

KARINA LOUREIRO CALÇA



1290002754



TCC/UNICAMP C126e

Professor Orientador: Guilherme
do Val Toledo Prado
Professor Leitor: James Patrick
Meher

“O papel das especialistas no trabalho do professor em sala: um estudo de caso”

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia
da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas

Campinas, 2005

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

1290002754

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	TCC UNICAMP
	CRB 1
V:	
TOMB:	2454
PROC:	1231/2005
C:	X
PREÇO:	
DATA:	24.03.05
Nº CPD:	

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Calça, Karina Loreiro.
C126e As especialistas e o trabalho do professor em sala : um estudo de caso /
Karina Loreiro Calça. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Guilherme do Val Toledo Prado, James Patrick Maher.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -- Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Poder (Ciências sociais). 2. Administração escolar. 3. Prática peda-
gógica. 4. Liderança. 5. Políticas educacionais. I. Prado, Guilherme do Val
Toledo. II. Meher, James Patrick. III. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. IV. Título.

05-0215-BFE

KARINA LOUREIRO CALÇA

“O papel das especialistas no trabalho do professor em sala: um estudo de caso”

Campinas, 2005

*Agradeço a todos que
fizeram parte desta etapa
minha vida, principalmente
ao Thiago Mandaji, Gilson,
Neide, Thais e às amigas
Ana, Maria Carolina, Nadia
e Camila.*

SUMÁRIO

1. Capítulo I- Introdução	p. 1
2. Capítulo II- Contexto Histórico	p. 8
3. Capítulo III- A legitimidade do cargo das especialistas	p.20
4. Capítulo IV- A formação dos profissionais da educação	p.24
5. Capítulo V- A gestão que valoriza a participação e a autonomia	p. 27
6. Capítulo VI- Conclusão	p.34
7. VII- Bibliografia	p.37
8. Anexos	p.41

Capítulo I
INTRODUÇÃO

I - INTRODUÇÃO

"A escola é parte de um todo e para compreendê-la temos que compreender as dimensões que a tecem".

Anísio Teixeira

O contato com diferentes escolas (públicas e particulares) durante minha vivência como professora e estagiária do curso de Pedagogia, despertou meu olhar para a maneira como as especialistas (diretora, vice, coordenadora e supervisora) conduzem seus trabalhos e participam da vida na escola, e como isso influencia/ interfere no trabalho das professoras em sala em sala de aula.

Na minha trajetória merece destaque o ano de 2003, quando fui professora numa Escola Municipal de Ensino Fundamental na cidade de Hortolândia. As especialistas deveriam ser nomeadas para assumirem seus cargos por serem consideradas excelentes professoras da rede, pelo trabalho diferenciado realizado em sala de aula, mas eram indicadas por vereadores, supervisores ou diretores das escolas para assumirem tal posto. Na verdade, eram indicadas para assumirem tais cargos as pessoas que tinham algum parentesco ou amizade com os políticos da cidade. A cidade não é grande e a maioria das pessoas se conhecesse, o que acarreta numa troca de favores. Os professores filiados a partidos políticos tinham tratamentos diferentes dentro das escolas e nos eventos da prefeitura. Se a filiação fosse de um partido político da situação, os cargos seriam garantidos, caso contrário seria muito difícil consegui-lo (com raras exceções). As professoras que já estavam há mais tempo na escola diziam que em época de eleição era proibido manifestar-se contra o partido da situação, não era permitido colar adesivos nos

carros ou usar camisetas de políticos na escola. Sou contra essa prática e acredito na liberdade de expressão, até poderiam ser combinadas algumas regras dentro da escola para que não houvesse atritos entre o grupo, mas a proibição era absurda.

As especialistas consideravam-se capazes de interferir no trabalho em sala, ameaçando professores (advertências, suspensões e péssimas avaliações do trabalho) caso não trabalhassem em acordo com o que a prefeitura propunha. A escola parecia não ter autonomia para tomar suas decisões e nem definir o que e como seria realizado o trabalho escolar.

