

Como transformar a rotina em desafio?

Eny Maia é professora-doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coordenou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

Introdução

O planejamento é um tema central no cenário pedagógico. É possível dizer que está presente, historicamente, no repertório dos docentes e técnicos de Educação. O destaque feito à dimensão histórica dos planejamentos escolares, instrumento valorizado em diversas reformas educacionais, tem como objetivo facilitar a compreensão de certas resistências. A simples referência ao tema traz à memória práticas e rotinas, nem sempre “vivas”, pelos avanços que foram capazes de produzir.

Modelos, padrões, exigências burocráticas... por vezes tornaram-se motivo do próprio “esvaziamento” do que se tinha como propósito. Certamente muitos hão de lembrar no que se transformaram nossas escolas e no que transformou a teoria do currículo em BLOOM... os tais verbos que eram os corretos, os específicos ou os que mereciam o status de reflexão...

Não se trata evidentemente, dessa forma de planejamento que colocamos, no momento, em discussão. Mas a experiência acima apontada traz em si uma mensagem:

a indispensável disposição para conhecer, estudar, dialogar, conferir dos que estão em situação de dirigentes é fundamental para que não transformem determinadas potencialidades em coisa nenhuma.

O planejamento que pretendemos discutir não apresenta modelos, formatos e/ou padrões administrativos, salvo quando se coloquem a serviço do trabalho pedagógico.

Há sim um novo contexto que exige dos educadores a compreensão dos desafios colocados pela sociedade em mudança, cuja instabilidade provocada afeta a todos e, em particular, aos jovens.

1. Gestão do Plano Escolar: os novos enfoques

Identificar os aspectos fundamentais que constituem a elaboração do Plano Escolar e do Projeto Pedagógico da Escola, nas perspectivas das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, nos obriga a refletir sobre o processo como um todo. Não há como separar os princípios que orientam o plano da dinâmica escolar que propicia ou cria obstáculos para a construção do mesmo.

Entendemos a existência do **Plano de Gestão Escolar** como condição essencial para assegurar a autonomia às escolas. A política educacional no nível federal e no Estado de São Paulo se orienta por medidas de apoio à autonomia da base, entendendo a formulação dos projetos de escola como condição dessa autonomia.

Os estudos desenvolvidos com o objetivo de conhecer os motivos do insucesso do sistema educacional em promover a aprendizagem apontam como um dos fatores que interferem nas diferentes esferas da administração pública o modelo de gestão predominante até o início da década de 90.

Constatam-se, entre outros, como indicadores de um modelo de gestão ultrapassado:

- um alto grau de ineficiência e ineficácia, traduzido nos índices de evasão e repetência e de distorção idade/série, ou seja, de exclusão;
- o distanciamento entre os que formulam políticas, os que executam e a clientela;
- a inexistência nos sistemas de mecanismos de controle e avaliação que informem sobre o desenvolvimento de programas;
- a descontinuidade que caracteriza a implementação de programas, principal-

mente quando inovadores;

Embora haja consenso entre os educadores a respeito das questões apontadas e se tenham desenvolvido experiências de formação continuada e elaborado materiais para subsidiar as ações de planejamento das escolas, as dificuldades não parecem inteiramente superadas. **Por quê?**

As rupturas e incertezas

A relação entre a formulação da política da escola e a autonomia expressa a intenção em valorizar a prática da construção coletiva de Plano de Gestão que revele um ideal pedagógico. Segundo Azanha, “é preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com a mera definição de uma nova ordenação administrativa, mas, essencialmente, pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares”.

A proposta de construção coletiva do Plano Escolar implica uma série de rupturas e abre um espaço de decisão para o pedagógico, que talvez leve a ocultar aquilo que é por demais evidente no nível do discurso e no nível das práticas. São questões centrais, mas que, pela sutileza com que são tratadas, talvez não sejam tão percebidas pelos diretores numa primeira aproximação.

As decisões sobre o que ensinar, como fazê-lo e como avaliar deixam de ser conhecimentos do domínio solitário de cada professor. Devem se explicitar na nova ordenação pedagógica das relações escolares.

A razão da existência da escola e de seus planos é a aprendizagem dos alunos.

Quanto a essa afirmação não pairam dúvidas. Os estudos, entretanto, mostram que os planos de escola, mesmo os mais elaborados mais recentemente, omitem as informações sobre a aprendizagem. Isto é, os Planos Escolares não revelam o quê se pretende que os alunos saibam. Tampouco fazem referência à definição de critérios para a seleção dos conhecimentos. Quando muito, indicam a proposta metodológica como se esta desse conta da totalidade.

Que dificuldades essa constatação pode estar analisando?

É possível admitir que se explique pelas características tradicionais do trabalho docente. O currículo permaneceria como algo definido individual e solitariamente. Coloca-se, neste ponto, uma situação insustentável no que se refere à relação entre autonomia, o Plano Escolar e a identidade da Escola, pois a definição do que se aprende, como se aprende é que torna o plano um documento de identidade da instituição.

A nova proposta não está a salvo de tensões e de pressões. É possível admitir que esta seja a mais central: a ruptura entre uma prática até então solitária para uma prática coletiva. No esquema de organização da escola tradicional, o trabalho docente definia-se por seu isolamento. Esse tipo de organização do trabalho escolar não estimula a discussão nem a co-responsabilização pelos resultados e obriga o docente a enfrentar “privadamente” a solução dos problemas que sua atividade coloca.

