) ter sido vivido; e, também, porque, hoje, eles fazem parte da história de pessoas que estão se formando dentro da instituição escola e, por sua vez, vivendo o mesmo processo os quais muitas vezes são corresponsáveis por estarem no ambiente escolar de possível sucesso ou insucesso escolar (DUARTE, 2004). Portanto, acreditando que os cursistas teriam muito a colaborar, por meio da apresentação de suas falas e opiniões nesta pesquisa.

Após a primeira leitura para elencar as categorias de análise, concluímos que seria pertinente classifica-las em nove, sendo elas: Gestão Democrática e Participativa no Ambiente Escolar; Processo de Ensino e Aprendizagem Significativa; Organização do Espaço e do Tempo Pedagógico; Organização Escolar

no âmbito do Planejamento e Organização do Ensino Previsto, norteados pelo Projeto Político-Pedagógico; Relacionamento ou Participação da Família ou Comunidade, Aluno e Escola; Ativação dos Conselhos Escolares, aliado ao período de permanência no ambiente escolar em tempo integral; Recuperação Contínua e Paralela do Educando; Formação Continuada Docente e a Habilitação Profissional; Organização do Trabalho Escolar e Avaliação Contínua do Educando.

Em relação à questão problematizadora disposta no Fórum de discussão do Curso de Formação em Conselhos Escolares, 2013 s/p, o enunciado, orienta que:

“A escola é responsável pela verificação do rendimento do estudante, mediante instrumentos previstos no regimento escolar, contemplados na Lei de Diretrizes e Bases – LDB. A verificação do rendimento compõe a organização da prática pedagógica, na medida em que favorece o processo de construção do conhecimento. Para efetivação do processo de avaliação, o tempo precisa ser considerado, porém deve-se ter em vista que a aprendizagem aparece ao longo do processo. Contudo, o desempenho dos estudantes é aferido em diversos momentos durante o ano letivo e se reconhece que a ampliação do tempo escolar é imprescindível para o seu amadurecimento intelectual e afetivo. Nesse sentido, os estudantes precisam buscar a indicação do que é necessário fazer para melhorar o ensino e as práticas pedagógicas, procurando as causas do sucesso, examinando a lógica político-pedagógica que norteia o ambiente escolar. A partir da charge e do conteúdo do Caderno 4, participe do Fórum de Discussão, respondendo: Cite e explique duas causas com base em suas experiências ou observações no ambiente escolar de ações que você julga acarretar em sucesso escolar?”



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

A partir do enunciado, tomamos como objeto de análise as respostas dadas pelos participantes do Fórum.

3 Resultados e Discussão

A partir das atividades propostas podemos identificar que vários foram os fatores apontados pelos cursistas como importantes influências na vida de uma pessoa para levá-la ao sucesso escolar. Nenhum dos cursistas citou um fator isolado como determinante, mas sempre a combinação de dois ou mais fatores.

Devido ao grande número de apontamentos acerca dos possíveis fatores preditores que acarretam em sucesso escolar, postado pelos participantes do Curso (2013.1) de Formação em Conselhos Escolares, mencionamos aqui os resultados elencados nas variáveis, as quais representam as falas apresentadas por eles.

A primeira categoria de análise é a Gestão Democrática e Participativa no Ambiente Escolar, a qual foi apontada por nove cursistas, como um possível fator preditor de sucesso escolar.

Segue a fala da cursista A.L.S.M disposta no fórum de discussão, acerca de um dos fatores preditores que acarretam em sucesso no ambiente escolar na percepção dela:

“A Gestão Democrática e Participativa, se caracteriza como um dos mecanismos que pode favorecer o sucesso escolar, já que propõe o envolvimento de todos e, através deste modelo de gestão, podemos perceber com mais clareza, os problemas existentes dentro de todo o processo educacional e, de forma coletiva, buscar as soluções para os mesmos, dentro da lógica político-pedagógica que norteia as ações dentro da escola”.

De acordo com as contribuições realizadas por outros cursistas, podemos sintetizar que a Gestão Democrática e Participativa no Ambiente Escolar é o resultado de uma prática escolar cotidiana, a qual deve constantemente estar associada ao conceito de gestão aliada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, estabelecendo assim um elo de participação responsável de todos os envolvidos nas decisões necessárias para que os resultados educacionais se tornem cada vez mais efetivos e significativos. Portanto, a interligação dos trabalhos administrativos e pedagógicos constitui uma parceria conjunta de ações no ambiente escolar ganhando mais força e proporcionando resultados positivos. Desta forma,

o Conselho Escolar em seu exercício democrático deverá ser responsável e realizar o acompanhamento das atividades na escola, especialmente com relação ao aproveitamento do tempo pedagógico (BRASIL, 2004 p.53), o qual pode ser um possível fator preditor do sucesso escolar dos estudantes.

A segunda categoria de análise engloba o Processo de Ensino e Aprendizagem Significativo apontado por dezesseis cursistas diretamente envolvidos no ambiente escolar assinalando como um dos possíveis fatores preditores para o sucesso escolar. De acordo com as contribuições postadas pelos cursistas podemos sintetizar que o Processo de Ensino e Aprendizagem Significativa como um possível fator que acarreta em sucesso escolar:

a) O educador como mediador, valorizando o que o aluno já sabe e a partir disso planejar atividades significativas, respeitando o tempo de cada estudante, com atividades criativas, inovadoras, nas quais há participação dos principais agentes envolvidos durante todo o processo.

b) O educando assumindo a posição de sujeito da aprendizagem para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias na formação das crianças para a cidadania, como um direito.

c) A escola organizada com atividades norteadas por uma pedagogia que busque a autonomia para a formação do estudante/cidadão.

d) O processo de ensino e aprendizagem precisa considerar o ritmo, o tempo e as experiências dos alunos.

e) A organização curricular pautada num conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar, devendo ser uma relação recíproca entre vivências, conteúdos e a realidade.

Outra categoria considerada e apontada por oito cursistas, como possíveis preditores para o sucesso escolar diz respeito ao Espaço e Tempo Pedagógico. Inicialmente, destacamos duas contribuições feitas no fórum que ilustram aspectos sobre os fatores preditores que podem acarretar em sucesso no ambiente escolar.

“A vivência do estudante será bem-sucedida se a sua aprendizagem for de fato, significativa, isto é se tiver sentido, onde o tempo pedagógico será o principal aliado do estudante e do professor, o qual poderá usufruir de novas aprendizagens em um tempo para organizar as suas situações de ensino-aprendizagem de modo mais flexível e eficaz” (J.M.A., 2013).

Já em relação ao Espaço Escolar também disposto no Fórum de discussão, o cursista I.M.M.V. aponta que:

“O espaço escolar é onde os estudantes devem se apropriar do "conhecimento historicamente acumulado", mas não é somente isto. A função primordial da escola é a formação do aluno como cidadão. Experiências vivenciadas com a prática da democracia na escola, tais como a participação em conselhos escolares, associações estudantis, também as pequenas decisões cotidianas são momentos que devem ser aproveitados como momentos pedagógicos, situações as mais diversas para que a comunidade escolar possa opinar e tomar decisões, mas que saiba também respeitar as decisões tomadas pela maioria na busca de objetivos comuns”.

De acordo com outras contribuições relatadas pelos cursistas, podemos sintetizar que:

a) O tempo pedagógico pode ser o principal aliado do professor e do estudante, pois este poderá usufruir de novas aprendizagens em um tempo com o intuito de organizar as suas situações de ensino-aprendizagem de modo mais flexível e eficaz, onde o aluno tem respeitado seu ritmo de aprendizagem;

b) Cabe ao professor em sua prática cotidiana ter objetivos pedagógicos claros para que possa proporcionar uma aprendizagem significativa.

Considerando essas contribuições, destacamos que caberia ao Conselho Escolar entender as razões da adoção de um determinado tipo de organização das classes e turmas, que favorecem a articulação das atividades curriculares de forma adequada, os tempos e os espaços escolares, proporcionando o favorecimento dos mesmos de acordo com as necessidades do educando para alcançar o sucesso escolar. Nesse contexto, o Conselho Escolar teria um papel fundamental, tanto na observação da organização da escola quanto em relação ao tempo pedagógico.

Em virtude das condições econômicas e sociais desfavoráveis, um grande contingente de crianças e adolescentes requer uma ampliação do tempo pedagógico para alcançar o padrão de desempenho escolar desejável. Tal possibilidade é direito que elas têm e cabe à escola se organizar para garanti-lo, e ao Conselho Escolar, acompanhar e verificar os resultados desses procedimentos pedagógicos.

O Conselho Escolar constitui o espaço mais adequado para, de forma compartilhada, dirimir as dúvidas, encontrar saídas alternativas e

propor novas condutas de participação individual e coletiva no ambiente escolar (BRASIL, 2004 p.30).

À luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual dispõe que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Esta fornece o amparo legal para que a escola se organize de formas variadas, desde que sejam observadas as normas curriculares e os demais dispositivos da legislação. Assim, de acordo com a LDB, são dadas várias opções para a organização da escola, sendo a primeira delas no âmbito do Projeto Político-Pedagógico, explicitadas nas formas de organização que adota e que deverão constar do regimento escolar (BRASIL, 2004 p.16).

A quarta categoria de análise diz respeito à Organização Escolar no âmbito do Planejamento e Organização do Ensino Previsto, o qual é norteado pelo Projeto Político Pedagógico. Nesta categoria foi apontada por dezenove cursistas, como um possível fator preditor que acarreta em sucesso escolar. De acordo com as contribuições realizadas pelos cursistas, podemos sintetizar que o Projeto Político Pedagógico necessita:

a) ser construído coletivamente, cabendo à equipe (professores, pais e gestores) organizar as situações de aprendizagem, significativas à vida do estudante, levando em conta a heterogeneidade dos estudantes e o tempo necessário para o desenvolvimento desta aprendizagem.

b) ser tomado como eixo norteador de todas as ações da escola, onde a mesma passa a garantir que não haja divisão entre aqueles que planejam e os que executam, ou seja, todos trabalham pelo mesmo objetivo, que é o de garantir uma educação de qualidade para todos, voltada para a construção da cidadania.

c) favorecer a conscientização da importância da atuação do Conselho Escolar na participação da construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

O Projeto Pedagógico é a intenção da escola e cabe aos seus profissionais a realização de um trabalho de qualidade. Ele será o resultado de reflexões e questionamentos de seus profissionais sobre o que é a escola hoje e o que poderá a vir a ser. Visa, pois, inovar a prática pedagógica da escola e elevar a qualidade do ensino. Durante a construção do Projeto Pedagógico,

os educadores explicitam seus propósitos, apontam metas e objetivos comuns, vislumbrando caminhos para melhorar a atuação da escola. O Projeto Pedagógico confere identidade à escola como uma instituição que tem personalidade própria, por refletir o pensamento do seu coletivo. Na construção do Projeto Pedagógico, a escola deve levar em consideração as práticas e necessidades da comunidade escolar, as diretrizes nacionais, e as normas, regulamentos e orientações curriculares e metodológicas do seu sistema.

Os princípios, nos quais se baseia o Projeto Pedagógico, são: garantia do acesso e permanência, com sucesso, do aluno na escola; gestão democrática; valorização dos profissionais da educação; qualidade do ensino; organização e integração curricular; integração escola/família/comunidade; autonomia. Esses princípios estão todos interligados: alunos de escolas que contam com a participação dos pais apresentam melhor rendimento e menor taxa de evasão e conseqüentemente terão sucesso escolar (PINTO, 2010).

A quinta categoria de análise é composta pelo tema Relacionamento ou Participação da Família ou Comunidade, Aluno e Escola. Observamos que foram apontadas por dezoito cursistas, como um possível fator preditor que acarreta em sucesso escolar.

Segue a fala da cursista L.M.S. disposta no fórum de discussão, acerca dos fatores preditores para o sucesso no ambiente escolar, no tocante ao relacionamento ou participação da Família ou Comunidade, Aluno e Escola:

“Outro fator que contribui para o sucesso escolar é a participação da família, pois é de fundamental importância que o aluno tenha um apoio em todos os aspectos, mas principalmente no emocional. Uma relação de parceria entre escola e família faz com que a aprendizagem se torne significativa, quando os educandos têm uma base familiar bem estruturada fica visível o interesse em aprender, sua força de vontade, sua motivação, e os resultados são os melhores possíveis”.

De acordo com as contribuições apresentadas pelos cursistas, podemos sintetizar que o relacionamento ou participação da Família ou Comunidade, Aluno e Escola:

a) Quanto à família, esta deve realizar o acompanhamento ao longo do processo ensino-aprendizagem, proporcionando segurança ao aluno que encontra desafios e questionamentos a serem apreendidos, para o alcance do sucesso na busca de um ideal.

b) Em relação aos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/1996, que no artigo segundo afirma: A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerando essa categoria, destacamos que nos últimos anos, muito tem se falado e debatido sobre as causas do sucesso e do fracasso escolar. Pesquisadores, como Polônia e Dessen (2005) e Paro (2007), apontam que tradicionalmente a família tem estado por trás do discurso sobre o sucesso escolar e tem sido culpada pelo fracasso escolar de seus filhos. Segundo Polônia e Dessen (2005), muitas vezes a família é vista como a impulsionadora da produtividade na escola, e o distanciamento da vida estudantil de seus filhos como um provocador em potencial do desinteresse e da desvalorização da educação.

De outro modo, a sexta categoria de análise, a qual contempla como tema a Ativação dos Conselhos Escolares. Observamos que foram apontadas por dois cursistas, como possível fator preditor, que pode acarretar em sucesso escolar. De acordo com as contribuições realizadas pelos cursistas podemos verificar unanimidade na fala ao relatar que “um Conselho Escolar atuante em seu pleno funcionamento é um fator determinante para o sucesso escolar”.