Eram feitas reuniões semanais com a coordenadora, nas quais planejávamos as aulas da semana (na verdade decidíamos um tema a ser trabalhado) e ouvíamos recados do Departamento de Educação, reclamações de pais e funcionários quanto ao nosso trabalho (como sala suja, deixar o ventilador ligado, ou realizar poucas atividades no caderno com as crianças) e, o mais importante: assistíamos exemplos de “como dar aulas” e ouvíamos instruções para tal. As especialistas escolhiam salas de aulas vazias e nós professoras sentávamos como se estivéssemos em aula, em seguida era escolhido um tema e dada uma aula sobre este tema como se fossemos os alunos para observarmos como seria uma aula interessante. As professoras não questionavam a maneira como isso era passado havia criado uma idéia de que tudo o que faziam era certo e ideal para o desenvolvimento das crianças. A presença da coordenadora era semanal e da diretora e vice, mensal.

Aliado a isso, estavam as visitas do Departamento de Educação para averiguar se o trabalho estava sendo realizado em acordo com a Proposta do Município. A proposta Municipal foi elaborada levando em conta os objetivos e conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referencial Curricular para a Educação Infantil.

As especialistas procuravam garantir que o que estava sendo proposto seria feito em sala, e utilizavam-se do caderno de planejamento, no qual as professoras deveriam escrever como acontece seu trabalho em sala. Como o caderno não garantia que realmente estivesse sendo realizado aquele trabalho, a coordenadora tomou a decisão de assistir aulas para fazer essa verificação, com um detalhe: uma visita surpresa, pois o Departamento de Educação tinha que garantir através dessa visita um trabalho “coerente”. As professoras comentavam entre si o que havia acontecido, mas nenhuma reclamou da situação. Afinal a situação “conspirava” contra elas. A coordenadora pedia que deixássemos o relatório feito pelas funcionárias do Departamento anexado em nosso diário de classe.

No ano de 2004 fui trabalhar com Educação Infantil em outra unidade escolar, mas decidi voltar à escola que citei para realizar as disciplinas Prática de Ensino nas Séries Iniciais (EP 159) e Estágio Supervisionado I (EP 200) e observar como estava o trabalho na escola, pois sentia que agora aquele seria o momento de analisar aquelas práticas e discutir com as colegas que permaneceram na escola. A direção, vice e coordenação da escola mudaram naquele ano, mas as professoras continuaram com medo de realizar o que acreditavam e sentiam-se inseguras em mudar suas práticas. Ouvi que as reuniões pedagógicas continuavam sendo somente para passarem recados e fazerem reclamações.

A visita do Departamento de Educação continuava sendo feita e a professora da sala na qual fiz estágio ficava receosa com isso, ficando sem autonomia para realizar seu trabalho com as crianças. Embora as professoras conhecessem as crianças e compreendessem suas preferências, interesses e necessidades, não podiam preparar atividades que acreditassem ser ideais para que ao final do ano os objetivos fossem atingidos, pois essas atividades eram consideradas “inviáveis” na avaliação das especialistas.

3. Caderno de Planejamento eram visitados pela coordenadora nas datas marcadas não havendo tolerância para o prazo, caso isso ocorresse o professor deveria assinar uma advertência.

4. Mimeógrafo: as atividades mimeografadas deveriam ser entregues para a Inspetora com dois dias de antecedência; não era permitido rodar atividades nas classes; seu uso deveria ser ponderado; antes de entregar para a inspetora deveria conter o visto das especialistas.

5. Bilhetes: recomendavam muito cuidado e ponderação na hora de escrever bilhetes aos pais; todos os bilhetes deveriam ser vistos por uma das especialistas antes de serem enviados.