De acordo com numerosos estudos, esse é um dos obstáculos mais importantes para o desenvolvimento de uma cultura de trabalho coletivo (*Tedesco - O novo Pacto Educativo* - pág. 124)

A elaboração conjunta, a busca de consensos pode não ser o processo mais rápido de formular um plano escolar mas é, sem dúvida, o único possível para construir uma nova cultura pedagógica.

De que trabalho coletivo e de que consenso se está falando? Por que a referência a tensões e pressões?

Imaginemo-nos com uma máquina filmadora, diretores de cinema. A cena passa-se numa escola. Os atores estão sentados quase encostados, ombro a ombro, já que o espaço não permite distanciamento. O roteiro indica que se trata de uma cena de integração profissional. As luzes acendem-se. Um a um, os atores apanham seus objetos de trabalho e iniciam a tarefa. O silêncio só é interrompido por observações sobre o cotidiano. O diretor do filme se enfurece. O produtor que pensara ter conseguido um espaço propício à comunicação tem um acesso de riso diante da fúria do diretor. Corta-se a cena.

Aí vem o inesperado. Os professores que não tinham o script, apenas conheciam a temática, sentem-se confundidos e desrespeitados. A discussão toma conta do espaço, de forma barulhenta,

quase agressiva, visto que o professor de Biologia ao se levantar, vociferando, atira longe os cadernos, livros e até a garrafa de café. Uma pergunta corta o barulho e provoca perplexidade.

Por que os alunos têm que aprender energia apenas em Física ou a senhora está pensando que Biologia “não tem nada a ver”? E, aliás, o que precisam saber sobre energia me digam, me digam? E por quê? E você de História, vai proclamar a República ou vai discutir a escravidão? Pra quê?!

Anima-se o diretor de cinema, acendem-se as luzes e a ação recomeça. O produtor pára de rir e o filme roda, a integração começa a ganhar expressão de vida.

Essa cena imaginada não é assim tão fictícia: o trabalho coletivo é muito mais do que estar juntos; implica definir integradamente o que se vai ensinar e por quê. Implica em estabelecer critérios para a montagem do currículo, implica selecionar competências, conceitos e conhecimentos, em conjunto. Requer sensibilidade para indicar metodologia, mesmo aquelas com as quais não se têm muita intimidade. E, certamente, não é um processo simples.

Vale a pena destacar, também, outras questões porque estão diretamente relacionadas ao trabalho dos diretores e referidas ao sucesso das estratégias escolhidas para a reorganização da escola. Espera-se que o trabalho dos diretores seja apoiado pelos técnicos que estão mais próximos, no nível intermediário, por exemplo.

A atuação dos técnicos de Educação, desde os níveis intermediários, pode ser um elemento que soma - ou não - à ação dos diretores e equipe técnica escolar.

Há uma tensão que se coloca entre legitimar ou orientar os Planos de Gestão Escolar. Trata-se de construir algo novo, no que se refere às relações entre os órgãos intermediários e as escolas; entre esses e o órgão central. Trata-se então das relações entre macro e micropolíticas, autônomo, mas relacionado às Diretrizes Políticas Gerais.

Do que se está falando ao apontar a atuação dos órgãos intermediários?

É possível que se manifeste a tendência de apresentar às unidades escolares propostas fechadas de aprendizagem, previamente elaboradas no nível intermediário, ou roteiros que muitas vezes confundem o Plano de Gestão Escolar com um projeto acadêmico. Argumenta-se, nesses casos, que os professores e técnicos ainda não estão suficientemente preparados para trabalhar com currículos abertos e flexíveis.

Essa compreensão equivocada pode gerar resistências por parte dos diretores e demais envolvidos na escola e acomodação, o que é mais grave.

Segundo os estudos mais recentes, isso ocorre quando no nível dos órgãos intermediários não se faz a devida ruptura entre o tradicional papel de legitimador e o papel de articulador dos conhecimentos, de orientador, este último mais exigente e desafiador.

É importante destacar que, para os órgãos intermediários, não há perda de poder nesse deslocamento, mas, ao contrário, a necessidade de se fortalecer como orientador, capaz de apoiar as escolas na tarefa de desenvolver aprendizagens mais complexas, em função das redefinições curriculares. O currículo desenvolvido por competências, mesmo quando disciplinar, exige mudanças radicais na prática docente.

É também importante lembrar que todas as escolas têm uma história, seja feita de sucessos ou não. O reconhecimento dessa experiência, o pensar e representar sobre a escola, sem dúvida é o primeiro passo para que se avance na proposição de um plano executável. O Plano de Gestão Escolar mais adequado não é o mais sofisticado em suas proposições, mas aquele que se pode executar com segurança.

2. Diretrizes e Fundamentos Sociais Políticos

Os dados da população jovem, os anseios, expectativas, o nível de aprendizagem se colocam frente aos limites expressos pela instabilidade que caracteriza a sociedade presente, facilitando a compreensão dos fundamentos: estética da sensibilidade, política da igualdade e ética da identidade.

O que significam e como se integram ao Plano de Gestão Escolar?

O Plano Escolar deve apresentar uma concepção de educação que considere, face as mudanças presentes no cotidiano dos jovens, a preparação para o enfrentamento de situações muito novas, frustrando a expectativa oposta, de estabilidade, afinal, tão compreensível para os que enfrentam situações adversas.