O Conselho Escolar, segundo Veiga (2001, p. 115), “é concebido como local de debate e tomada de decisões.” E, como espaço de discussão, de reflexão e de debate, favorece todos os segmentos presentes na escola – professores, funcionários, pais e alunos – a explicitação de seus interesses, suas crenças e reivindicações. É, então, um canal de participação e também instrumento de gestão da própria escola. Nesse sentido, o Conselho Escolar deve incentivar a comunicação ampla e a participação nas decisões sobre questões importantes e que estão inter-relacionadas na escola, tais como currículo, qualidade de ensino, inclusão, sucesso escolar, dentre outros. Ressaltamos, ainda que, a sua participação é de suma importância na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico – na elaboração, aprovação, acompanhamento e execução –, fazendo com que esse documento realmente seja significativo para a vida e o direcionamento dos rumos da escola.

Mesmo existindo a Lei, por muito tempo, o Conselho Escolar configurou-se apenas como um órgão consultivo, no qual o próprio nome já explicita a ideia de que ele não toma decisões, mas apenas é consultado sobre os problemas da escola. E nesse prisma, o Conselho passava a discutir mais questões burocráticas, a endossar prestações de contas, a confirmar decisões já realizadas pela direção.

Mas, avançando para uma ideia mais ampla e moderna, o Conselho Escolar se tornou deliberativo, podendo a partir daí definir diretrizes, elaborar projetos, aprovar questões, decidir sobre os problemas da escola, indicar profissionais para frentes de trabalho, garantir o cumprimento das leis, eleger pessoas e deliberar questões da Escola. Dessa forma, o Conselho Escolar torna-se deliberativo e possui maior força de atuação e poder na escola.

Haja vista a forte influência do docente no processo de formação estudantil, apresentamos a sétima categoria. Norteados por esta orientação, doze cursistas apontaram que a Formação Continuada Docente e a Habilitação Profissional podem ser um possível fator preditor a acarretar em sucesso escolar.

De acordo com as contribuições realizadas pelos cursistas podemos sintetizar que a Formação Continuada Docente e a Habilitação Profissional devem:

a) ser um meio que proporcione ao educador evoluir em suas competências como também ampliar seus conhecimentos;

b) acarretar em qualidade de ensino com ações pedagógicas desenvolvidas, com o objetivo de interagir, apoiar, sanar dificuldades, sugerir situações de ensino e aprendizagem e formação aos professores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares.

Na era do conhecimento e numa época de mudanças, a questão da formação continuada de professores vem assumindo posição de urgência (PERRENOUD, 2001) nos espaços escolares. Nessa perspectiva, a formação continuada associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente.

Portanto, entende-se que a formação do professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui o lócus de sua profissionalização cotidiana no cenário escolar. Desse modo, compreender a formação

docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação que trabalha com pessoas. Essa percepção induz este profissional de educação a um processo permanente de formação, na busca constante do conhecimento por meio dos processos que dão suporte à sua prática pedagógica e social. Neste sentido, a educação é um processo de humanização e, como afirma Pimenta (2010), é um processo pela qual os seres humanos são inseridos na sociedade.

A qualidade de ensino ministrado, o envolvimento dos pais, entre outros, a paciência e o apoio do professor, são fatores que determinam o sucesso escolar do aluno (CORREIA; MARTINS, 2012).

Outra categoria de análise é a Recuperação Contínua e Paralela como ponto importante, sendo esta a oitava categoria de análise. Observamos que foi apontada por três cursistas, como possível fator preditor que acarreta em sucesso escolar. De acordo com as contribuições realizadas pelos cursistas podemos sintetizar Recuperação Contínua e Paralela como um ponto de grande unanimidade nas falas:

a) a recuperação de forma paralela objetiva recupera não somente a nota, mas principalmente, o conteúdo, atendo-se aos diferentes ritmos de aprendizagem;

b) a recuperação pressupõe um apoio pedagógico, que é realizado em contra turno para os alunos com dificuldade de aprendizagem, ou pode acontecer na própria sala de aula com um professor de apoio.

Tendo em vista a Resolução 521, de 02 de fevereiro de 2004, compreende-se que as diversas oportunidades de recuperação proporcionadas aos educandos visam atender ao ritmo de aprendizagem dos mesmos, uma vez que possuem experiências diferenciadas, e a apreensão do conhecimento não acontece ao mesmo tempo. Neste sentido, a legislação vigente ressalta que as estratégias diferenciadas objetivam ampliar as possibilidades de sucesso escolar dos educandos. Destaca ainda algumas estratégias a serem utilizadas, sendo que a escola tem autonomia para elaborar outras, desde que atenda às orientações gerais da Secretária de Educação.

Quando a escola constata que alguns estudantes não apresentam o aproveitamento escolar esperado, ela tem o dever de favorecer a eles um tempo de acordo com suas necessidades, já que os mesmos têm o direito de dispor desse tempo para avançar em suas aprendizagens (BRASIL, 2004 p.37).

A LDB prevê a aceleração de estudos para estudante com atraso escolar, bem como o avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado, além do aproveitamento de estudos anteriores concluídos com êxito (art. 24, V) (BRASIL, 2004 p.38).

Para tanto, a recuperação paralela, isto é, aquela que se faz em horário diferente das atividades regulares do estudante, traz vantagens para o mesmo, tendo em vista que lhe serão ofertadas as condições necessárias para que consiga adquirir e processar novas aprendizagens em outro patamar. A escola sabe que esta será uma situação de aprendizagem que requer ser bem planejada, pois o estudante revisitará conteúdos e atividades que já foram vivenciados de alguma outra forma (BRASIL, 2004 p.39).

Aos estudantes que realizaram os estudos paralelos de recuperação, mas ainda permanecem com dificuldades, a escola “poderá voltar a oferecê-los, depois de concluído o ano ou o período letivo regular, por atores e instrumentos previstos na proposta pedagógica e no regimento escolar” (BRASIL, 1997 p.42).

É oportuno lembrar, ainda, que apesar da legislação prever a reprovação, esta é uma situação que a escola precisa evitar sempre! Ou seja, a ela cabe estabelecer mecanismos preventivos para que o tempo escolar seja cumprido pelos estudantes, garantindo-lhes as condições necessárias para o sucesso escolar (CADERNO 4, 2004 p.43).

Considerando esses aspectos, salientamos que caberia ao Conselho Escolar acompanhar as formas como se realizam as progressões dos estudantes, bem como verificar de que modo estão se saindo nas recuperações propostas pelos docentes e quais resultados alcançaram, bem como o tempo adequado para as atividades realizadas (BRASIL, 2004 p.52).

Podemos assinalar que o Conselho Escolar é corresponsável pela ampliação das oportunidades de aprendizagens significativas para os estudantes. São várias as contribuições que podem ser dadas pelo Conselho Escolar em relação a esse item.

O Conselho Escolar precisa estar preparado e estabelecer suas estratégias. Duas funções lhe são demandadas, sendo elas: deliberar sobre as formas de promover os princípios de convivência democrática no âmbito escolar e, participar ativamente dos processos avaliativos. Essas duas funções complementares visam um único objetivo, o de assegurar,

na instituição, um ambiente de aprendizagem ao estudante, visando a sua formação cidadã (BRASIL, 2004 p.56).

Alicerçada na vasta fundamentação teórica fornecida pelo caderno 4, apresentamos a nona categoria, a qual contempla a Avaliação Contínua do Educando, e apontada por 14 cursistas como possível fator preditor que acarrete em sucesso escolar. De acordo com as contribuições feitas pelos cursistas podemos sintetizar que o processo avaliativo:

- a) é necessário tanto ao aluno, como a prática pedagógica;
- b) não deve ser tomado como uma cobrança ou ameaça;
- c) evidencia a necessidade da adoção de estratégias compensatórias, quando o aluno não apresenta rendimento satisfatório, como apoio e reforço escolar no contra turno;
- d) não tem como função medir ou classificar o desempenho e sim, pautar a prática pedagógica refletiva, orientando o planejamento e o trabalho pedagógico;
- e) deve ser bem conduzido por meio de uma avaliação diagnóstica, processual, contínua, com clareza nos objetivos traçados por cada professor;
- f) pressupõe que o professor esteja atento às diferenças expressas nos tempos de aprendizagem dos indivíduos, levando isso também em consideração.

Esses aspectos apontam para uma noção ampla de avaliação que corrobora com a noção de Luckesi (1998) de que a avaliação do aproveitamento escolar precisa ser praticada como uma atribuição de qualidade dos resultados da aprendizagem dos alunos e percebida como um ato dinâmico, que precisa ter como objetivo final uma tomada de decisão que vise direcionar o aprendizado para o pleno desenvolvimento do educando. Essa visão é ampliada, quando se considera que "avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção de conhecimento do educando, para ajudar a superar obstáculo".

A avaliação contínua, de acordo com o conjunto de materiais para a formação de professores é compreendida como uma abordagem que encoraja o professor a investigar continuamente seu desempenho, bem como rever formas e caminhos de aprendizagem. Posterior à LDBEN surgiu uma nova legislação que, como toda lei nova, revoga as disposições anteriores que lhe são contrárias ou complementa eventuais omissões (ALMEIDA, s/a p.4).

Nessa mesma linha, Hoffmann (1998) ressalta que a avaliação, quando praticada como uma função classificatória e burocrática revela um princípio de descontinuidade e de fragmentação do conhecimento. Desta forma, o professor executa apenas uma imposição burocrática e o aluno sofre com as consequências desse processo avaliativo.

Então, a prática avaliativa deve ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, entender o valor do aluno e propiciar o seu crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade. E, que acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica real, inovadora e não excludente.

Todos os alunos deveriam ser avaliados pelos progressos que alcançaram nas diferentes áreas do conhecimento e a partir de seus talentos e potencialidades, habilidades naturais e construção de todo tipo de conhecimento escolar. A LDBEN dá ampla liberdade às escolas quanto à forma de avaliação, não havendo a menor necessidade de serem mantidos os métodos usuais.

Segundo Luckesi:

“A prática avaliativa deve ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas entender o valor individual de cada aluno, propiciando o seu crescimento como indivíduo e como integrante de uma sociedade. E que acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com uma prática pedagógica real, inovadora, não excludente e muito amorosa” (1987, s/p).

4 Considerações Finais

A escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento da democracia participativa, onde ocorre a construção de uma cidadania emancipadora. Esse ambiente é propício para uma gestão democrática, bem como novas relações sociais entre os diversos segmentos escolares possam acontecer.

Um dos instrumentos de construção desses espaços é o Conselho Escolar, que tem como foco principal acompanhar o desenvolvimento da prática educativa do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a função do Conselho Escolar é político-pedagógica, sendo ele definido como Órgão Colegiado que representa a comunidade escolar, bem como gerir coletivamente a escola, conhecendo e participando da realidade e indicando caminhos que levem a uma prática democrática comprometida com a qualidade socialmente referenciada.

Quando o poder e as responsabilidades são compartilhados, a atuação do Conselho Escolar enquanto um órgão colegiado que tem função consultiva e deliberativa com a característica de parceiro em todas as atividades da escola. Já em sua função consultiva, em sintonia com a administração da escola, envolve-se nas decisões coletivas relacionadas com as questões administrativas, financeiras e político-pedagógicas. Quanto à função deliberativa, propõe-se a tomada de decisões referentes às linhas gerais da escola, incluindo o gerenciamento dos recursos públicos. Além disso, esse colegiado desempenha o papel de mobilizar toda a comunidade em busca da melhoria da qualidade do ensino, do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes, na intenção de assegurar o cumprimento da legislação em vigor.

Onde as famílias, assim como toda a comunidade escolar e local, podem se envolver ativamente nas decisões tomadas pelas escolas dos seus filhos ou da sua comunidade. O Conselho Escolar é constituído por representantes de pais, estudantes, professores, demais funcionários, membros da comunidade local e o diretor da escola. Cada escola deve estabelecer regras transparentes e democráticas de eleição dos membros do conselho.

Portanto, com base em uma gestão democrática e participativa a ação dos Conselhos Escolares quando representativos e atuantes no ambiente escolar promovem a melhoria da qualidade da educação, devido ao Conselho Escolar ter força representativa do interesse e do compromisso da escola e do seu entorno, a gestão democrática pode contribuir, significativamente, para o sucesso escolar, sendo um instrumento relevante, capaz de conduzir à construção de uma escola participativa e de qualidade, no âmbito da educação pública.

Os cursistas, em seus relatos, buscaram apontar possíveis fatores preditores, que culminam em sucesso escolar. Elencamos como elegíveis nove categorias de análise, as quais foram norteadoras para separação dos diversos fatores relatados pelos cursistas.

Conclui-se que o sucesso escolar só se dá a partir do momento em que todos estão comprometidos com a causa da escola, havendo uma unanimidade, tudo gira em torno do mesmo objetivo, quando caminham para um mesmo fim, resultando em sucesso escolar.

Finalmente, verifica-se que houve unanimidade nas posições dos cursistas quando estes apontam não apenas um fator isolado, mas vários fa-

tores preditores que podem acarretar em sucesso escolar, ou seja, nenhum fator tem força determinante sozinho, vários atuam interligados uns com os outros contribuindo assim, para o sucesso escolar. Para tanto, percebemos que as categorias de análise Gestão Democrática e Participativa no Ambiente Escolar; Processo de Ensino e Aprendizagem Significativa; Organização do Espaço e do Tempo Pedagógico; Organização Escolar no âmbito do Planejamento e Organização do Ensino Previsto, norteado pelo Projeto Político-Pedagógico; Relacionamento ou Participação da Família ou Comunidade, Aluno e Escola; Ativação dos Conselhos Escolares, aliado ao período de permanência no ambiente escolar em tempo integral; Recuperação Contínua e Paralela do Educando; Formação Continuada Docente e a Habilitação Profissional; Organização do Trabalho Escolar e Avaliação Contínua do Educando, buscaram apontar possíveis fatores que culminem em sucesso escolar. Porém, enfatizamos que é imprescindível a ativação dos Conselhos Escolares para corroborar nessa construção.