6. Ética profissional e postura: esperavam contar com a participação e envolvimento dos professores e dos funcionários em, todos os eventos e durante todo o ano letivo, pediam que cada um se preocupasse com seu trabalho e que as diferenças, dúvidas ou problemas fossem resolvidas com sinceridade, pediam também que os professores colaborassem não usando roupas curtas, decotadas, transparentes, pois não seria permitido trabalhar assim. Já que os professores eram exemplos para os alunos e como tal deveriam ter postura adequada ao ambiente escolar, todos, professores, especialistas e funcionários estariam trabalhando com a educação de crianças, mas também gostaríamos de ser tratados com gentilezas e respeito independente da função ocupada.

Pelo conteúdo e linguagem utilizadas na elaboração dessas orientações, podemos levantar a seguinte questão: como desenvolver autonomia, segurança e criticidade nas crianças num ambiente em que nem as professoras as têm? O trabalho da professora não

está sendo valorizado e sim depreciado, havendo poucas tentativas de discussões ou entendimentos sobre o processo educativo. Nessa perspectiva as crianças ficam em último plano no trabalho escolar. As especialistas que diziam ser tão preocupadas com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, que até mesmo davam “aulas” de como isso deveria ser, mas acabavam “podando” as professoras e acarretando exatamente no que tentavam combater, pois acredito que as professoras sabiam o que estavam fazendo e procuravam o melhor para as crianças. A maioria das professoras era formada ou estava cursando o nível superior. Não penso que a formação delas foi tão ruim a ponto de serem tratadas com tanta incompetência, mesmo que houvesse discrepância entre as idéias, o melhor a ser feito eram as discussões, pesquisas e estudos no horário das reuniões.

Em meu Trabalho de Conclusão de Curso pretendo compreender a criação dos cargos de especialistas e como é esse trabalho e o trabalho dos professores.

Capítulo II

CONTEXTO HISTÓRICO

II- CONTEXTO HISTÓRICO

Desde sua origem na década de 20 até os dias atuais houve uma mudança no conceito de Especialistas em Educação (orientador educacional, supervisor, diretor e vice-diretor).

Neste período, com as transformações sociais que antecederam a “Revolução de 30”, acontecia o declínio das oligarquias devido às transformações econômicas e a consolidação de duas classes: a burguesia industrial e o operariado. A educação significava o acesso à participação política e ascensão social, e para os que já estavam nessa condição, a educação era um instrumento de controle social. As modificações sociais também influenciaram nas modificações educacionais, pois se tornaram insuficientes para atender as necessidades sociais da maneira como até então a escola estava organizada. Através da escola seria criado um novo homem para uma nova sociedade (a industrial capitalista), este é o momento do “otimismo pedagógico”, que visava a qualidade na Educação e a criação de um sistema único de ensino.

O modelo assimilado no Brasil para atender às necessidades sociais era o da Escola Nova. Esse movimento (Escola Nova) foi inspirado em novos ideais para a educação até então vigente, com o objetivo de reconstruir a educação do país. Um grupo de educadores da época formulou um documento para que ficasse claro o objetivo da reforma, que se mostrava contra a escola tradicional, assumindo uma visão mais humana em busca da igualdade da qualidade na educação para todos.

O grupo de educadores que participaram do movimento além da escola para todos reivindicava um plano geral de educação, que tornasse a escola acessível a todos com uma base comum; e também a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação, como

reconhecimento do direito do ser humano. Desenvolvido em meio aos movimentos político-sociais, dava grande importância à instrução. Uma série de reformas educacionais foram feitas no Brasil nos anos 20 e repetia o que acontecia na Europa e Estados Unidos na última década do século anterior. A idéia principal era ir contra uma escola passiva, intelectualista e verbalista.

Acentuou-se assim, o aspecto conservador da educação já que ocorreu um “processo de transplante cultural” (RIBEIRO, 2001) que tinha relação com uma concepção ingênua e superficial da realidade, formando um homem único e limitado aos interesses do grupo dominante. A burguesia mostrava interesse numa escola para todos, para que seus interesses se mostrassem comuns aos da classe proletária, pois precisava do apoio desta para garantir seus interesses. Mas o proletariado não tinha as mesmas idéias, então ocorreu o rebaixamento da qualidade do ensino destinado ao povo e aprimoramento do ensino destinado à classe dominante para manter-se no poder.