A estética da sensibilidade tem a ver, por exemplo, com o padrão que caracteriza as relações nas escolas, como o con-

vívio entre professores e estudantes, entre esses e os demais colegas e a participação efetiva na vida escolar, até então pouco considerada indesejada.

Relaciona-se, também, com o próprio desenvolvimento dos processos de aprendizagem, que devem colocar, no lugar da mera repetição de conteúdos, o estímulo à criatividade, à curiosidade, à vivência de situações que permitam ensaiar a capacidade de correr riscos em busca de respostas que não estão dadas ou não são únicas.

É uma transformação radical se admitirmos o pouco dinamismo que caracteriza parte de nossas escolas.

A ausência de interesse que por vezes observamos nos jovens estudantes é, certamente, resultante de uma forma de organização escolar em que o pensamento não é tão valorizado quanto à quase “adivinhação” da resposta certa. Que resposta certa, se o conhecimento muda cada vez mais rapidamente?

O problema não é só de nossas escolas ou escolares. Carl Sagan, conhecido astrônomo norte-americano, observava: “quando tenho sorte de lecionar numa classe de primeiro ano, observo que as crianças são curiosas, intelectualmente vigorosas. Perguntas provocadoras e perspicazes saem delas aos borbotões... Mas quando falo aos estudantes do último ano secundário, encontro algo diferente. Eles memorizam os fatos, a alegria da descoberta, a vida por trás desses fatos se extinguiu.”

Se a Escola consegue fazer girar o eixo e passa a estimular a participação e o interesse, o pensamento e a capacidade de propor e criar, se aproxima da incorporação dos demais fundamentos: a igualdade e a identidade.

Não se pode falar em igualdade em uma sociedade tão desigual, se não formos capazes de oferecer uma educação de melhor qualidade.

Nesse reinventar da escola, é preciso considerar que a sociedade em mudança coloca situações que exigem discussão ética, a compreensão de movimentos que são excludentes ou incorporadores, o entendimento dos fenômenos e descobertas que podem libertar ou subjugar.

É preciso que os alunos construam um quadro de referências a partir das discussões e análises sobre os conhecimentos que os professores selecionaram como valiosos para o grupo. Decorar a composição das células não permite uma discussão sobre DNA, não permite opinar sobre o projeto Genoma; conhecer a fórmula da energia não permite posicionamento sobre as usinas nucleares ou sobre o consumo de energia; saber a composição da água é muito diferente de tomar consciência do processo de desertificação do planeta; dominar tecnologias de comunicação não é sinônimo de saber digital etc.

Se a comunicação se faz, atualmente, entre distâncias nunca antes imaginadas, entre agentes que não se conhecem, é possível que o mesmo não ocorra entre os que estão próximos ou que estes sejam objetos de discriminação. A ética só é eficaz quando a preocupação central não é formar pessoas de acordo com determinados valores morais, mas “criar condições para que as identidades se construam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito a igualdade” (Parecer CEB 15/98, Mello).

Só será possível construir identidades se, ao contrário de estarem apenas próximos, lado a lado, conforme o nosso filme imaginário, os alunos tiverem condições de se perceber na relação com os outros, se as tarefas solitárias derem espaço para o trabalho de grupo, realizado na escola, sob orientação do professor.

A consideração desses fundamentos no Plano de Gestão Escolar não é algo que se faça por meio de discursos, de proselitismo, mas algo que se incorpora à dinâmica da escola e da ação pedagógica, que acontece em cada espaço educativo, na sala de aula, no trabalho com os conhecimentos. Muda a concepção de currículo, a seleção de conceitos, conteúdos, metodologia e avaliação. Exige uma nova forma de planejar as ações escolares, uma forma que o coletivo integrado se sobrepõe ao individual solitário.

Os adolescentes dizem, na maioria dos casos, que desejam trabalhar para ajudar financeiramente a família, pelo desejo de autonomia financeira e para adquirir experiência profissional. A família apóia essa decisão, porque atribui ao trabalho um valor ético protetor.

No entanto, no período compreendido entre 1986 e 1996, a taxa de ocupação dos adolescentes diminuiu cerca de 20%. Se as chances de inserção no mercado de trabalho dos jovens e adolescentes na Grande São Paulo diminuíram, entre 1986 e 1996, o atributo escolaridade tornou-se um critério para obtenção de emprego ou ocupação, mas não uma garantia.

Se o atributo escolaridade passa a fazer diferença, qual escolaridade faz mais diferença se tomarmos como parâmetro as mudanças na organização do trabalho, em função dos avanços tecnológicos? Como organizar a aprendizagem para que os alunos ganhem melhores condições de inserção na sociedade e no trabalho? Esta é a nossa questão.

Há um outro dado importante a considerar: o País, em especial o Estado de São Paulo, entram no século XXI “com a maior população juvenil de sua história demográfica.” Esse contingente jovem é o mais sensível e vulnerável às mudanças e se vê frequentemente excluído, inclusive na esfera educacional, tendo em vista a insuficiência e a inadequação do que lhe é oferecido face às exigências sociais.

“A dificuldade de acesso ao trabalho dos jovens se agrava nos grupos de menos escolaridade e agrava a exclusão, dado que sem emprego não se tem rendimento próprio nem condições de se vivenciar a própria juventude, o que se impede que se desenvolva a necessária motivação para elaborar projetos de futuro” (Madeira, Felix/ 20 anos no ano 2000, pág 9).