Por fim, é relevante destacar que seria pertinente realizar posteriormente um segundo momento desta pesquisa com o mesmo grupo de cursistas, porém no estágio final da fase 2, com o intuito de conseguirmos um acompanhamento das mudanças e permanências acerca do tema abordado, bem como, obtendo dois momentos de acompanhamento e análise da percepção do cursista do referido tema.

Referências

ALMEIDA, M. da S. R. **Acesso e Permanência com Sucesso**. sem ano. p.4. acesso: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-tereza-mantoan/ARTIGOS/Acesso-e-permanencia-com-sucesso-A-avaliacao-escolar-do-aluno.pdf> Acesso em: 06 abril. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOURDIEU, P. (coord). **A miséria do mundo**. Tradução Mateus S. Soares Azevedo et al. 2 ed. Petrópolis: Vozes , 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <www.mec.gov.br/legis/default.shtm>. Acesso em: 19 jan.2014.

BRASIL. **Parecer n. 05/97 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/parecer2.shtm>. Acesso em: 19 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Conselho Escolar. **Conselhos escolares: Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo pedagógico**. Elaboração Ignez Pinto Navarro... [et al.] – Brasília: MEC, SEB, 2004b. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad4.pdf

CARVALHO, A. M. C. **Alcançando o Sucesso Escolar: Fatores que auxiliam nesta conquista**. 2010. Disponível em: www.academia.edu/4892347/ALCANCANDO_O_SUCESSO_ESCOLAR_FATORES_QUE_AUXILIAM_NESTA_CONQUISTA_MANAGING_SCHOOL_SUCCESS_FACTORS_THAT_HELP_IN_THIS_CONQUEST#. Acesso 18 jan. 2014.

CHARLOT, B. **Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia**. Cad. Pesquisa., São Paulo, p. 47-63, maio , 1996.

_____. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREIA, L. M.; MARTINS, A. P. **Dificuldades de aprendizagem: que são? Como entendê-las?** Disponível em: 57234_dificuldade_de_aprendizagem.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2012.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba: Ed. Da UFPR, n.24, p.213-225, 2004.

HOFFMANN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos Meios Populares: As Razões do Improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. 1996. 312p. 2v. Tese (Livre docente em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PINTO, L. G. de O. **Elaborando o Projeto Pedagógico.** 2010. Jornal do Projeto Pedagógico, Sindicato de Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo- UDEMO acesso: <http://www.udemo.org.br/Projeto%20Pedag%F3gico%202002.pdf>.

POLÔNIA, A. da C.; DESSEN, M. A. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola.** Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, dez. 2005.

SOUZA E SILVA, J. de. **Por que uns e não outros:** caminhada de jovens pobres para universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de (2001): **Escola:** Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 5.a ed. Campinas, SP: Papyrus.



Funções do Conselho Escolar: teoria e prática em relatos de educadores em formação

Aline Santana Martins

Introdução

Na escola pública brasileira, profissionais da educação atuam em diferentes áreas para cumprir a função de socializar saberes construídos, sistematizados e acumulados pela humanidade, a partir de uma proposta de formação de ser humano. Proposta estabelecida a partir de relações profissionais interativas, interpessoais e coletivas, a fim de oferecer um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade, por meio de uma organização escolar que garanta o cumprimento das funções político e pedagógica deste ambiente (LIBÂNEO, 2005).

Esta organização é uma prática social complexa, na medida em que a concepção e realização do trabalho educativo contam com uma multiplicidade de opiniões, ideais e intencionalidades de diretores, coordenadores pedagógicos, professores e equipes técnicas e administrativas atuantes neste espaço, envolvidos num objetivo comum: garantir a aprendizagem de estudantes de forma crítica, participativa e autônoma. Mas, de que maneira?

Atualmente, existe um forte movimento no cenário educacional brasileiro em prol da gestão democrática e participativa na organização da escola, que projeta no conselho escolar (CE) a expectativa de que este órgão colegiado se consolide como um instrumento desta gestão, na medida em que ele é um espaço de deliberação coletiva de questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras em instituições escolares, que pressupõe e regulamenta a participação de todos os envolvidos com a educação oferecida (BRASIL, MEC, 2004).

Libâneo (2005, p. 340) afirma que o conselho escolar possui “atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual

ou municipal e no regimento escolar”. Como instrumento de gestão democrática e movimento de participação o CE pode contribuir e muito com a cultura da organização escolar, tanto instituída (normas legais, ligadas a esferas governamentais) como instituinte (normas coletivas, criadas pelos atores da escola).

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, proposto pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), é uma das alternativas de fomento e consolidação desse espaço instituído e instituinte, que apresenta possibilidades e predefinições que podem ser apropriadas de acordo com a realidade de cada rede de educação e suas escolas. A oferta de cursos de formação para a prática de conselhos escolares acontece em todo país, desde 2004, a partir de parcerias com as universidades federais, secretarias de educação estaduais e municipais, além de unidades setoriais da União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME).

Em 2013, A Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), com a Secretaria Estadual de Educação e a UNDIME, ofereceu pela primeira vez o Curso de Extensão de Formação em Conselhos Escolares para profissionais da educação pública no estado de Santa Catarina e de outras localidades, entre professores, coordenadores pedagógicos, diretores, técnicos de secretarias e secretários de educação, em duas fases. Cada fase propõe aos cursistas o estudo de cinco cadernos, a realização de atividades em ambiente virtual e a elaboração de um plano de trabalho, segmentados em duas etapas, uma para cada fase.

Na Fase 1, as temáticas dos cadernos apresentam aos cursistas a história dos conselhos escolares, as leis nacionais que regulamentam e viabilizam o seu funcionamento, bem como objetivos e as funções que assumem na gestão democrática da escola (BRASIL, MEC, 2004). Nesse percurso, são realizadas atividades para cada um dos cadernos, além do Plano Inicial. Esta atividade propõe aos participantes a aplicação de quatro etapas de um questionário informativo¹⁶, cujo objetivo é auxiliar os cursistas no levantamento de informações sobre a estrutura da educação na rede, a organização da secretaria de educação, sua localização e o funcionamento dos conselhos escolares, respectivamente.

Enquanto na Fase 1, os cursistas têm a possibilidade de confrontar a teoria e ideias apresentadas com a prática vivenciada, principalmente nos lugares em que o CE já existe, na Fase 2, eles têm a oportunidade de aprofundar

16 O questionário informativo, semiestruturado, foi elaborado pela equipe pedagógica da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que oferece o curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares desde 2009. Utilizamos este questionário como atividade de Plano Inicial no curso oferecido pela UFSC, separando-o em quatro etapas.

as discussões sobre as contribuições dos conselhos escolares para a qualidade da educação. Os cadernos abordam desde os mecanismos de financiamento público no cenário nacional para esta prática até os desafios e diferentes realidades existentes, a partir de leituras e realização de atividades no ambiente virtual. O plano de trabalho na Fase 2 é denominado Plano de Ação, que consiste na elaboração de uma proposta de intervenção, a partir de diagnóstico realizado sobre a realidade na qual os profissionais da educação atuam (o Plano Inicial), seja no âmbito de secretarias ou escolas.

Diante da experiência de atuação na Tutoria em uma turma da primeira fase deste curso, que consiste na interação e comunicação com os cursistas participantes e na orientação e correção de suas atividades, propõe-se neste capítulo a discussão a respeito das funções do conselho escolar e o significado que assumem na visão de educadores sobre as práticas já instituídas em escolas de redes municipais e estadual de educação em Santa Catarina, a partir da análise de narrativas dos cursistas sobre esse assunto em questões respondidas na atividade do Plano Inicial.

Metodologia

Ao todo, 125 cursistas (técnicos de secretaria, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretários de educação) participaram da primeira fase do curso, oferecida no primeiro semestre de 2013 em três turmas. Todos realizaram a atividade do Plano Inicial, compondo grupos de dois, três ou quatro cursistas, de acordo com os municípios de atuação. Esta atividade foi organizada por grupos, devido à proporção de cursistas atuantes em um mesmo município, em secretarias ou escolas, e também para favorecer a interação, a discussão e o trabalho colaborativo. Os 58 grupos de alunos das três turmas geraram 58 questionários informativos em cada uma das etapas do plano inicial.

Para a discussão e a reflexão do presente texto, foram selecionadas algumas questões da quarta etapa do questionário informativo deste plano, que apresenta a temática de práticas de conselhos escolares, conselhos de educação, associação de pais e mestres, e da regulamentação e funcionamento destes órgãos. Entre 27¹⁷ questões, abertas e de múltipla escolha, seis foram analisadas, como mostra a Tabela 1.

17 O questionário desenvolvido pela UFSCar apresenta na quarta etapa 17 questões. Em algumas questões há itens 1, 2 e 3, entre outros. Para facilitar a decupagem dos dados, numeramos todos os itens, contabilizando estas 27 questões.

Tabela 1 – Questões analisadas

4ª Etapa do Plano Inicial
<p>Questão 3) Existe uma norma municipal ou estadual que regulamenta o funcionamento do Conselho Escolar?</p> <p style="text-align: center;">() Sim () Não</p>
<p>Questão 10) Quais as funções previstas para Conselho Escolar (deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora etc.)?</p>
<p>Questão 12) De maneira geral, os Conselhos Escolares têm funcionado de forma consolidada</p> <p style="text-align: center;">() em consolidação () ou não funciona?</p>
<p>Questão 14) Qual a periodicidade das reuniões do CE?</p>
<p>Questão 20) Em sua opinião, qual deveria ser o principal papel do Conselho Escolar?</p>
<p>Questão 23) A SME ou SEE tem implementado ações concretas para fortalecer os Conselhos Escolares?</p> <p style="text-align: center;">() Sim () Não</p>

Fonte: Elaborada pela autora a partir da 4ª etapa do Plano Inicial (UFSCar, 2009, ADAPTADO).

Para compreender de forma crítica os pontos de vista de cursistas a respeito do funcionamento dos conselhos escolares e as atribuições que assumem em suas realidades, optou-se pela abordagem quali-quantitativa (MEKSENAS, 2002) inspirada na análise de conteúdo, realizada a partir da leitura atenta, flutuante e intuitiva (BARDIN, 2010) das respostas destes sujeitos a essas seis questões, onde foram identificadas semelhanças e diferenças expressas em suas narrativas.

De acordo com Meksenas (2002, p.124), “a pesquisa empírica não é mera descrição do real como este se apresenta aos olhos do investigador. Ao contrário, é preciso que tais “olhos” sejam municiados de instrumentos analíticos: conceitos, teorias, concepções de filosofia, entre outros”. O que significa interpretar a realidade do objeto investigado a partir de diferentes fontes e abordagens metodológicas de pesquisa. Nesse percurso, também foram realizadas leituras nos materiais do curso que abordam esta temática,

e de alguns autores que tratam sobre a organização e função social da escola pública. Os dados coletados constituíram-se em informações que apresentam a visão de educadores sobre a realidade dos conselhos escolares.

O conjunto de leituras realizadas, a interação e a comunicação com estes profissionais da educação durante um semestre, permitiram levantar indicativos sobre a existência ou não de regulamentação para o funcionamento de conselhos escolares, se já estão ou não consolidados nos municípios e, se as secretarias de educação realizam ações que permitem fortalecer a prática daqueles já atuantes. Além disso, foi possível inferir como são as práticas desses conselhos escolares a partir da opinião dos sujeitos sobre suas funções e atribuições. Os resultados e reflexões oriundas desse processo são apresentados no próximo tópico.

Importante ressaltar que é na primeira fase do curso de formação em conselhos escolares, durante esse processo formativo, que os cursistas têm a oportunidade de confrontar sua visão sobre a prática de CE vivenciada em suas realidades com as teorias sobre o conselho escolar apresentadas nos materiais do curso e pelos documentos legais (LDB, decretos e projetos). Para garantir a confidencialidade dos cursistas que responderam ao questionário como representantes de um grupo, todas as citações diretas de suas narrativas na discussão dos resultados são referenciadas com o nome do grupo do qual fizeram parte. Nesse sentido, também optamos por não diferenciar a visão de professores, técnicos de secretaria, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas e de redes, considerando todos como educadores.

As funções do Conselho Escolar e a gestão democrática na Escola Pública

As atividades atribuídas e realizadas pelo conselho escolar são diversas. O Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares sugerem caminhos e ações para o CE na escola pública, mas ressaltam que esta deve sempre tomar como referência as demandas da comunidade e da realidade da escola, dos regulamentos, decretos e legislações no âmbito municipal e estadual, para exercer sua progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (BRASIL, MEC, 2004a).