O conservadorismo (relacionado à manutenção do poder da classe dominante) nas reformas educacionais seguiu-se até a década de 70, com algumas mudanças, revelando uma preocupação pedagógica desvinculada do aspecto social transformador.

A primeira referência aos especialistas em educação é datada de 1942, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI (destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem em todo o país) pelo Decreto-Lei 4048 de 22 de janeiro, e a necessidade da Educação Profissional para atender às transformações políticas e econômicas brasileira. Anteriormente a esta data já haviam referências aos profissionais destinados a administração escolar. De acordo com Sêco (1992), nesse período, volta-se o olhar ao Orientador Profissional, que deveria trabalhar para promover um clima agradável

na escola, pensando nos aspectos de lazer, recreação, e principalmente orientando os estudos.

O orientador profissional surge como uma necessidade da organização escolar profissional, é o “embrião” do profissional orientador pedagógico, que amplia seu campo de atuação quando passa a orientar o trabalho pedagógico da escola e não somente a formação profissional.

Ainda segundo a autora, em 1945, surge o primeiro curso específico para atender a essa exigência profissional (orientador), na PUC- Campinas. A partir da década de 60 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação faz referência aos especialistas em educação a partir desse momento o Orientador Profissional passa a ser Orientador Vocacional, num trabalho elitista, já que a idéia do ensino profissionalizante, além de atender às demandas da sociedade industrial, era a de “desafogar” o ensino superior, concluindo os estudos somente quem não precisava ingressar na indústria, podendo seguir os estudos e manter o status quo. A classe popular tinha urgência em preparar-se para um ofício, assim, ingressava no ensino profissionalizante.

Romanelli (1995) denomina esse caráter educacional que atende diferentemente as camadas sociais de dualismo do sistema educacional e a manutenção do mesmo “decorria da necessidade da sociedade controlar a expansão do ensino das elites limitando o acesso a este às camadas médias e altas” (ROMANELLI, 1995, p. 169)

Em 1968, é promulgada a Lei 5564/68, que trata do exercício da profissão de Orientador educacional, com o objetivo de regulamentar a profissão: Art. 1º A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral

e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

Art. 2º A orientação educacional será atribuição exclusiva dos profissionais de que trata a presente Lei.

Art. 3º A formação de orientador educacional obedecerá ao disposto nos artigos 62, 63 e 64 da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e aos outros diplomas legais vigentes.

Art. 4º Os diplomas de orientador educacional serão registrados em órgão próprio do Ministério da Educação e Cultura.

Art. 5º Constituem atribuições do orientador educacional além do aconselhamento dos alunos e outras que lhe são peculiares, lecionar as disciplinas das áreas da orientação educacional.

Art. 6º As disposições desta Lei serão regulamentadas pelo Poder Executivo, inclusive para definição do código de ética dos orientadores educacionais.

Na década de 70, os cargos de supervisor e diretor também foram regulamentados para que exigências internacionais dos países desenvolvidos fossem atendidas garantindo investimento estrangeiro no país para que ocorresse a industrialização e desenvolvimento tecnológico.

Os cargos de diretor e supervisor educacional, em sua história, sempre estiveram relacionados às preocupações administrativas do Sistema Nacional de Ensino. Inicialmente foram implantadas tendências administrativas empresariais para o interior da escola. Os princípios do Taylorismo e Fordismo, que priorizavam a divisão do trabalho, economia e eficiência.

É nesse contexto que aparecem os especialistas e também as habilitações nos cursos de Pedagogia para orientação, supervisão e administração escolar.

O papel do supervisor era o de fiscalizar, observar e dizer o que deveria ser ensinado. O orientador, tinha como objetivo preparar o professor para atuar com os alunos, e o diretor, tinha o objetivo de administrar e denunciava ao sistema o professor que não cumpria com o seu papel. Além do caráter da influência na escolha profissional dos alunos.