3. O Plano Escolar: os fundamentos e a prática

Quais os princípios e diretrizes que devem orientar a elaboração do Plano Escolar para o Ensino Médio? Como podem contribuir para o enriquecimento da reflexão sobre os caminhos da aprendizagem na escola jovem? O que significa elaborar um Plano Escolar com o objetivo de investir no desenvolvimento dos jovens?

Como ponto de partida é preciso compreender que se está propondo uma escola de jovens e para os jovens. É preciso admitir também que, via de regra, essa escola não existe.

O Ensino Médio, tal como constatamos atualmente, nem se articula ao Fundamental, nem revela suas especificidades, inclusive no que se refere ao nível de aprendizagem dos alunos. Portanto, uma situação de fracasso!

A afirmação parece um exagero? Vejamos o que diz a análise dos resultados do Sistema Nacional de Avaliação de 95. Estudos do INEP indicam, com base no resultado dos testes, que os alunos da 3ª série do Ensino Médio agregam menores ganhos de conhecimentos em relação aos alunos da 8ª série, do que estes em relação aos da 4ª série. (*Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro Tendências e Perspectivas. Castro, pág. 34*)

Ou seja, a partir da 8ª série, a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos não são tão significativos quanto se esperava. O aluno aprende pouco em relação às expectativas dadas pelo currículo e pela sociedade.

Os alunos, a escola e a sociedade

O que querem os alunos? Que oportunidades se lhes apresentam na sociedade em mudança? O que quer a sociedade? Como os jovens se comportam frente às mudanças? A pesquisa “Estudos Sociodemográficos sobre a Juventude Paulista”, da Fundação SEADE, responde em boa parte à questão.

Diz Castells: “a rebeldia dos jovens de antigamente era uma atitude dinâmica sem a qual não haveria mudança social possível, mas o que se observa, atualmente, é uma dissonância cognitiva entre o que os jovens sentem e os valores e as mensagens que a sociedade lhes transmite. É importante definir o conteúdo e o sentimento dessa cultura juvenil, particularmente dos jovens das camadas populares mais pobres”.

O desafio é, sem dúvida, muito grande. A definição desse conteúdo e da cultura juvenil é mais uma questão que nos diz respeito e deve se fazer por meio das observações em cada unidade escolar, das relações entre professores e alunos, das relações entre os alunos. Isso significa dizer que não há uma perspectiva pronta, que deva explicar como são os jovens que estão em cada escola e como abordá-los.

Os estudos realizados sobre a juventude permitem uma reflexão inicial, mas é preciso verificar de que ponto de vista estão falando, que recortes fazem ao abordar a questão. Muitos desses estudos preocupam-se com a violência ou com o uso de drogas: são reveladores de uma situação presente no

cotidiano, valiosos conhecimentos, mas não dão conta de todas as demais questões e nem se propuseram a tal. Precisamos de uma escola que possa responder, também, a outras perguntas. É possível reinventar a escola e transformá-la em um espaço de jovens e para jovens?

Certamente é possível, por mais que já tenhamos inventado. Que ninguém nos negue o esforço e a vontade de mudar. Mas, como?

A nova proposta, expressa nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, aponta direções. Não deve ser tomada como uma proposta fechada, mas como uma orientação para a elaboração da política de escola, consideradas a história, a experiência e as peculiaridades.

4. O Plano Escolar: como fazer?

O conhecimento da realidade da escola deve orientar a construção coletiva do Plano de Gestão Escolar. O conhecimento não é algo dado, exige reflexão. É preciso revelar que representação os diretores e professores têm sobre a escola que construíram.

É importante investigar que representação têm os alunos e a comunidade sobre a escola. Ao contrário do que se pode pensar, essa investigação não é simples e/ou imediata. Não é simples identificar os fracassos, reconhecer os obstáculos e as dificuldades para superá-los. Não é simples admitir que certos conceitos estão equivocados, até porque estão assentados em valores ou em teorias educacionais revistas ou até mesmo crenças que se fortalecem na rotina: “O silêncio na escola é indicador de boa organização”; “a escola de qualidade reprova”; “os alunos rendem melhor quando são agrupados de forma a garantir a homogeneidade”; “o poder do professor está relacionado ao nível de exigência que faz”...

Reconhecer a representação que se faz da escola, e de sua prática docente, entretanto, não deve ser algo que provoque imobilismo, mas um processo de reflexão que permita compreender de onde se parte e onde é possível chegar. Quando se fala em refletir sobre a representação que se tem da escola, fala-se de um processo mais subjetivo, em que fatores psicológicos estão presentes.

Isso não significa, entretanto, que essa representação não se expresse nos comportamentos: de interesse da comunidade que seleciona uma determinada escola, quando há outras próximas disponíveis; de entusiasmo ou apatia dos professores; de ausência dos diretores ou de lideranças expressivas; de participação ou fuga dos alunos; de aproximação

dos pais ou de absoluta indiferença pela escola.

Esse reconhecimento, entretanto, deve perspassar todo o planejamento e avaliação das atividades curriculares, porque se trata de um processo dinâmico de tomada de consciência sobre a ação desenvolvida, fundamental para promover mudanças.