Em síntese, as funções do Conselho Escolar são divididas em quatro eixos principais de atividades (BRASIL, MEC, 2004, p.41):

a) Deliberativa: esta função está relacionada à elaboração do projeto político pedagógico e de regimentos e normas internas da escola, em sintonia com as normas da rede de ensino. Quando cumpre a função deliberativa, o CE decide, aprova ou propõe encaminhamentos de diversos assuntos do cotidiano da escola e do seu funcionamento pedagógico, administrativo ou financeiro.

b) Consultiva: esta função diz respeito às ações de assessoria e análise de questões vindas dos diferentes segmentos da escola, professores, coordenadores, técnicos, diretores etc., onde o CE sugere ou aplica soluções em sintonia ou não com a direção da escola.

c) Fiscal: esta função se refere às práticas de acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, onde o CE avalia e garante o cumprimento das normas da escola e a qualidade da educação que oferece no cotidiano escolar.

d) Mobilizadora: esta função se relaciona com a promoção da participação ativa e integrada dos representantes da escola e da comunidade em atividades, onde o CE fomenta a democracia participativa e contribui para a qualidade social da educação.

Os materiais do Programa Nacional de Formação em Conselhos Escolares apresentam uma lista de atribuições que prevê desde a elaboração do regimento interno deste espaço colegiado à proposição de práticas pedagógicas relacionadas ao currículo escolar, às metodologias de ensino e de avaliação, à gestão de recursos financeiros e à participação de diversos segmentos envolvidos com o trabalho escolar, entre estes, pais, professores, equipes pedagógicas e comunidade escolar como um todo.

Na primeira fase do curso oferecido em Santa Catarina, pudemos identificar diferentes visões sobre o Conselho Escolar e seu funcionamento, e que a compreensão das funções e as atribuições do CE são processos complexos para os cursistas participantes. Muitas dúvidas estiveram relacionadas à legislação que regulamenta o funcionamento dos conselhos escolares, tanto as apresentadas nos materiais do curso como a documentação existente nas redes.

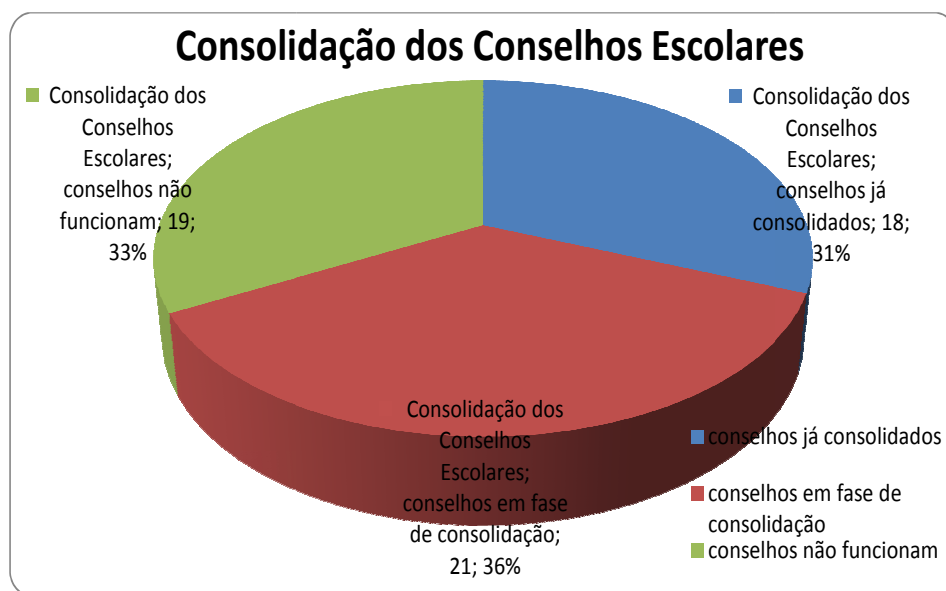
Quando os 58 grupos foram questionados a respeito da existência de uma norma municipal ou estadual que regulamenta o funcionamento dos Conselhos Escolares, 36 grupos, a maioria (62%), respondeu que sim,

enquanto 22 (38%) afirmaram que não existem normas. Essa questão permitia citar tipos de documentos e suas datas de criação. Entre os grupos que indicaram a inexistência de regulamentação do CE, várias datas foram citadas e apareceram respostas com as expressões “Lei” (2) “Portaria “(1) “Ata Escolar” (1) e “Não se aplica” (18). Nos grupos que responderam que as normas existem, apareceram expressões como “Decreto” (14), “Lei” (5), “Lei nº 1041/2010” (3), “Lei nº 2622/87” (3), “Resolução do Conselho Municipal de Educação” (2), entre outras com menos incidência.

Em estudo que também abordou algumas apreciações de cursistas a respeito do conselho escolar e sua regulamentação em municípios do estado de São Paulo, Luiz et. all (2010, p.80) identificou que educadores do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares da UFSCar apresentaram grande dificuldade em responder sobre este assunto, pois tinham dúvidas sobre “o que seria uma legislação para o CE”.

Mesmo que as normas existam na realidade das redes de educação destes 36 grupos do curso oferecido pela UFSC, na questão que abordou a consolidação dos conselhos escolares, verificou-se que a maioria desses órgãos ainda está em fase de consolidação, como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Consolidação dos Conselhos Escolares



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da 4ª etapa do Plano Inicial (UFSCar, 2009, ADAPTADO).

Entre o total dos grupos (58), 18 afirmaram que o funcionamento dos conselhos já está consolidado, enquanto 21 afirmaram que está em fase de consolidação. Entretanto, 19 apresentaram a afirmação “não funciona”, que assume ao longo do questionário a conotação de “não existe conselho escolar”. Esta questão podia ser justificada, mas somente alguns grupos apresentaram comentários sobre o assunto, como mostram suas narrativas:

Os conselhos escolares estão consolidados, mas com baixa participação de conselheiros (Grupo 8).

Está em fase de regulamentação, mas precisa de mais participação (Grupo 15).

Está muito longe de acontecer o previsto em lei. Os conselhos escolares existem, porém não são executados dentro da escola. Não existe uma verdadeira democratização do ensino, em muitos momentos a gestão é centralizadora, o que dificulta este trabalho (Grupo 21).

Há apenas as APP'S, associações de pais e professores. Não foi criado nenhum conselho escolar (Grupo 35).

Estão em fase de consolidação. Falta ainda a questão de reuniões regulares e que todos os conselhos desta regional realmente consigam fazer sua função efetivamente. Pois, alguns estão caminhando muito bem e em outros faltam ajustes (Grupo 57).

Segundo a leitura realizada nos materiais do curso (BRASIL, MEC, 2004a, p.35), o Conselho Escolar constitui-se como,

Um lugar de participação e decisão, um espaço de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais, possibilitando a participação social e promovendo a gestão democrática. São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

Entretanto, algumas destas justificativas evidenciam que sob o ponto de vista dos educadores, a questão da participação ainda é um desafio na prática dos conselhos escolares, tanto nos que já existem como naqueles que ainda estão se constituindo. Um exemplo concreto é a falta de participação nas reuniões dos CE, bem como a ausência dos mesmos em escolas de Santa Catarina. A periodicidade e a demanda das reuniões devem ser regularizadas pela rede, conforme exposto pelo grupo 57. Quando

questionados sobre esse assunto, os 58 grupos apresentaram algumas maneiras de organização de reuniões, de acordo com a tabela 2.

Tabela2 – Organização da Participação

Periodicidade de reuniões do conselho escolar	Nº de respostas
Ainda não são feitas	27 grupos
Mensais	14 grupos
Mensal ou bimestral	3 grupos
Bimestral	6 grupos
Semestral	6 grupos
Trimestral	1 grupo
Só foi feita uma vez	1 grupo
Total 58 grupos	

Fonte: Tabela Elaborada pela autora a partir da 4ª etapa do Plano Inicial (UFSCar, 2009, ADAPTADO).

Entre o total de respostas, 46% delas são negativas quanto à existência de reuniões. Como ter um CE participativo se não existem momentos organizados para encontros e a realização de deliberações, fiscalizações e/ou assessorias ou, quando existem, não são tão frequentes? Como mobilizar os diferentes atores na escola e a comunidade? Na forma como estes conselhos têm atuado, será que conseguem realizar suas quatro funções principais? Qual é a visão dos cursistas a este respeito?

A pergunta feita aos grupos sobre as funções previstas para o CE em suas redes foi respondida apenas por aqueles que afirmaram ter o Conselho Escolar consolidado ou em fase de consolidação, totalizando 39 respostas. Entre as narrativas destes grupos, prevaleceu a opção por uma resposta direta, isto é, “sem rodeios”, tal como foi a sugestão presente no enunciado: “Questão 10) Quais as funções previstas para Conselho Escolar (deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora etc.)? Entre esse total de respostas, a maioria (58%) descreveu as funções “deliberativa, consultiva, fiscalizadora, mobilizadora”, nem sempre nesta ordem, de acordo com a tabela 3.

Tabela 3: Funções do Conselho Escolar

Funções do conselho escolar	Nº de respostas
Deliberativa, Consultiva, Mobilizadora e Fiscalizadora	23 grupos
Fiscalizadora e consultiva	4 grupos
Deliberativa, Consultiva e Fiscalizadora	8 grupos
Deliberativa	4 grupos
Total 39 grupos	

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir da quarta etapa do Plano Inicial (UFSCar, 2009, ADAPTADO).

A tabela também indica que, entre as respostas dos 16 grupos restantes, existem na visão sobre a prática destes profissionais da educação, no mínimo, três articulações entre os tipos de função do conselho escolar, predominando as funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora. Aparentemente, a função mobilizadora, relacionada diretamente com a função do CE em promover a participação dos representantes da escola e comunidade, bem como fomentar a democracia participativa, é a que menos ocorre na prática.

De acordo com Libâneo (2005, p.328), a “participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. De fato, para que se constitua como instrumento dessa gestão, é preciso que o CE atue em sua função mobilizadora.

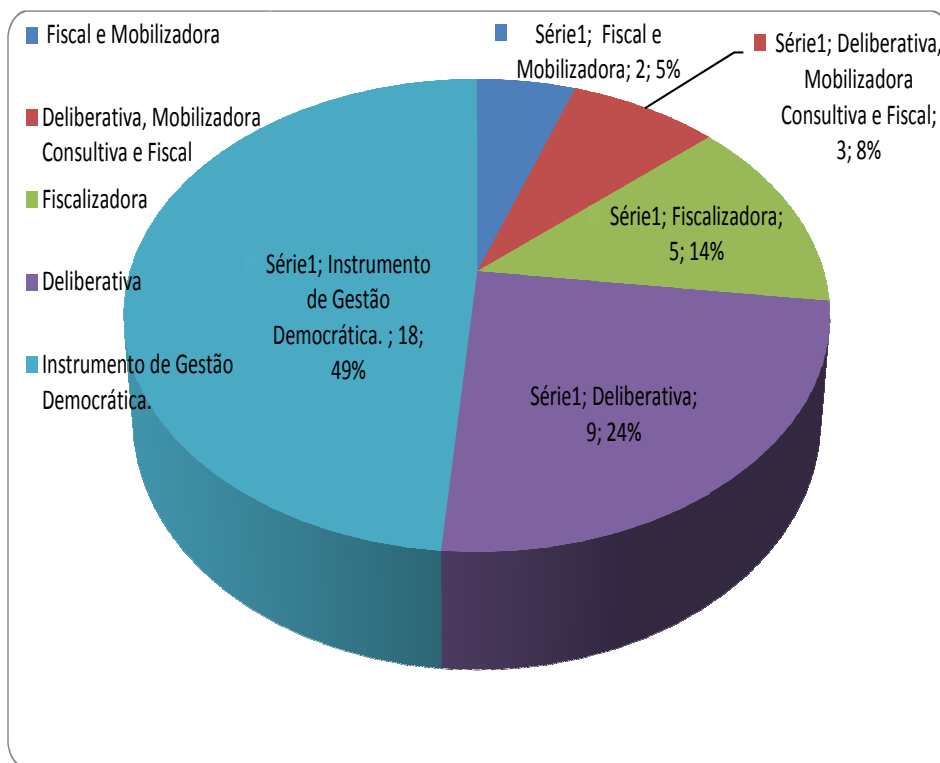
Entretanto, no que diz respeito às ações das secretarias de educação municipais e estaduais para contribuir com o fortalecimento dos conselhos escolares, na percepção de 32 grupos (55%), elas não existem, enquanto 26 confirmam que as secretarias contribuem de alguma maneira. Esta é uma visão da realidade onde se permite inferir que nas próprias redes de educação há certa ausência de mobilização e participação efetiva em políticas de fomento aos Conselhos Escolares. Mesmo entre as respostas afirmativas quanto às contribuições de redes na prática dos Conselhos

Escolares não surgiram exemplos destas ações.

Quando questionados sobre qual deveria ser o principal papel do Conselho Escolar, as opiniões dos grupos sobre esta prática em sua realidade cotidiana permitiram inferir que existem no mínimo cinco percepções sobre as funções do CE nas escolas públicas de Santa Catarina: 1) Fiscal e Mobilizadora; 2) Deliberativa, Mobilizadora, Consultiva e Fiscal; 3) Fiscalizadora; 4) Deliberativa e 5) Instrumento de Gestão Democrática.

Dos 37 grupos que responderam a esta questão, aproximadamente 48% veem que o Conselho Escolar tem o papel de se constituir como um instrumento de gestão democrática, enquanto 8% reafirmam suas quatro principais funções. De acordo com o Gráfico 2 abaixo, 24% dos grupos afirmam que a função do Conselho Escolar é deliberativa, 13% mencionam que sua função é fiscal e 5% se refere à função fiscal e a mobilizadora.

Gráfico 2 – Percepções dos grupos sobre as funções dos conselhos escolares



Fonte: Gráfico elaborado pela autora a partir da quarta etapa do Plano Inicial (UFSCar, 2009, ADAPTADO).