Essa organização hierárquica, administrativa e pedagógica controlava o professor, que se submetia às decisões dos especialistas para que fossem atendidas suas exigências na escola. O principal objetivo dessa organização era garantir a ordem e controle social.

Para que seja compreendida as transformações acontecidas nesse período, faz-se necessário um breve comentário sobre o período militar que explico a seguir.

Breve comentário sobre o período Militar

O período de 1930 a 1964 foi um período bastante conturbado e marcado pela dominação norte-americana. A educação era pensada de acordo com esses interesses.

Em 1930 estava acontecendo no Brasil a implantação do nacional desenvolvimentismo e ocorreu a desvalorização do cambio nacional, devido às dificuldades de manter a tecnologia necessária para competir com o mercado exterior e que para amenizar a situação, houvesse a entrada do capital estrangeiro em alguns setores das indústrias nacionais, o que acarretou um desequilíbrio econômico, uma dependência tecnológica.

Os proletários almejavam melhores condições de vida e emprego. João Goulart (Jango) o presidente do Brasil nesse período (década de 60), em seu governo popular, enfrentou vários problemas, como os descritos por Romanelli (1985, p.53)

“os velhos latifundiários e a burguesia industrial temiam a política de massas. João Goulart obtivera apoio das forças armadas. As bases populares de seu governo não eram sólidas, devido ao nível cultural, ao grau de interesses, e ao nível real de consciência política do povo. Tampouco as esquerdas estavam contentes com sua atuação dúbia. Sua tomada de decisão pró- esquerda, à última hora, não conseguiu salvá-lo do 31 de março de 1964. A própria esquerda foi surpreendida pela rápida reação dos militares”

Quando os militares tomaram o poder foi implantado no Brasil o regime autoritário e ditatorial apoiado por aqueles que achavam que a ordem social deveria ser mantida e a orientação política modificada.

A condução do ensino foi de acordo com os interesses econômicos. Os decretos, leis, atos institucionais, que, em resumo, proibiam toda e qualquer contestação ou atitude subversiva, direcionava o ensino a atender aos interesses do empresariado industrial estrangeiro.

Algo marcante do período militar foi a lei 5692/71 que garantia os interesses de quem estava no poder, através da educação que seria a mantenedora dos capitalistas privados atendendo as necessidades de mão-de-obra especializada.

A lei previa a “extensão da obrigatoriedade escolar, a eliminação de parte do esquema seletivo das escolas, eliminação do dualismo educacional (ensino secundário e profissional) proveniente de um dualismo social mais profundo, a previsão mais objetiva de meios de execução da reforma; a profissionalização em nível médio; a cooperação das empresas na educação, a integração geral do sistema educacional desde o primeiro grau ao superior” (ROMANELLI, 1985, p.53)

Para Sêco (1992) as conseqüências dessa lei foram a adequação do ensino como reprodutor da seletividade nas classes sociais, a preparação dos alunos para o trabalho, a burocratização e o controle com o trabalho criado com os especialistas em educação.

A Lei de 71 dividiu o ensino secundário em preparação para o mercado e preparação para ensino superior. A maioria da população precisava trabalhar, assim, deixava o ensino superior para quem era da classe média e alta.

É com o ensino profissionalizante que se efetiva o surgimento dos cargos de Especialistas. Com uma visão tecnicista da educação, o objetivo desses profissionais era o de conduzir o ensino, responsabilizando-se pelo conjunto dos processos administrativos e pedagógicos da escola. Mas o objetivo principal com isso era a manutenção do controle do que era ensinado e como era ensinado.

Da década de 80 até a atualidade

A partir de 1970 iniciou-se no país a abertura política, embora lenta e gradual.