Para planejar é preciso conhecer os atores envolvidos no processo, é importante selecionar indicadores externos e internos que permitam ampliar o conhecimento e elaborar o diagnóstico escolar. Há informações disponíveis na própria escola e no sistema de ensino. No caso de São Paulo, instituiu-se um sistema de avaliação que permite acompanhar o desempenho nas escolas e, além disso, há inúmeros centros de pesquisa que discutem educação e questões relacionadas à esfera social.

Há informações no âmbito federal, decorrentes de pesquisa e do Sistema Nacional de Avaliação do MEC e de outras instâncias, como o IBGE, por exemplo.

Os indicadores selecionados, externos ou internos, devem concorrer para que se possa responder a indagações como:

Quem são os alunos?

Quem são os alunos dessa escola? Quais os interesses mais marcantes? Que experiência de vida têm? São trabalhadores? São migrantes? Que nível de conhecimento demonstram? O que têm interesse em saber? Qual a trajetória escolar que apresentam? De que escolas vieram? Que expectativas têm sobre o futuro mais imediato?

As respostas a essas questões vão tornando mais evidente, mais concreto, o Projeto Pedagógico, parte integrante do Plano de Gestão Escolar, espaço em que delineiam as propostas de aprendizagem, indicando as competências, conceitos e respectivos conteúdos.

Para obter as informações sobre os alunos, podemos utilizar diferentes fontes, aliás, muito conhecidas nas escolas, tais como: históricos escolares, fichas de transferências, certidões etc. Mas estamos falando também de outras tantas informações que não fazem parte do “registro oficial”.

Aqui merecem destaque duas observações:

1. As informações sobre os alunos devem ser obtidas de forma dinâmica. Não se trata de transformar a investigação em algo burocrático, aplicando questionários, formulários ou coisas semelhantes, mas de obter informações nas relações com os jovens.

Um questionário teria outro significado se fizesse parte, por exemplo, de um projeto de pesquisa elaborado pelos próprios alunos, sob a orientação dos professores. Torna-se uma oportunidade para discutir uma série de dados com os jovens, propiciando a relação entre todos.

2. A articulação das informações com o Projeto Pedagógico. Usualmente, as escolas fazem diagnósticos muito completos que acabam tendo um fim em si mesmos, ou seja, não servem para orientar a aprendizagem dos alunos. Não se integram às propostas escolares. Nunca é demais repetir que é a partir do conhecimento sobre o que os alunos sabem e sobre o que precisam saber que se começa a desenhar o Projeto Pedagógico.

Como selecionar as competências, os conceitos, os conhecimentos que constituirão o currículo? Como identificar os contextos que mais se aproximam dos interesses dos jovens e que têm mais significância para a compreensão do mundo?

Entendemos por contexto não simplesmente o que está mais próximo do aluno, mas as questões que lhe permite posicionar-se no mundo em que vive. Na chamada “era da comunicação”, fica difícil dizer o que é próximo e o que é distante, torna-se absurdo circunscrever o sujeito ao local, sem estabelecer as devidas relações com o global.

Um currículo organizado, segundo critérios gerais, será flexível e diversificado, porque a proposta de cada escola integra os dados sobre os atores que a constituem, em particular, os alunos.

O quadro apresentado a seguir sistematiza a nossa discussão:

O QUE SE CONSIDERA COMO PARTE INTEGRANTE DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES QUE OS ALUNOS PRECISAM DESENVOLVER
- OS CONCEITOS INTEGRADORES E OS CONTEÚDOS SIGNIFICATIVOS
- OS CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS
- AS INFORMAÇÕES E CONHECIMENTOS ANTERIORES QUE POSSUEM TANTO ALUNO QUANTO PROFESSORES
- OS MATERIAIS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS
- A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E AS RELAÇÕES NA SALA DE AULA
- AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS
- A ORGANIZAÇÃO DO TEMPO
- OS PROJETOS DESENVOLVIDOS PELOS JOVENS

Para entender o que significa organizar um currículo por competências, é necessário enfatizar que as competências se desenvolvem integradamente aos conhecimentos.

Com efeito, competências “são ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo e psicomotor que permitem ao sujeito desenvolver habilidades de saber fazer” (*Berger.mimeo.*). Ou conforme Perrenoud, competência é a capacidade de agir eficazmente, com base nos conhecimentos adquiridos, mas sem se limitar a eles.

Estamos falando de aprendizagens significativas, aquelas que encontram eco no sujeito, que se incorporam ao que o aluno já conhece, criando um novo quadro de referências (*Lino de Macedo*). Ocorrem aprendizagens significativas quando se é capaz de mobilizar conhecimentos para a compreensão e ação.

O eixo central da reforma que se pretende é a aprendizagem, a ação do aluno, a interação sujeito-objeto e não, como se entendia, o acúmulo de informações, o apelo à memorização, a busca da resposta única.

A aprendizagem está intrinsecamente relacionada à condição ativa do sujeito, à predisposição para aprender. “Não existe uma hierarquia de disciplinas, áreas ou conhecimentos, pois todos concorrem com a mesma força para a compreensão da realidade”. (*Lino de Macedo*)

Na definição do Projeto Pedagógico da escola é ainda indispensável selecionar as metodologias mais adequadas ao grupo com que se trabalha e ao desenvolvimento das competências e conhecimentos.