Entretanto, como estas percepções se articulam na prática da organização do C.E prevista em redes onde eles já existem ou estão em fase de implementação em Santa Catarina? Na análise das 37 respostas que deram origem às cinco percepções sobre os papéis que este órgão colegiado deveria exercer, foi possível perceber em cada uma delas que:

1) Função Fiscal e Mobilizadora:

Os dois grupos que mencionaram as funções fiscais e mobilizadoras como papéis principais do Conselho Escolar, afirmaram que:

O principal papel do Conselho Escolar seria o de fiscal e mobilizadora, acompanhando desta forma, todo o processo de utilização dos recursos e ações da educação (Grupo 33).

Acreditamos que cabe ao Conselho Escolar fiscalizar as ações e mobilizar os atuantes para que seja trabalhado de forma democrática, em qualquer ação que seja desenvolvida (Grupo 41).

As duas narrativas enfatizam a visão de que o papel do C.E é acompanhar as ações pedagógicas da escola. Enquanto o grupo 33 se refere também ao acompanhamento no uso de recursos, dando mais ênfase à função fiscal, o grupo 41 se refere à gestão democrática como uma das finalidades de seu funcionamento, descrevendo mais o papel de mobilização do Conselho Escolar.

2) Funções: Deliberativa, Mobilizadora, Consultiva e Fiscal:

A maioria das respostas dos grupos que percebem e reafirmam as quatro principais funções como papéis do Conselho Escolar não descreveu sua opinião sobre o que cabe a cada uma dessas funções. Entre os grupos, apenas um descreveu de forma breve os papéis do C.E, com ênfase nas funções deliberativa e mobilizadora:

Em nossa opinião, seria a de participar ativamente na elaboração e acompanhamento do PPP da escola, bem como mobilizar pais e comunidade escolar para participar das decisões e organizações da escola (Grupo 12).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), um documento que registra e comunica o planejamento do ambiente escolar, apareceu apenas uma

vez no conjunto de respostas que se referiram ao papel deliberativo do C.E. Nesse sentido, embora os grupos tenham afirmado que é papel do conselho escolar fiscalizar, deliberar, consultar e mobilizar infere-se que as funções mobilizadora, deliberativa e fiscalizadora são as mais importantes nas percepções dos 58 grupos.

3) Função Fiscalizadora:

As respostas dos grupos que percebem a função fiscalizadora como um dos principais papéis do Conselho Escolar se relacionam com as atividades de acompanhamento e avaliação da aprendizagem, e com a gestão de recursos financeiros, como mostram algumas narrativas:

“Fiscalizador, visando uma educação de qualidade” (Grupo 8).

Considero como principal papel do Conselho Escolar acompanhar o desenvolvimento da prática educativa no processo ensino-aprendizagem. O poder e as responsabilidades em busca da melhoria da qualidade do ensino, do acesso, da permanência e da aprendizagem (Grupo 23).

O papel de acompanhar a escola como um importante agente de transformação, verificando se o poder público está sendo coerente nos repasses de recursos e avaliando o rendimento dos alunos e a postura dos professores (Grupo 51).

Percepções e visões que estão de acordo com o que os materiais do curso apresentam para esta função, que se relaciona diretamente com a oferta de uma educação de qualidade, a partir de um monitoramento dos indicadores de rendimento escolar e de questões administrativas e financeiras.

4) Função Deliberativa:

Entre as narrativas dos grupos que mencionaram a função deliberativa como a principal função do CE, algumas respostas apontaram que é papel deste órgão colegiado:

A busca por parcerias e autonomia junto com a direção da escola de maneira mais autêntica. Infelizmente muitas decisões ainda passam pela SME (Grupo 14).

É contribuir com a elaboração das normas de funcionamento da escola, dentro dos parâmetros educacionais da Secretaria Municipal de Educação e da legislação em vigor (Grupo 26).

Vejo o Conselho de Escola como o órgão superior de deliberação coletiva, vinculado a cada unidade de ensino, cuja finalidade é promover e apoiar a atuação integrada dos setores técnicos, pedagógicos e administrativos que compõem a unidade escolar (Grupo 18).

Estas narrativas reafirmam a visão de que a função deliberativa tem como escopo a elaboração de diretrizes pedagógicas para a prática educativa no ambiente escolar, em consonância com as normas instituídas pela rede de ensino. Ao exercer esta função, o CE decide sobre encaminhamentos do cotidiano da escola no âmbito pedagógico, administrativo ou financeiro, como exposto no primeiro caderno do curso.

5) Função de Instrumento de Gestão Democrática:

Entre os 18 grupos que apresentaram esta percepção, a maioria demonstra apropriação dos conteúdos e conceitos do curso, articulados em uma reflexão e visão sobre a prática. De um modo geral, as narrativas indicam a percepção de que os Conselhos Escolares não têm atuado com tanta ênfase em sua função mobilizadora, mas os grupos reafirmam a importância desta função para que a gestão democrática se efetive na escola, e concebem esta como a principal função do CE, como exposto em algumas respostas:

Como está posto no caderno 2: Atuar como instrumento de gestão democrática colegiada, especialmente no acompanhamento responsável da prática educativa que se desenvolve na escola (Grupo 10).

Trazer a comunidade escolar para ser mais participativa e questionadora tanto nas atividades pedagógicas, quanto nas financeiras ou em outras (Grupo 20).

O Conselho Escolar deve possibilitar um novo olhar, uma nova direção aos rumos da educação. Uma nova cultura de participação, de gestão democrática, é possível de ser conquistada pela representação participativa do coletivo social nas discussões e decisões (Grupo 28).

Contribuir no sentido de resgatar a responsabilidade dos pais em relação à educação dos filhos. Não deixando que a escola seja responsável pelo mau desempenho escolar dos filhos (Grupo 42).

Após as importantes leituras dos cadernos deste curso, penso que o Conselho Escolar tem papel decisivo na gestão democrática de uma escola. Ele abre oportunidade à participação representativa de todos os segmentos com iguais oportunidades de opinar, questionar sobre as práticas pedagógicas (Grupo 44).

Penso que o principal papel do Conselho Escolar deve ser o de mobilização, pois a partir daí, as demais ações de gestão participativa, passam a fazer parte de toda a realidade do cotidiano escolar (Grupo 54).

Como apresentado nos conteúdos do primeiro caderno de estudo, a função mobilizadora tem o papel de promover a participação e integração dos representantes da escola e da comunidade em atividades no ambiente escolar. Esta função se relaciona diretamente à percepção do C.E como um instrumento de gestão democrática, o que expõe o segundo caderno de estudo.

De acordo com as percepções e visões de educadores destes grupos, é possível inferir que na prática o Conselho Escolar ainda precisa assumir mais esta função de mobilizar para a gestão democrática, a fim de garantir a participação de todos nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras do ambiente escolar.

Considerações Finais

Durante este percurso formativo e reflexivo, foi possível identificar que na opinião dos educadores a respeito da orientação/previsão por parte das secretarias municipais e estadual de educação para a atuação do C.E, a função mobilizadora é a pontuada pelos cursistas como aquela que é menos incentivada a ocorrer na prática dos conselhos escolares. Mas, ao mesmo tempo, esta função é percebida pela maioria dos grupos como aquela que viabiliza a gestão democrática na escola pública, sendo afirmada como um papel fundamental que deveria ser realizado pelo C.E.

Neste capítulo, foi possível inferir que existem diferentes visões sobre práticas previstas, concebidas e instituídas como funções dos conselhos escolares nas escolas públicas de Santa Catarina, tanto nas instituições em que o C.E já está consolidado quanto naquelas em que está no início deste processo. Esta situação reflete o próprio movimento inicial pelo qual passam estes cursistas que estão participando do curso de Formação em Conselhos Escolares, onde têm a oportunidade de relacionar a teoria com a prática de forma mais estruturada e também empoderar-se para que a implementação do conselho escolar nas escolas públicas aconteça de maneira plena, isto é, cumprindo todas as suas funções em sua essência.

Entretanto, cabe ressaltar que é papel deste curso sugerir os caminhos mais importantes para a efetivação dos Conselhos Escolares como realidade da gestão democrática em escolas públicas de Santa Catarina, mas, cabe a cada unidade escolar e rede de educação adaptar o funcionamento dos C.E de acordo com a realidade e demandas locais.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2010.

Brasil, Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Caderno 1. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Brasília: MEC,-SEB, 2004.

_____, Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: democratização da escola e construção da cidadania**. Caderno 1. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Brasília: MEC,-SEB, 2004a.

LIBÂNEO, J. C. **O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática**. IN: Educação Escola: políticas, estrutura e organização. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (p.315-351).

LUIZ, M. C. (org.); SILVA, A. L. Da; GOMES, R. M. Indicadores de funcionamento do Conselho Escolar em alguns municípios paulistas. IN: **Conselho Escolar, algumas concepções e propostas de ação**. S.P.: Xamã, 2010. Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/livconselhos_ufscar.pdf Acessado em 23 de maio de 2014.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

“Plano de ação”: uma análise registrada da realidade

Mônica Cristina Dutra Grumiché

Introdução

Muitas das produções distribuídas pelo governo federal brasileiro, através do Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica deste Ministério, por meio da Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino do Departamento de Articulação e Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino, fazem parte de ações que visam implementar o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (BRASIL, 2004).

Tais produções afirmam que esse Programa atuará em regime de colaboração com os sistemas de ensino, visando fomentar a implantação e o fortalecimento de Conselhos Escolares nas escolas públicas de educação básica (BRASIL, 2004).

Neste ínterim de regime de colaboração, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) lançou no ano de 2013, o Curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselhos Escolares – Fases 1 e 2 – destinados, principalmente, a cursistas oriundos do estado de Santa Catarina, mediante a ampla necessidade de formação advinda desta região. Tais cursistas deveriam pertencer necessariamente a alguns destes perfis funcionais no âmbito da educação pública: professores, diretores e/ou técnicos de Secretarias Municipais de Educação.

A reflexão traçada aqui é, portanto, consequência deste trabalho realizado junto à UFSC no papel de tutora da Fase 2 durante o ano de 2013. Ou seja, este texto repercute o trabalho desenvolvido durante o acompanhamento do processo de aprendizagem de cursistas que concluíam o Curso mencionado.

Neste contexto, uma das atividades realizadas durante a fase conclusiva do Curso recebeu destaque em nossa ação, não somente perante a importância de sua execução para a conclusão do Curso como um todo, como também nos chamou a atenção às infinitas possibilidades, as quais ela habilita àqueles que a desenvolvem. Esta atividade tão peculiar é nomeada pelo Curso de “Plano de Ação”.

Um dos objetivos principais do Curso de Fortalecimento Nacional de Conselhos Escolares está voltado para a aproximação dos cursistas para com a realidade que os circunda de forma a subsidiá-los analiticamente quando da realização de possíveis intervenções no âmbito educativo. Daí que o “Plano de Ação”, como tarefa a ser desenvolvida durante este processo formativo, torna-se fundamental considerando que sua função é justamente proporcionar que o cursista sistematize os dados coletados durante a atividade do “Plano Inicial”, a qual faz o levantamento de alguns itens estatísticos e de ordem política dos municípios envolvidos, e alie-os aos embasamentos teóricos conhecidos ao longo de todo o Curso.

Como fruto desta união entre prática e teoria o “Plano de Ação” torna possível identificar situações, problemas e possibilidade de atuação para criação ou consolidação de Conselhos Escolares de forma bastante significativa quanto à necessidade exigida pelo contexto envolvido, como da fundamentação conceitual construída atualmente.

Passados dois semestres de trabalho, cada qual junto às ofertas distintas de duas Fases 2 do Curso, fases estas que contemplam a etapa do “Plano de Ação” como tarefa avaliativa, pudemos elencar algumas semelhanças e peculiaridades pertinentes às produções realizadas. Neste texto, portanto, iremos esboçar tais impressões com o intuito de fomentar a reflexão quanto à importância deste formato metodológico para a prática junto aos Conselhos Escolares em nosso país.

“Planos de Ação”: necessidades revisitadas

Durante o Curso do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares são realizados sistematicamente estudos de dez Cadernos temáticos, através dos quais, os cursistas acumulam um arcabouço teórico que os competem a refletir sobre a realidade educacional que os circunda.

Os temas tratados durante estes Cadernos são divididos em duas fases, cada uma delas contendo o aprofundamento de cinco destes cadernos. Os Cadernos pertencente à Fase 1 são:

- Caderno 1: *“Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania”*.

- Caderno 2: *“Conselho Escolar e a aprendizagem na escola”*.

- Caderno 3: *“Conselho Escolar e o respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade”*.

- Caderno 4: *“Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico”*.

- Caderno 5: *“Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor”*.

Enquanto que na Fase 2 do curso, os Cadernos temáticos seguem os seguintes títulos:

- Caderno 6: *“Conselho Escolar como espaço de Formação Humana: círculo de cultura e qualidade da educação”*.

- Caderno 7: *“Conselho Escolar e o financiamento da Educação no Brasil”*.

- Caderno 8: *“Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores em educação”*.

- Caderno 9: *“Conselho Escolar e a Educação do Campo”*.

- Caderno 10: *“Conselho Escolar e a relação entre a escola e o desenvolvimento com igualdade social”*.

As atividades de “Planos de Ação” são propostas elaboradas de modo individual ou coletivamente por cursistas pertencentes à mesma rede de ensino, desenvolvidas após o estudo de todo esse material teórico e com base no plano inicial produzido na Fase 1 do curso, com o objetivo de propiciar uma ação pedagógica diferenciada e fortalecer o Conselho Escolar (LUIZ et al, 2010).

Desta forma, o curso, enquanto formação continuada possibilitou a esses cursistas vincular conteúdos teóricos amadurecidos durante os estudos dos dez cadernos do Ministério da Educação às discussões teóricas desenvolvidas nos fóruns dispostos no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA)¹⁸ tanto quanto aos elementos práticos vivenciados por cada cursista em seus municípios.