A década de 80 representou a busca de uma identidade em torno dos profissionais especialistas, agora num contexto político mais democrático que o país começava a viver. A partir de 1985 houve uma pressão política para formar a Assembléia Nacional Constituinte, em 1988 foi promulgada a Constituição Federal, que no artigo 206 prevê a liberdade de aprender, ensinar e divulgar, pensamento, arte e saber; e também, o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas.

A questão da escola como reprodutora e mantenedora do sistema começou a ter repercussão social e passou a influenciar as questões educacionais. Idéias de trabalho

conjunto (diretor, orientador, professores, alunos e demais) dentro da escola passam a ser cogitadas e muitas mudanças, recuos e contradições aconteceram nessa época.

Vários congressos envolvendo os especialistas em educação aconteceram nesta década e muitos livros foram publicados. Brandão (1982), reproduz em seu livro a participação de Paulo Freire, logo que voltou do exílio num desses congressos. Freire faz críticas ao pensamento da prática pedagógica de maneira estática, separando a ação, da preparação e da avaliação; os métodos dos conteúdos e os conteúdos dos objetivos.

Para Paulo Freire há uma separação entre os que planejam, os que avaliam e os que realizam a prática pedagógica. Os especialistas não devem fiscalizar o trabalho dos professores. Estes últimos têm o poder de dizer sim ou não a alguns elementos de sua prática. Cabe a todos os envolvidos no processo educacional um esforço de avaliação sobre a prática. Educador e educando têm que participar desse processo. Freire (1982) afirma que avaliar não é ficar de fora, procurando o que é ruim na prática do outro, mas é junto procurar melhorar. O autor afirma também que é possível pensar o professor como um coordenador, diretor e supervisor de sua prática, e deve observar a coerência e consistência com o que realiza, descobrindo os limites e possibilidades de sua prática.

Alves (1986) também organiza as discussões do IX Congresso Brasileiro de Orientação Educacional, e neste definiu-se que o orientador, a partir de então, deveria ter uma linha de trabalho que colocasse as questões sociais, econômicas, políticas e culturais como pontos fundamentais para sua prática.

Atualmente as funções realizadas pelos especialistas possuem um caráter mediador, atuante com todos os educadores da escola, comprometido com a formação da cidadania dos alunos.

Segundo Grinspun (2002), os especialistas devem estar preocupados com: a construção do conhecimento, realidade concreta da vida da comunidade atendida pela escola, responsabilidade do processo educacional, na formação da cidadania, valorizando as questões do saber pensar, saber criar, saber agir e saber falar na prática pedagógica; a diversidade da educação, e com o planejamento e a efetivação do projeto político-pedagógico da escola. Assim, os fins (formar cidadãos críticos, capazes de transformarem a sociedade através de um domínio do conhecimento historicamente situado) da educação podem ser atingidos.

Para Pinto (1988), existem diversas maneiras de atuação desses profissionais na escola que são organizadas em três categorias: tradicionais, renovadas e progressistas. Cada uma dessas categorias influencia de uma maneira no trabalho do professor, e tem como seu foco principal o processo ensino-aprendizagem. Grinspun (2002), afirma essa interferência e organiza essa atuação em mais categorias, explicadas a seguir: a tradicional que interfere diretamente no aprendizado do aluno e em sua conduta; a renovada progressista que atua no desenvolvimento cognitivo dos alunos; a não diretiva que tem relação com o aconselhamento vocacional; a tecnicista que tem uma linha funcionalista; a libertária que consiste numa assessoria ao professor, motivando-o em seu trabalho; a libertadora que estava focada no aluno e o considerava um ser histórico, concreto e real, visando a transformação social; e a crítico social dos conteúdos que tem atuação com o aluno visando uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

A influência de cada uma dessas maneiras no trabalho do professor acontece de uma maneira diferente, permitindo ou não uma autonomia desse profissional em sala.

Segundo Libâneo (2001), a organização escolar assume diferentes significados conforme os objetivos que se pretende alcançar. O principal objetivo da escola é o processo

ensino- aprendizagem. Para que a organização escolar funcione e realize seus objetivos é importante que sejam definidas metas comuns. É preciso definir coletivamente os rumos do trabalho coletivamente com a participação de todos .