A distribuição do tempo e a utilização de espaços educativos na escola, fora da escola, ganham centralidade na nova proposta. É possível que o desenvolvimento de atividades ou projetos exijam uma realocação dos tempos, de modo a não prejudicar a seqüência do que foi planejado e a permitir a participação de vários professores. Circunscrever as experiências de aprendizagem ao espaço escolar é desconsiderar as inúmeras oportunidades que se colocam, desde o espaço mais próximo à escola a outros que possibilitam a apreensão do conhecimento de pontos de vista diversos.

A visita aos espaços que contam a história da cidade, conhecer museus, bibliotecas públicas, parques, entrar em contato com outras comunidades certamente permite trabalhar com outras formas de apreensão e mobilizar diferentes linguagens.

Os projetos juvenis devem ser em parte integrante da proposta pedagógica da escola, via currículo. Considero a participação na discussão do que se vai aprender como a primeira oportunidade do jovem se tornar protagonista da sua educação. Quando o jovem tem oportunidade de discutir o que está sendo pensado pela escola, de se apropriar dessa proposta, ganha condição para assumir e avaliar seu próprio desenvolvimento.

É importante estabelecer critérios de avaliação que permitam acompanhar o desenvolvimento do Plano de Gestão Escolar e do Projeto Pedagógico. Trata-se de prever momentos de avaliação coletiva de modo a permitir as modificações necessárias para que se atinjam os objetivos desejáveis.

Quem são os professores?

E os professores quem são? Afinal, cabe à equipe docente, em especial, elaborar o Projeto Pedagógico, desenvolver a predisposição para o novo, propor o currículo aberto e flexível de cada escola?

O Estado de São Paulo conta com cerca de 105.000 funções docentes no Ensino Médio. Predominam os que têm Ensino Superior e Licenciatura Plena, cerca de 83%. Dos demais 17%, 12% têm Ensino Superior sem licenciatura e 5%, formação de Ensino Médio profissionalizante. Os dados quantitativos oferecem uma dimensão do conjunto de professores que atuam no Ensino Médio. Falam do maior contingente de funções docentes da região Sudeste, a que concentra o número mais elevado de matrículas do País, nesse nível de ensino.

Nosso propósito é observar o que há por trás desses números, mesmo nos valendo de pesquisas e outros materiais que tratam da questão de perspectivas mais gerais.

O trabalho realizado por Codo apresenta análises valiosas. Foram ouvidos 1.800.000 profissionais entre professores,

funcionários e especialistas em Educação. Foram investigadas 1440 escolas em todos os Estados. Os autores destacam algumas vertentes para discutir o perfil do professor. Dentre elas, destacamos a crise de identidade, a exposição ao cliente e o compromisso.

“A crise de identidade do educador é também o resultado singular do fato que ele, atualmente, não tem segurança a respeito do que deve saber e ensinar e de como deve ensinar. Um problema central é a formação do educador, ou seja, o processo por meio do qual ele se apropria do saber e do saber-fazer, e que significa seu ingresso na “confraria”...

Evidente, então, que o conhecimento e o saber-fazer são elementos que estruturam a identidade dos trabalhadores, na medida em que constituem a base daquilo que será exigido socialmente e que constituirá uma auto exigência no desenvolvimento de sua atividade de trabalho: a competência profissional. Entretanto, a definição do que significa ser um bom professor é imposta de fora, e mesmo reconhecendo que a definição do que é ser competente lhe foi subtraída, o professor esforça-se para realizar sua atividade profissional a fim de que seja reconhecido como um bom professor.

Com parte integrante da crise de identidade, os autores apontam os salários, a ausência muito comum no País de uma proposta de carreira e as condições de trabalho.

No que se refere à constante exposição do trabalho, trata-se da própria natureza da função, uma vez que o trabalho está sujeito durante todo o tempo às críticas das crianças e jovens, exigindo disponibilidade emocional para interagir e se fazer aceitar e acatar. A escola é uma “organização de trabalho, prestadora de serviços altamente complexos; com uma clientela exigente e altamente dinâmica; geradora de um produto indiscutivelmente essencial, um momento histórico particularmente delicado.

Os dados apresentados acima parecem apontar para uma única conclusão: a insatisfação no trabalho. Não é o que se constata. Em relação ao trabalho no Ensino Médio, 84,5% dos sujeitos entrevistados se disseram satisfeitos e 91,4%, comprometidos com a escola em que trabalham.

...”mais de 90% sabem que realizam um trabalho importante para a sociedade.

...”isto significa dizer que os educadores, apesar de condições muitas vezes desfavoráveis, estão satisfeitos, gostam daquilo que fazem, sentem-se realizados com os resultados do que produzem, conseguem sentir prazer pelo desenvolvimento do seu trabalho. A satisfação que o trabalho proporciona, associada ao sentimento de que seu trabalho tem um produto e à realização pessoal por meio do trabalho, é que estão mantendo essa atitude de comprometimento do professor com a organização da qual faz parte.”

As condições no que se refere ao compromisso dos professores, pelo que indica a pesquisa, estão dadas. Envolvê-los no trabalho de elaboração do Plano de Gestão Escolar dependerá do envolvimento e da liderança do diretor. Trata-se de conhecer os profissionais da escola (por vezes identificadas como “professor de Português” ou “professor de Química”), de saber... quem são, como pessoas? Com que habilidades podem participar, transformando a escola em um espaço de descobertas?