18 O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) é o meio institucionalizado no qual um curso a distância utiliza para realizar as comunicações e trocas de informações entre organizadores, professores, tutores e cursistas. No caso da Universidade Federal de Santa Catarina o modelo de AVEA utilizado chama-se Moodle, uma espécie de plataforma virtual, em que ficam registrados todos os conteúdos e conversas desenvolvidas durante o curso.

Assim, com a perspectiva de construir ações baseadas na análise consistente de suas realidades, os cursistas elaboraram de maneira individual ou em grupos, pertencentes às mesmas Secretarias de Educação, municípios ou regiões, “Planos de Ação” embasados na observação do diagnóstico realizado no Plano Inicial e naqueles conteúdos construídos ao longo de um ano de processo de aprendizagem.

De forma a organizar a apresentação destes materiais produzidos, sugeriu-se uma sequência a ser seguida na elaboração deste “Plano”, sem intenção de produzir um “receituário”, todos os “Planos” foram elaborados com uma mesma estrutura. As etapas desta estrutura e os motivos por terem sido ofertados foram os seguintes:

1) *Problema e seu diagnóstico*: numa primeira etapa o cursista deveria contemplar a descrição do(s) problema(s) levantados a partir do diagnóstico realizado nas atividades anteriores ao longo de todo Curso, assim como dos resultados obtidos no “Plano Inicial”.

2) *Proposta de ação*: num segundo momento, o cursista descreve a(s) ação(ões) proposta(s) para o(s) problema(s) levantado(s). Neste ponto, portanto, ele alia o conteúdo adquirido durante o processo de aprendizagem construído no Curso à problemática encontrada em seu município e/ou região de atuação profissional. Uma tarefa que exige apropriação dos conhecimentos compartilhados e leitura consciente da realidade que o circunda.

3) *Objetivos da ação*: na terceira etapa, é proposta ao cursista a tarefa de sistematizar e descrever os objetivos a serem atingidos para a resolução do(s) problema(s) levantado(s). Vale ressaltar que o valor desta etapa está justamente na objetividade traçada pelo cursista, a fim de que o alvo a ser atingido ao final do “Plano” tenha, de fato, condições de ser visualizado e, conseqüentemente, alcançado.

4) *Procedimentos da ação*: neste ponto do trabalho o cursista tem como tarefa descrever de forma detalhada os procedimentos necessários para a operacionalização da ação proposta. É fundamental, portanto, que os objetivos anteriormente traçados sejam devidamente observados e respeitados com intuito de seguir a coerência de pensamento almejado para o “Plano”.

5) *Cronograma*: na penúltima etapa do “Plano” é sugerido ao cursista que organize as ações a serem contempladas no decorrer do trabalho dentro de um espaço de tempo, prevendo a operacionalização da ação proposta.

Uma metodologia que pode ser implementada, por exemplo, é a de montar um quadro, no qual uma das colunas seja recheada pelas tarefas distribuídas por outra coluna em que em certo período de tempo possam ser contempladas adequadamente.

6) *Acompanhamento da ação*: por fim, o cursista com objetivo de descrever os procedimentos para o acompanhamento da operacionalização da proposta e de seus resultados, projeta para o futuro aquilo que pode vir a ser colocado em prática no âmbito do Conselho Escolar em sua realidade elencando uma série de tarefas que auxiliem na concretização do “Plano de Ação”.

A ideia de propor todas essas etapas foi a de auxiliar os cursistas na criação e adaptação de atividades com a mesma composição, que respeitasse as diferenças e vivências observadas em cada município e/ou região nos quais atuassem profissionalmente, com vistas a refletir sobre metodologias, técnicas, referenciais teóricos, princípios educacionais, leis aplicadas, entre tantos elementos que podem vir a ser elencados como alvo de observação no campo do Conselho Escolar.

A partir da avaliação dos “Planos de Ação” realizados durante o ano de 2013, pelos cursistas do Programa de Fortalecimento Nacional dos Conselhos Escolares vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina elencamos, dentre as muitas e interessantes propostas realizadas, alguns temas de “Planos” mais recorrentes durante este período, com objetivo de vislumbrar quais seriam as necessidades eminentes ao estado de Santa Catarina no campo do Conselho Escolar.

Dentre eles destacamos que os que mais foram citados dizem respeito justamente à criação e implementação de Conselhos Escolares. Algo que revela uma realidade bastante interessante para o âmbito de todo o Programa no qual pertence este Curso, tendo em vista que o fortalecimento almejado para os Conselhos Escolares, no estado de Santa Catarina, não deve visar apenas a melhoria na formação continuada e qualificação da participação dos integrantes dos Conselhos Escolares, mas, acima de tudo, priorizar as ações necessárias para a criação destas entidades junto ao campo educacional catarinense.

O pano de fundo que parece perpassar a realidade encontrada, dentre as propostas lançadas pelos cursistas ao longo deste ano, diz respeito não só a criação e implantação dos Conselhos Escolares e a própria formação de conselheiros escolares a fim de iniciarem suas participações junto à comunidade escolar às quais pertencem, como também, ao fortalecimento do Conselho Escolar

no panorama educacional enquanto entidade executora de ações. Tais ações visam à qualificação da educação brasileira, à busca pela garantia da participação dos integrantes da comunidade escolar, além da criação e implementação de inúmeros programas que auxiliem na ampliação da qualidade educativa junto à análise da realidade da comunidade envolvida aferindo ao Conselho Escolar seu papel de agente competente na geração de mudanças ou afirmações necessárias dentro da esfera educacional de nosso país.

A partir desta análise podemos afirmar que os “Planos de Ação” produzidos no ano de 2013 junto ao Curso aqui tratado pertenceram a quatro grandes assuntos. Foram eles:

a) Criação e implantação do Conselho Escolar por meio da valorização da cultura de participação nos municípios aos quais os cursistas estavam envolvidos profissionalmente;

b) Fortalecimento da participação dos integrantes dos Conselhos Escolares já implantados, especialmente dos pais de estudantes visando uma aproximação entre escola e família de forma mais consistente;

c) Ampliação de programas de formação continuada junto aos Conselhos Escolares já existentes mediante a necessária prática mais democrática e eficiente junto à comunidade escolar; e

d) Criação de legislações municipais pertinentes à necessidade de formação e qualificação dos Conselhos Escolares.

A seguir serão expostos quatro “Plano de Ação”¹⁹ produzidos pelos cursistas durante o ano de 2013, pertencentes tanto à turma do primeiro quanto do segundo semestre letivo, a fim de ilustrar tais grupos sugeridos.

Plano 1:

Produzido por: Sueli Grimm

Tema: Implantação do Conselho Escolar

1-Problema e Diagnóstico do Problema

Durante o período de estudo dos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar, em resposta as questões, como também feita a leitura e análise do Plano de Ações Articuladas (PAR) do Município e Projeto

19 Os “Planos” serão devidamente identificados pela autoria dos cursistas, contudo serão omitidos os nomes das cidades, assim como de eventuais escolas ou entidades municipais, as quais os mesmos pertencem, com intuito de evitar quaisquer constrangimentos ou interesses partidários.

Político Pedagógico da Instituição, observou-se a ausência dos Conselhos Escolares, uma instância colegiada acaba por acarretar uma falta de mobilização e participação ativa da comunidade no âmbito escolar, o que, além de não contribuir para efetivação de uma gestão democrática prevista na LDB 9.394/96, Artigo 14, Inciso II e na Constituição Federal Artigo 206, Inciso VI prejudica as relações interpessoais entre escola, aluno e comunidade. Neste sentido compreende-se que a criação de um Conselho Escolar propiciaria uma melhoria da qualidade de ensino da instituição influenciando diretamente na aprendizagem dos alunos uma vez que uma de suas funções é “participar da elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico da escola.” Reestruturado desde 2008 é, contudo, sem participação mais ativa da comunidade no sentido de fazer indicativos e ressalvas que possam auxiliar o gestor e o corpo docente.

Considera-se de fundamental importância que a comunidade possa perceber como a escola funciona, como o gestor atua e, como o corpo docente procura promover suas ações para a melhoria da qualidade de ensino na Escola de Educação Básica Municipal procurando enxergar também quais suas dificuldades, angústias e anseios tomando conhecimento de seu trabalho, o que não é possível se não houver um estreitamento de relações dentro de uma gestão cada vez mais transparente, democrática e, por isso mesmo, mais participativa.

Segundo Portela (2004) a gestão democrática constitui-se pela articulação de esforços em busca de objetivos comuns, os quais são traçados a partir de uma filosofia e uma política de ação compartilhada pelos indivíduos envolvidos no processo em questão.

A criação do Conselho Escolar, portanto não é apenas uma medida de emergência a ser tomada, mas uma necessidade real para o cumprimento da lei. Medida esta que poderá possibilitar mudanças positivas no processo de gestão escolar, bem como, nas tomadas de decisões coletivas nos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da instituição.

2-Proposta de Ação

Efetivar a implantação do Conselho Escolar objetivando a melhoria da escola como um todo dentro de uma gestão participativa, colaborativa e transparente; garantindo o cumprimento da função social e da especificidade do trabalho pedagógico da escola, de modo que a organização das atividades educativas escolares esteja pautada nos princípios da gestão democrática.

Durante muito tempo, a escola viveu dentro de um regime de autocracia, onde a voz de apenas uma pessoa era lei, onde havia um único detentor de saberes, um único agente efetivamente participativo que delibera, consulta e fiscaliza a si mesmo, excluindo a participação popular no processo de gestão da escola.

Assim, faz-se necessário a criação de um Plano de Ação visando à implantação do Conselho Escolar para que haja maior participação e colaboração da comunidade no sentido de responsabilizar-se também pelo processo educativo.

3-Objetivos da Ação

- Implantar o Conselho Escolar na Escola Educação Básica Municipal;
- Fortalecer a relação escola-comunidade.
- Favorecer a busca pela realização de uma gestão escolar numa perspectiva democrática, contemplando o coletivo.
- Promover reuniões para sensibilização da comunidade sobre quais as funções e qual a necessidade da criação do CE.
- Criar comissão para coordenação do processo de implantação do CE;
- Convocar assembleia geral para escolha de candidatos.
- Realizar eleições para escolha de conselheiros escolares.
- Empossar os membros eleitos democraticamente.
- Avaliar o processo de implantação do CE.

4-Procedimentos da Ação

- Realizar reunião para sensibilização e discussão acerca do Conselho Escolar, apresentando suas atribuições, seus objetivos e formas de atuação. Nesta reunião, também será feita a escolha de membros para compor a coordenação do processo de implantação do CE, alunos e professores que participarão da confecção de cartazes e comunicados para divulgação na comunidade, bem como definir ações.
- Convocar Assembleia Geral para escolha da Comissão Eleitoral com um ou dois representantes de cada segmento que compõem a comunidade escolar de acordo com o Estatuto do Conselho Escolar, sendo que os membros escolhidos para esta comissão não poderão candidatar-se ao Conselho Escolar.

- Escolha dos candidatos por segmento, registro e homologação das candidaturas e organização para a eleição.
- Definir o dia da posse.
- Realização do processo eleitoral (eleição dos membros através do voto para escolha dos membros do CE). Participarão deste processo, funcionários, pais ou responsáveis por alunos e alunos maiores de 12 anos.
- Publicação dos resultados.
- Posse dos membros do Conselho Escolar.

5-Cronograma de Ação

Ações	Envolvidos	Período
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar reunião para sensibilização e discussão acerca do CE apresentando suas atribuições, seus objetivos e formas de atuação. • Divulgação através de cartazes convites, ofícios e outros sobre o CE. • Convidar APP, pais, alunos professores, comunidade; • Escolha de membros para compor a coordenação do processo de implantação do CE. 	Direção, Pais, Alunos, Professores, APP e Funcionários.	Novembro 2013
<ul style="list-style-type: none"> • Assembleia Geral para escolha dos candidatos por segmento, registro e homologação das candidaturas. • Escolha dos membros para composição da comissão eleitoral. • Organização para eleição. 	Comunidade escolar e Comunidade local.	Novembro 2013
<ul style="list-style-type: none"> • Realização do processo eleitoral (eleição dos membros através do voto para escolha dos membros do CE). • Publicação dos resultados. 	Comunidade escolar e Comunidade local.	Dezembro 2013
<ul style="list-style-type: none"> • Posse dos membros do Conselho Escolar 	Comunidade escolar.	Dezembro 2013

6-Acompanhamento da Ação

A avaliação do processo de implantação do CE será realizada pela direção, e comunidade escolar mediante elaboração de um relatório final. Relatório este que será elaborado no percurso da implantação do Conselho Escolar, que será no mês de fevereiro de 2014. A direção ficará responsável pela orientação.

Plano 2:

Produzido por: Nilton Bruno Tomelin

Tema: Dificuldade de transparência na comunicação entre Escola e Famílias.

1-Problema e Diagnóstico do Problema

Uma das demandas mais evidentes no processo de gestão escolar é sua transparência em relação à comunidade escolar. Com isso, a gestão reveste-se de maior credibilidade e segurança por ocasião da tomada de algumas decisões consideradas de relevância para o processo pedagógico e de administração da própria instituição.

Este problema foi percebido em diálogo com a comunidade escolar especialmente numa primeira avaliação institucional quando cerca de 70% das famílias desconheciam o que era feito com os recursos recebidos pela escola, 82% desconheciam o processo de avaliação dos seus filhos e mais de 93% nunca tiveram contato com o PPP da escola.

Entre os professores o problema da comunicação foi considerado o mais importante por cerca de 65% deles. Diante disso, faz-se necessário estabelecer instrumentos de comunicação entre os diferentes segmentos para que estes se sintam próximos da instituição e esta das pessoas.

O agir transparente em qualquer instituição ou organização exige inicialmente uma postura ética em relação à instituição e à própria aplicação do conceito de gestão. Desta forma, embora transparência tenha uma relação com democracia, liberdade e moralidade, sua fundamentação maior é a ética.

Assim, numa discussão preliminar é preciso compreender o significado deste termo para que se possa compreender o direcionamento que se dará à postura transparente de gestão. Neste sentido Boff (2009, p.37) afirma que:

a ética é parte da filosofia. Considera concepções de fundo acerca da vida, do universo, do ser humano e de seu destino, estatui princípios e valores que orientam pessoas e sociedades. Uma pessoa é ética quando se orienta por princípios e convicções. Dizemos, então, que tem caráter e boa índole.

Índole não é apenas um valor subjetivo de uma pessoa, mas uma prática coletiva de caráter institucional que poderá garantir-lhe credibilidade em suas ações. Considerando isso, salienta-se que uma gestão ética (transparente) é direcionada por uma índole coletiva, discutida e formalizada por meio de projetos coletivos, visando objetivos e metas coletivas. Trata-se, portanto, de uma gestão que conta com a participação da coletividade fazendo-a corresponsável pela diversidade possível e viável num contexto social. Neste sentido Gadotti (1999, p. 49) considera que *“a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A decisão para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão”*. Dessa forma, na condição de estabelecimento de ensino, considera-se fundamental que os alunos e suas famílias participem e acompanhem o cotidiano da escola concebendo-a como patrimônio coletivo e que transcende os limites da materialidade.

Na perspectiva da gestão há que tomar um cuidado muito maior em relação à questão do poder. A dificuldade de compreender o seu sentido e o impacto que ele pode representar na vida das pessoas poderá comprometer positiva ou negativamente que o exerce. Assim vale a reflexão de Gallo (1997, p. 27) quando nos diz:

a capacidade de transformar as vontades dos outros na sua vontade é aquilo que chamamos de poder. Numa primeira aproximação, o poder seria a capacidade de realizar qualquer ato ou ação; um aspecto importante é que ele pressupõe até mesmo a oposição, constituindo, então, a capacidade de superar essa oposição pela força, impondo-se a ela. De modo geral, o poder seria a potência para realizar determinado desejo ou vontade.

Dessa forma, numa gestão transparente e ética, é preciso compreender o poder como um instrumento de ação em favor da coletiva e não como o objetivo final individual para a realização de um sonho pessoal.

Ao propormos uma escola transparente com uma gestão pautada na ética e no poder a serviço do interesse público, propomos também à comunidade o desafio de participar de forma a contribuir com os propósitos maiores desta gestão. A utilização da Internet como meio de divulgação das ações da escola e a realização de uma avaliação institucional bimestral são formas efetivas de dinamizar a gestão e convidar a todos a agir de forma a contribuir para o aprimoramento da própria gestão.

2-Proposta de ação

Uma das preocupações de qualquer comunidade em relação às instituições que a gerenciam é em relação a sua transparência, no caso de uma escola, financeira e pedagógica. Assim, este projeto terá razão de ser mediante esta demanda que é comum a qualquer instituição pública. Além disso, é imprescindível que a comunidade escolar mantenha uma relação de confiança com a escola, percebendo seu caráter coletivo e público, garantindo ao cidadão, condições de compreender sua dinâmica e sua efetiva forma de ação no contexto da comunidade.

Visto de outra forma, este projeto estabelece uma condição democrática à gestão, expondo-a num universo em que não há limites de acesso e contato, ao contrário de práticas autoritárias e opressoras, em que nada pode ser explicitado. Graças à transparência e a prática democrática da gestão da escola, se estabeleceu uma relação de confiança com a comunidade atendida, enaltecendo o seu caráter público. Assim, são previstas as seguintes ações:

- Construção do site da escola;
- Utilização de Comunicações Interna (CIs);
- Sistematização de pastas de relatório de ocorrências individuais;
- Organização de balancetes mensais da APP;
- Realização de Avaliação Institucional Bimestral.

3-Objetivos da Ação

- Formalizar o processo de divulgação de informações da instituição para a comunidade;
- Desenvolver mecanismos de comunicação e divulgação de informações acerca da escola para a comunidade escolar;
- Dar publicidade e transparências aos atos e processos pedagógicos inseridos no contexto escolar;
- Integrar a comunidade escolar ao processo educativo tornando-a partícipe e fiscalizadora do processo de gestão escolar;
- Inovar a percepção de conselho de classe, tornando-o um processo de avaliação institucional;

- Modernizar e dinamizar o processo de gestão escolar utilizando as mídias em sua execução e divulgação;
- Estabelecer canais de comunicação entre a escola e a comunidade escolar para que a escola e a família se tornem instituições parceiras na formação de crianças e adolescentes.

4-Procedimento da Ação

- Site:

O site da escola desenvolvido e organizado pelo tecnólogo Tarcísio Lenzi apresenta-se com uma imagem da escola ao fundo. Nele é apresentada uma mensagem da equipe gestora da escola acolhendo aqueles que o visitam e, também, são feitos os anúncios das novidades expostas para que o visitante possa verificar as mudanças ocorridas com maior frequência.

No campo “Utilidade Pública” são disponibilizados documentos norteadores das ações pedagógicas e administrativas da escola e assim, com a comodidade e rapidez, o visitante poderá acessar os principais documentos de interesse e poderá acompanhar as diretrizes da gestão escolar.

No ícone “Histórico da Escola” encontram-se as informações mais significativas referentes ao passado da escola, tais como, biografia do patrono, ex-diretores, atos legais, etc. De forma sucinta e objetiva, pretende-se apresentar ao visitante dados que lhe deem condições de compreender a dinâmica na qual a escola foi sendo historicamente construída.

No ícone “Fotos e eventos” são apresentados os registros dos principais eventos que ocorreram na instituição. Imagens que podem contar um pouco do que é feito e o que os alunos produzem em cada atividade desenvolvida pelos professores.

O ícone “Funcionários” apresenta a relação de todos os profissionais que atuam na escola, suas respectivas turmas e disciplinas. Nesse ícone também será possível encontrar os planos de curso dos professores para que possam ser consultados pelas famílias e por outros profissionais que poderão oferecer sugestões para melhorar ainda mais o desempenho dos profissionais da escola.

Nos ícones “Grêmio e APP” estão descritas as composições destas entidades e, em breve, as atividades por elas desenvolvidas. Neste ícone também será possível acompanhar o resumo do balancete mensal da APP nos anos de 2011 e subsequentes demonstrando a maneira como é aplicado o montante

de recursos arrecadados pelas promoções e contribuições espontâneas. Nos ícones “Rádio da Escola” e “Fanfarra” haverá a descrição e os registros destas duas ações pedagógicas de grande relevância para a instituição e comunidade.

No ícone “Boletim/Aula Virtual” o aluno e sua família poderá acessar as notas, calcular a média anual e a nota necessária para aprovação e uma nova oportunidade de exames. Neste mesmo ícone é possível acessar as aulas virtuais disponíveis no site da SED/SC. Nele o aluno poderá sanar dúvidas, fixar conteúdos ou ainda ampliar o seu conhecimento em conceitos significativos que lhe interessem, assim como toda a comunidade escolar.

No ícone avaliação bimestral, estão os dados referentes às avaliações feitas por turma e pela escola. Nela, cada turma poderá visualizar os dados obtidos e discutir-os conforme a realidade de cada turma.

- Comunicações Internas (Chis)

É um recurso utilizado pela gestão da escola para publicar encaminhamentos administrativos oportunizando a todos, o acesso às mesmas informações. Nestas Chis informam-se aos educadores, os cronogramas de ação da escola, cronogramas, atividades e eventos de tal forma que todos possam contribuir com suas opiniões.

- Pastas de relatório de ocorrências individuais

Todas as turmas dispõem de uma pasta onde cada aluno possui uma folha de registros. Os professores descrevem fatos ocorridos tais como, a não entrega de trabalhos, tarefas, descumprimento do código disciplinar e estes permanecem registrados na folha do aluno.

Caso o aluno alcance três ocorrências, seus pais ou responsáveis são chamados a tomar conhecimento dos fatos e auxiliar a escola na resolução do problema. Em se tratando de casos mais graves os pais são chamados imediatamente. Por ocasião da entrega dos boletins com as avaliações bimestrais, os pais tomam conhecimento do rendimento de seus filhos e das atitudes disciplinares dos mesmos.

- Balancetes mensais da APP

Os mesmos balancetes inseridos no site da escola são entregues mensalmente aos alunos para que comuniquem às suas famílias a quanti-

dade de recursos arrecadados em promoções e contribuições espontâneas e a forma como estes recursos são aplicados pela escola. Quando ocorre a aplicação de recursos do poder público (estadual ou federal) também ocorrem comunicados às famílias.

- Avaliação Institucional Bimestral

Ao final de cada bimestre é realizada uma avaliação institucional na qual os alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio respondem a questionamentos referentes à sua turma, aos professores, administração, serventes e APP. Os dados são compactados em gráficos que são discutidos em conselho de classe com todos os professores e, em seguida, cada turma recebe seu relatório que deverá ser discutido com seu professor regente. Por meio dela todas as turmas e todos os alunos se fazem ouvir e a partir daí, novas ações serão implementadas e estruturadas junto à comunidade escolar.

5-Cronograma da Ação

Nome da ação	Cronograma
Site	Criado em 2011 e atualizado semanalmente com dados de todos os segmentos da escola.
Comunicação Interna (CIs)	Criado em 2011 e editadas quando necessário.
Pastas de relatórios de ocorrências individuais	Criado em 2011 e atualizadas diariamente.
Balancetes mensais da APP	Criado em 2011 e publicado e enviado às famílias mensalmente.
Avaliação Institucional Bimestral	Criada em 2012 e acontece bimestralmente.

6-Acompanhamento da Ação

Nome da ação	Acompanhamento
Site	Equipe gestora, professores, conselho escolar e comunidade em geral.
Comunicação Interna (CIs)	Professores, funcionários e gestores.
Pastas de relatórios de ocorrências individuais	Professores, famílias, conselho de classe e conselho escolar.
Balancetes mensais da APP	Todos os segmentos escolares e todos os interessados encontram-se no site da escola.
Avaliação Institucional Bimestral	Alunos, professores, gestores e famílias.

Plano 3:

Produzido por: Fernanda Ávila Santana Costa, Ivanete Rosa de Lima e Mariuza Helena Cabral.

Tema: Garantindo a atuação dos Conselhos por meio da Formação Continuada

1- Problema e Diagnóstico

Parte-se da compreensão que o Conselho Escolar, além de ser um órgão consultivo, tem as funções de fiscalizar, deliberar e de mobilizar que se revelam importantes dentro do processo de gestão democrática, não como instrumento de controle externo, mas como parceiras de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. No entanto, como é possível ter uma atuação efetiva deste colegiado posto em um contexto onde ainda existe um ranço de autoritarismo herdado do regime de governo militar em nosso país?

Para que isso aconteça de fato, presume-se a urgência em dar condições para que os sujeitos participem, além de incentivá-los a fazer parte desse processo democrático. Mas, como possibilitar aos indivíduos a participação no âmbito escolar, bem como na sociedade como um todo? Sendo que: “a cidadania e a democracia participativas não são outorgadas pelo poder e pelo Estado, nem conquistadas. Elas são historicamente construídas no árduo trabalho coletivo dos cidadãos e das cidadãs.” (Caderno 6, p. 21).

Diante do exposto e, ao analisarmos a realidade do município de Anápolis-GO, onde os Conselhos Escolares foram instituídos em todas as unidades escolares, porém se restringindo basicamente à aprovação de prestações de contas das verbas e atuando como Unidades Executoras, observa-se, como um dos grandes entraves para a efetivação desses Conselhos, a falta de uma ação constante de formação continuada de seus membros, tanto numa permanente construção no âmbito da escola, como através de encontros semestrais para trocas de experiências entre conselheiros da Rede Municipal de Ensino.

2- Proposta de Ação

Entendendo que os Conselhos Escolares deste município precisam avançar para se fortalecerem no âmbito escolar e reconhecendo que alguns técnicos desta Secretaria de Educação têm participado dos Encontros Nacionais de Fortalecimento dos Conselhos Escolares promovidos pelo governo federal, bem como da capacitação a distância, já tendo concluído a Fase I e participando da Fase II propõe-se como ação:

- A capacitação continuada dos conselheiros escolares por meio de tutorias destes técnicos com a utilização do material didático do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, bem como em ambiente virtual e presencial;
- A realização de encontros anuais entre os Conselhos Escolares da rede de ensino para trocas de experiências para que possam desenvolver ações motivadoras de atuação interna e externa nas escolas.

3- Objetivos da Ação

- Oferecer capacitação aos conselheiros de todas as unidades de ensino da rede municipal;
- Proporcionar a troca de experiências entre os Conselhos Escolares da rede municipal de ensino;
- Fortalecer a atuação dos conselheiros por meio da reflexão e conhecimento.

4-Procedimentos da Ação

- Será oferecido curso de formação a distância e presencial aos conselheiros escolares com carga horária de 40 horas sendo 28h em Ambiente Virtual de Aprendizagem e 12h presenciais. Serão estudos e reflexões com objetivo de aprofundamento e devida aplicação dos Cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares na rede de educação municipal de Anápolis. Os encontros presenciais acontecerão no Centro de Formação dos Profissionais da Educação do município;
- O Encontro de Conselhos Escolares da Rede Municipal acontecerá no mês de setembro de cada ano possibilitando aos conselheiros a reflexão, o debate e a troca de experiências. Este evento será organizado pela Secretaria de Educação com a participação de outras entidades do município.