O sucesso do Plano de Gestão Escolar depende direta e indi-

retamente do envolvimento dos profissionais da escola. Frente a uma direção omissa, qualquer sentido pode ser dado ao processo e, mesmo que os professores bem intencionados assumam esse espaço, dificilmente conseguirão a participação de todos. Nessa situação, o diretor pode ficar submetido pelo grupo. Em caso oposto, quando a direção toma a si, solitariamente, a elaboração e a proposta da política da escola, as conseqüências se observam por meio do desinteresse dos professores pelo (e no) trabalho coletivo e da fragmentação das atividades escolares.

Os Conselhos de Escola e de Classe se fortalecem ou não, segundo as mesmas perspectivas apontadas. Quando há liderança atuante, a possibilidade de compromisso dos pais e professores é muito maior. Quando se transforma a participação em um ritual “para fazer cumprir determinações superiores”, todos percebem a farsa e o papel que nela lhes é atribuído. Os espaços de participação, nesse caso, perdem o significado e o poder.

A comunidade e a participação no fortalecimento de gestão democrática

“No século XX, no entanto, a família modificou-se muito mais do que a escola. Entre a família de hoje e a do final do século passado há uma distância enorme, enquanto entre a escola de hoje e a escola do final do século, as mudanças são muito menos significativas. Enquanto na família estabeleceram-se a diferenciação, o respeito à diversidade, a ampliação dos espaços de escolha e a personalização, na escola, em vez disso, mantém-se a indiferenciação, as opções são reduzidas, resiste-se à diversidade pessoal” (*Tedesco - O novo pacto educativo*, pág.37)

A afirmação de Tedesco pode parecer exagerada, na medida em que se considera, como um fato marcante na educação do século XX, a presença dos pais como atores e parceiros na escola. Porém, não há dúvida sobre as mudanças aceleradas na organização da família e nas relações familiares, enquanto a escola manteve-se fechada ou resistente às mudanças mais radicais, haja vista os procedimentos de avaliação e exclusão.

O envolvimento e a participação dos pais coloca uma série de questões que convêm, ao menos, apontar:

- a articulação com a comunidade depende basicamente da disposição para o diálogo por parte da direção e dos professores;
- a participação da comunidade deve ir além da simples informação sobre os propósitos da escola, criando-se condições mais abertas à efetiva participação.

O Plano de Gestão da Escola é o programa central para o desenvolvimento dos espaços de integração com a comunidade. A escola dispõe, hoje, de recursos financeiros que exigem a participação coletiva para decidir sobre a aplicação dos mesmos. Para a participação no Conselho de Escola e nas Associações de Pais e Mestres, é necessário que a comunidade esteja consciente das responsabilidades nesta parceria e conheça os mecanismos e regras de funcionamento dos mesmos.

É compreensível a dificuldade que professores e direção encontram para informar sobre os resultados do rendimento dos alunos e do desempenho no SARESP, especialmente quando o desempenho não corresponde às expectativas. No entanto, en-

frentar essa situação pode trazer a comunidade para mais próximo da escola, ao contrário do que se espera. Trata-se de um momento delicado, mas é possível estabelecer um diálogo que permita discutir os motivos que explicam o desempenho, dos diferentes pontos de vista, e até estabelecer em conjunto uma série de medidas para reverter o quadro com a cooperação de todos.

5. A avaliação do Plano de Gestão Escolar e do Projeto Pedagógico

- E por quê? Por nada. Por nada. E então se vive por nada? Como por nada? Não tem assunto bastante para encher a vida? Se o que não falta são coisas, coisas acontecendo sem parar, uma enxurrada delas. Mesmo quando tudo parece parado, moiteiro, igual a roupa no varal em dia sem vento, as coisas estão correndo por debaixo do parado, as sem-vergonhas, fingindo que nem mexem mas num assanhamento!... É de fato - pode ser porém que não sejam de nenhuma serventia essas coisas todas ligeirinhas por debaixo dos tolhos da vida, mas isso só se vai saber muito depois, na velhice. (Zulmira Tavares. *Cortejo em Abril*. pág. 45)

A avaliação do Plano de Gestão Escolar deve ser tarefa coletiva da direção, equipe técnica, professores, alunos e comunidade, representada principalmente pelos pais. Para avaliar é necessário elaborar indicadores, o que também pode ser feito coletivamente. Os resultados positivos e negativos devem subsidiar a formulação de novas propostas.

Como avaliar o Plano de Gestão Escolar e o Projeto Pedagógico em todas as suas etapas?

A avaliação do Plano de Gestão Escolar e do Projeto Pedagógico deve abranger três aspectos centrais:

- a avaliação do processo de elaboração;
- a avaliação dos efeitos diretos na aprendizagem dos alunos;
- a avaliação dos efeitos indiretos na aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento da escola.

É importante avaliar:

- a articulação entre o Plano de Gestão Escolar e o Projeto Pedagógico;
- a articulação entre todos os componentes dos Planos;
- a adequação dos objetivos e das ações desenvolvidas.

Destacar:

- as ações, programas e projetos que apresentaram consequências positivas;
- as ações, programas e projetos que apresentaram dificuldades no desenvolvimento para alunos e professores;

- as consequências do Plano de Gestão Escolar na relação entre a escola e a comunidade; direção, professores e alunos, e entre outros alunos;

- as consequências do Plano de Gestão Escolar na relação entre a escola e demais parceiros.