5-Cronograma da Ação

Este processo de formação será contínuo devido à rotatividade dos conselheiros, principalmente representantes de pais e alunos, bem como o período de mandato que é de dois anos. Portanto, a formação acontecerá anualmente sendo prevista nos meses de março e abril, e o encontro dos conselheiros da rede, para troca de experiências, no mês de setembro.

6-Acompanhamento da Ação

O acompanhamento será realizado de forma contínua por meio da frequência dos conselheiros no curso e no encontro, bem como, com a reflexão realizada por todos os envolvidos quanto à efetividade do fortalecimento destes conselhos em cada unidade de ensino da rede.

Plano 4:

Produzido por: Adriana Heiderscheidt dos Santos, Graziani Albarnaes Til, Lilian Regina Scheidt Mafrá

Tema: A função social da escola e o respectivo papel do Conselho Escolar em uma gestão democrática

1-Problema e Diagnóstico

A escola é um espaço de contradições e diferenças. Nesse sentido, quando se busca construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no partilhamento do poder, precisa-se exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática a serem efetivados no cotidiano em busca da construção de projetos coletivos.

Um dos caminhos para a gestão democrática da escola é o Conselho Escolar, pois este tem a função de contribuir para que a escola cumpra a sua função social, que é educar; construindo cidadãos conscientes e participativos.

O conselho escolar deve viabilizar a participação plena da comunidade bem como da equipe escolar, visto que o Conselho Escolar deve abranger a representatividade de todos os segmentos da instituição com o intuito de deliberar soluções diante dos problemas, efetivando assim a corresponsabilidade de todos os educacionais.

No âmbito desta concepção, o Conselho Escolar não pode mais restringir-se somente à parte técnica e burocrática da escola, mas deve-se caminhar a passos largos em busca da transformação do ambiente escolar, para que este seja um local que favoreça o saber construído e reconstruído coletivamente, desenvolvendo um saber que atenda às necessidades pessoais e sociais dos alunos.

No decorrer do Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares podemos analisar pontos relevantes do Conselho Escolar da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental; verificamos que o colegiado apresentava dificuldades de compreensão acerca da importância do papel que ali desempenhava e desconheciam a real função social da escola.

Havia desmotivação em alguns membros da comunidade local e escolar não por falta de interesse, mas por falta de informação e formação adequadas. Além disso, não existiam incentivos por parte da equipe gestora em organizar tempos e espaços para promover debates, discussões e formação de seus conselheiros.

2-Proposta de Ação

O plano de ação elencou através da problemática diagnosticada, inicialmente, a organização de palestras, seminários e/ ou oficinas de formação que possibilitassem conhecer as esferas legais e as políticas da educação para toda comunidade escolar e local, a fim de esclarecer a função social da escola e o papel do Conselho Escolar na construção de uma gestão democrática rompendo antigos paradigmas.

3-Objetivos da Ação

- Organizar ciclos de formação continuada aos integrantes do conselho escolar;
- Abordar a função social da Escola e o papel do Conselho Escolar na construção de uma relação participativa e democrática;
- Estimular toda comunidade escolar sobre a importância e execução do plano de ação, trabalhando de forma integrada visando o desenvolvimento integral das ações dentro da escola;
- Criar laços de afinidades e parceria com a comunidade escolar;
- Incentivar a presença das famílias dentro da escola.

4-Procedimentos da Ação

Para efetivar a elaboração coletiva desse plano de ação foi feita uma pesquisa que permitiu o levantamento de dados a fim de subsidiar a coerência entre o plano de ação e as reais demandas da escola.

Primeira etapa: Divulgação

Assembleia geral para divulgar as informações sobre o Conselho Escolar, assim como bilhete explicativo (o que é, como e por quem é composto, qual sua função e ações que desenvolve);

Segunda etapa: Momento Informativo/ Capacitação

Realização de reuniões periódicas para capacitação, através de palestras, dinâmicas de grupos, troca de experiências, além de estimulá-los a estar sempre em busca de novos conhecimentos. Este é o momento de esclarecer dúvidas e prestar informações sobre a gestão democrática.

Terceira etapa: Conscientização e Eleição

É essencial nesta etapa a conscientização de todos da importância do trabalho em equipe, para obtenção de funcionamento integral da escola, estimulando uma relação de igualdade, respeito e consideração mútua. Diante disso, é realizada a eleição dos membros do Conselho Escolar de forma justa e democrática.

Quarta etapa: Função Social da Escola

Realização de um seminário intitulado “Função social da escola” para apresentação de propostas de trabalho, levantamento dos problemas, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.), enfatizando a verdadeira função social da escola, ou seja, um momento de esclarecimento.

Quinta etapa: Uma Gestão Democrática

Após concluir as etapas anteriores, deve-se trabalhar a questão gestão democrática da unidade escolar, havendo compreensão da administração escolar como atividade meio e reunião de esforços coletivos para o implemento dos fins da educação, assim como a compreensão e aceitação do princípio de que a educação é um processo de emancipação humana; que o Plano Político Pedagógico (PPP) deve ser elaborado através de construção coletiva e que, além da formação, deve haver o fortalecimento do Conselho Escolar.

A gestão democrática da educação está vinculada aos mecanismos legais e institucionais e à coordenação de atitudes que propõem a participação social: no planejamento e elaboração de políticas educacionais; na tomada de decisões; na escolha do uso de recursos e prioridades de aquisição; na execução das resoluções colegiadas; nos períodos de avaliação da escola e da política educacional. Com a aplicação da política da universidade de ensino deve-se estabelecer como prioridade educacional a democratização do ingresso e a permanência do aluno na escola, assim como a garantia da qualidade social da educação.

5-Cronograma da Ação

O plano de ação estará organizado inicialmente em encontros mensais, com duração média de 30 minutos que ocorrerão durante o 1º e o 2º semestre de 2013, em dias e horários alternados, que serão previamente

decididos em assembleias com os integrantes do Conselho Escolar, buscando integração do grupo no esclarecimento das dúvidas. Este cronograma é flexível e pode ser modificado e reestruturado conforme as necessidades vigentes durante as atividades das ações.

6- Acompanhamento

Todas as ações serão registradas em atas de forma transparente e democrática, devidamente lavradas e assinadas.

Os membros presentes nas assembleias deverão realizar, ao final de cada reunião, avaliações sobre o seu desenvolvimento e elaborar sugestões para o próximo encontro.

Pensar sobre o que foi produzido serve como instrumento para melhorar as ações presentes e futuras, com vistas ao desenvolvimento de uma educação emancipadora e de qualidade vislumbrando novos horizontes.

Considerações Finais

Esta análise teve como intuito divulgar os resultados encontrados na experiência de acompanhamento de duas turmas do Curso de Extensão a Distância do Programa de Fortalecimento Nacional dos Conselhos Escolares no âmbito de Santa Catarina, junto à construção da atividade chamada de “Plano de Ação”, como também buscou compreender a possibilidade de alcance que esse próprio curso pode atingir em futuros grupos, de forma a contribuir com as reais necessidades encontradas em nossa realidade circundante.

Por meio de atividades voltadas a este universo e a serem desenvolvidas não somente na etapa final denominada de “Plano de Ação” como, também, ao longo do Curso, onde poderemos ampliar a qualidade formativa do processo de aprendizagem aqui almejado, fomentando e incrementando futuras intervenções dos cursistas junto ao que de mais pertinente parece objetivar toda esta ação, que é a democratização e qualificação do campo educacional de nosso país.

Vale dizer ainda que, por mais que nossos objetivos tivessem buscado uma aplicação junto à realidade que fora devidamente analisada e registrada pelos tais “Planos de Ação” realizados por nossos cursistas, não pudemos garantir que estes mesmos “Planos” fossem, necessariamente, implementados pelas Secretarias Municipais de Educação envolvidas.

Considerando que estamos no mérito de um ambiente de formação, a nossa meta, enquanto Curso de Extensão, era a de fazer com que os cursistas aprendessem a elaborar um “Plano de Ação”, não estando sob nossa responsabilidade a verificação de suas implantações. No entanto, o incentivo para que essas metas viessem a se tornar realidade junto a cada município envolvido foi feito, ainda que, sem garantias de futuras execuções. Ficamos na expectativa de que os frutos gerados sejam tão consistentes que permitam a concretização de tal necessidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Brasília, DF, 2004.

COSTA, Fernanda Ávila Santana; LIMA Ivanete Rosa de; CABRAL, Mariuza Helena. **Garantindo a atuação dos Conselhos por meio da Formação Continuada.** Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares/Universidade Federal de Santa Catarina, 2013 (mimeo).

GRIMM, Sueli. **Implantação do Conselho Escolar na Escola de Educação Básica Municipal XXX.** Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares/Universidade Federal de Santa Catarina, 2013 (mimeo).

LUIZ, Maria Cecília [et al]. Planos de ação dos cursistas para o fortalecimento do conselho escolar. In: LUIZ, Maria Cecília (Org.); BARCELLI, Juliana Carolina [et al]. **Conselho Escolar: algumas concepções e propostas de ação.** São Paulo: Xamã, 2010. (p.91-148).

SANTOS, Adriana Heiderscheidt dos; TIL, Graziani Albarnaes; MAFRA, Lillian Regina Scheidt. **A função social da escola e o respectivo papel do Conselho Escolar em uma gestão democrática.** Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares/Universidade Federal de Santa Catarina, 2013 (mimeo).

TOMELIN, Nilton Bruno. **Escola de todos, por todos e para todos.** Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares/Universidade Federal de Santa Catarina, 2013 (mimeo).



Breve Currículo dos Autores

Aline Santana Martins

Pedagoga habilitada em Séries Iniciais, Orientação Educacional e Supervisão Escolar pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Mestre em Educação (PPGE/UFSC). Atua como tutora no Curso de Formação Continuada dos Conselhos Escolares, além de pesquisadora e coordenadora de projetos na Meritt Informação Educacional.

E-mail: alinesmar@gmail.com

Daniel Shiochett

Graduado em Filosofia pela UNISUL, mestre em filosofia pela UFSC e doutorando do mesmo programa. Estuda temas relacionados à filosofia contemporânea com ênfase em fenomenologia, linguagem e ontologia. É integrante do Núcleo Vida e Cuidado (NUVIC) vinculado ao Centro de Ciências da Educação (UFSC) e atua como apoio técnico-pedagógico no Curso de Formação Continuada em Conselhos Escolares ofertado nesta Universidade.

E-mail: daniel.ce.ufsc@gmail.com

Daniela Karine Ramos

Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestre em Educação pela UFSC e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Atualmente é professora adjunta no Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenadora do Curso de Extensão em Formação Continuada em Conselhos Escolares em Santa Catarina.

E-mail: dadaniela@gmail.com

Fabiana Lopes Ribeiro

Formada em Filosofia pela UFSC. Especialista em Interdisciplinaridade na Prática Pedagógica pela FURB. Atuou como docente de Filosofia na Secretaria de Estado da Educação e na Prefeitura Municipal de São José, e como tutora EAD das disciplinas de Didática e Organização Escolar- na UAB/UFSC. Atualmente é tutora do Curso de Extensão em Formação Continuada em Conselhos Escolares- UFSC. E-mail: fabigor@gmail.com

Fabiana Martins

Formada em Nutrição pela Universidade do Vale do Itajaí e graduanda Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Possui mestrado em Saúde Pública pela UFSC, Especialização em Gestão e Tutoria do Ensino a Distância pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci e Especialização em Clínica e Terapêutica Nutricional pelo Centro Brasileiro de Estudos Sistêmicos. Atualmente, além de ser tutora no Curso de Formação Continuada dos Conselhos Escolares, é professora na educação básica na Escola Internacional SOCIESC em Florianópolis/SC. E-mail: profa.faby@gmail.com

Ismenia de Fátima Vieira

Formada em Pedagogia habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal de Santa Catarina. Possui Especialização em Orientação Educacional pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora Educacional do quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. E-mail: ifvieira1@hotmail.com

Maria Cecília Luiz

Professora associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculada ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, atuando na linha de Pesquisa Educação Cultura e Subjetividade. Coordenadora geral do Curso de Extensão a Distância em Conselhos Escolares da UFSCar em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação (SEB/MEC). E-mail: cecilialuiz@ufscar.br

Mônica Cristina Dutra Grumiché

Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC; Especialista em Educação Infantil e Séries Iniciais pelo Instituto Catarinense de Pós Graduação/ICPG; Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/PPGE-UFSC e atualmente é Doutoranda pelo mesmo Programa. No Curso de Fortalecimento Nacional de Conselhos Escolares atua como Tutora da Fase II desde o primeiro semestre de 2013.

E-mail: mogrumiche@hotmail.com

Mônica Wendhausen

Pedagoga pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Mestre em Educação e Cultura (UDESC). Possui experiência profissional como professora de educação infantil, orientadora Educacional, coordenadora pedagógica e coordenadora na implantação e implementação da Gerência de Formação Permanente e da Formação Continuada em EAD na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. Atualmente, é coordenadora pedagógica em uma escola municipal de Florianópolis, integrante da Comissão de Avaliação do CEAD- UDESC e supervisora pedagógica em dois cursos a distância da UFSC: Pós-graduação em Coordenação Pedagógica e Extensão Formação em Conselhos Escolares.

E-mail: monicawendhausen@gmail.com

Ronaldo Martins Gomes

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar) na linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade. Graduado em Ciências Jurídicas e licenciado em Filosofia, com duas especializações: em História, Cultura e Educação e em Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Educação pelo PPGE/UFSCar.

E-mail: ronaldogomes@ufscar.br