A avaliação dos efeitos do Plano de Gestão Escolar e do Projeto Pedagógico na aprendizagem dos alunos implica verificar:

- a melhoria de aprendizagem dos alunos e, em particular, dos grupos que receberam tratamento diferenciado;
- o nível de envolvimento dos professores, alunos e comunidade com as propostas desenvolvidas;
- o progresso de cada aluno e, particularmente, o dos alunos que apresentavam dificuldades por meio de trabalhos e produções individuais; dos exercícios, situações-problema, tarefas realizadas; da observação da evolução do comportamento no que se refere à participação de cada aluno nas atividades em classe e em outros ambientes.

A avaliação dos efeitos do Plano de Gestão Escolar e do Projeto Pedagógico sobre a equipe e os professores

Trata-se de analisar como o Plano de Gestão Escolar e o Projeto Pedagógico contribuíram para a formação continuada dos professores e como se pode aperfeiçoar ambos os processos de gestão, no que se refere:

- à disposição para utilizar plenamente o tempo, os espaços educativos e os materiais;
- à coordenação das atividades e à divisão de tarefas;
- à qualidade e à compreensão das informações sobre o Plano de Gestão Escolar e o Projeto Pedagógico;
- ao aperfeiçoamento dos Conselhos da Classe e dos procedimentos de avaliação, usados pelos professores;
- ao envolvimento da comunidade;
- ao envolvimento dos alunos;
- à melhoria do relacionamento da equipe escolar, técnicos, professores e comunidade;
- ao aperfeiçoamento da prática docente;
- à aquisição de conhecimentos teóricos e pedagógicos pelos professores por meio de esforço pessoal, do trabalho em equipe ou da formação continuada.

A avaliação do Projeto Pedagógico deve verificar:

- se as competências, conhecimentos e os métodos correspondem ao diagnóstico realizado;
- se os professores elaboram coletivamente as ações, programas e ou projetos;
- se os professores experimentam novos materiais e se interessam por experiências bem sucedidas;
- se os professores introduziram mudanças na prática pedagógica;
- se a seleção de materiais e estratégias mostrou-se adequada aos objetivos propostos.

A avaliação da participação dos alunos deve verificar:

- se os alunos demonstram maior interesse pelas (e nas) aulas;
- se os alunos estão alcançando os objetivos propostos nos Planos Pedagógicos.

A avaliação da etapa final do Projeto Pedagógico deve:

- identificar as ações que tiveram efeito positivo;
- analisar os indicadores de desempenho dos alunos para verificar em que aspectos apresentam melhora;
- analisar os indicadores de desempenho dos alunos para verificar as dificuldades que persistem;
- identificar os obstáculos que se colocaram durante o desenvolvimento do Projeto Pedagógico.

Referências bibliográficas

- Azanha, José Mário Pires. Educação - alguns escritos. Companhia Editora Nacional. Atualidades Pedagógicas. Volume 135. SP 1987.
- Auster, Paul. A Invenção da Solidão. Companhia das Letras. SP 1999.
- Braslavsky, Cecília - Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas, PUC/SP. 1998
- Castells, Manuel - prefácio in Jacobo, Júlio. Gangues, galeras, chegados e rappers. UNESCO. Editora Garamond 1999.
- Carrière, Jean Claude. E al. Entrevistas sobre o Fim dos Tempos. Rocco. RJ 1999
- Carl Sagan. O Mundo Assombrado pelos Demônios. A Ciência vista como uma vela no escuro. Companhia das Letras. São Paulo 1997.
- Codo, Wanderley (coordenador) Educação: carinho e trabalho. Editora Vozes. UnB RJ 1999.
- Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Economia e Planejamento. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. SEADE - 20 anos no ano 2000. Estudos sociodemográficos sobre a Juventude Paulista. Madeira, Felícia e al. 1998.
- Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado de Educação.
- Sistema de Informações Educacionais. Censo Escolar do Estado de São Paulo. 1999
- O Professor escreve a sua História. SEE/SP. 1997
 - Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. Volume 3. 1999
 - A organização do Ensino na Rede Estadual. SP. 1998
 - A construção da Proposta Pedagógica da Escola. Planejamento 2000
- Leite, Berger Ruy. Currículo e Aprendizagem. SEMTEC. Mimeo. 1999
- Macedo, Lino. Eixos Teóricos que estruturaram o ENEM. Conceitos Principais. MEC/INEP. I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio. 1999
- Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Parecer 15/98. Relator Guiomar de Mello
- Philippe Perrenoud. Construir as competências desde a escola. Artmed. Porto Alegre. RGS. 1998.
- Poggi, Margarita.org. Apuntes y Aportes Para lá Gestión Curricular. Editora Kapelusz. Colección Triangulos Pedagógicos. Buenos Aires, Argentina 1995.
- Prado, Adélia. Bagagem. Editora Nova Fronteira. Coleção Poesis 3ª edição 1976. RJ
- Maia, Eny e Oyafuso Akiko. Plano Escolar: Caminho para a autonomia. 3ª edição. 1999
- Maia, Eny e Murrie, Zuleika. Livro do Educador. Projeto Escola e Cidadania para o Ensino Médio. Editora do Brasil. SP 2000
- Saramango, José. Todos os Nomes. SP. Companhia das Letras. SP. 1998
- Tedesco, Juan Carlos. O Novo Pacto Educativo. Editora Ática. SP 1998