O conceito de participação é fundamentado no de autonomia e implica na livre escolha de objetivos e processos de trabalho. O objetivo primordial dos especialistas está relacionado (como já foi explicitado neste trabalho) com o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, favorecer e dar melhores condições de trabalho ao professor são fundamentais.

O mais importante é que os profissionais da escola estejam comprometidos com a educação e também com a comunidade atendida pela escola. Já que “a educação contextualizada, além de todo esse olhar voltado para a informação, tem um grande compromisso com a formação do sujeito” (GRINSPUN, 2002, p.48)

Outros fatores de grande influencia no trabalho do professor são a falta de clareza quanto a função das especialistas para todo o grupo escolar, a falta de observação de suas possibilidades e limites, com atenção às questões da realidade da escola, mesmo com todas as mudanças (historicamente) ocorridas. Seria prejudicial se a organização escolar não se atentasse aos anseios da comunidade.

Para que a finalidade da educação seja atendida (formar cidadão crítico capazes de exercer a democracia) é preciso ter claro que o trabalho dos profissionais da escola deva ser integrado.

Além da burocracia, os especialistas em Educação deveriam estar voltados para um processo de análise, compreensão crítica e reflexão sobre o processo educacional, “que não se fundamenta nos achismos profissionais ou na característica do bom senso; respeita o senso comum, valoriza o conhecimento científico e sabe que sua prática é possível porque

há uma teoria que lhe possibilita desenvolver sua proposta pedagógica.”
(GRISNPUN,2002, p. 48)

Os especialistas devem estar atentos às características iniciais de sua profissão na década de 70: intimidação, denúncia e covardia., pois traz como consequência para o trabalho em sala de aula e na escola uma relação de reificação , alienação , competitividade e fragmentação da personalidade, e tentar construir junto como professor e alunos, que significa planejar, participar, dirigir e orientar. Sendo o papel deste utilizar uma estratégia democrática de trabalho, liderança, comunicação e percepção de si e do outro, tendo claro seu papel de educador e não castrador das potencialidades. Mas, a construção histórica do cargo de especialista influencia muito nas tomadas de decisões na escola. Esses profissionais têm profunda relação com o que acontece na escola e influenciam no trabalho do professor em sala, pois têm cargos que possuem um “status” historicamente construído e legitimado, como será discutido ao longo do trabalho.

Faz-se necessário explicitar que os especialistas aos quais faço referência no trabalho e que são presentes na rede municipal de Hortolândia são: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico (que exerce a função do orientador pedagógico), supervisor e gerente educacional (que organiza o trabalho de todas as escolas auxiliando a secretária da educação).

Capítulo III

A LEGITIMIDADE DO CARGO DAS ESPECIALISTAS

III- A LEGITIMIDADE DO CARGO DAS ESPECIALISTAS

Em toda relação social há uma autoridade que representa e orienta os indivíduos que constituem essa relação. Essa autoridade age com base em acordos mútuos e na escola isso não é diferente. As autoridades que fazem parte dela são: diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico (que em Hortolândia faz o papel do orientador pedagógico), há também outras autoridades envolvidas na educação, mas que não atuam diretamente dentro da escola: supervisor, gerente e secretário de educação.

A orientação e representação dos indivíduos que estão na escola, realmente acontecerão se houver a “validação” da autoridade, ou seja, quando essa autoridade significar “mais que uma mera regularidade da ação social, determinada pelo costume ou interesse próprio”. (WEBER, 1987, p.55)

Assim, a autoridade é validada e mais estável quando baseada nos costumes prestigiados pela sociedade (Leis), tornando-se obrigatória ou sendo considerada exemplar. A partir desse momento, ela é considerada legítima. A legitimidade de uma autoridade acontece gradualmente, a partir da “transição de uma conduta orientada por fins ou por tradição a uma motivada por uma crença em sua legitimidade”(idem, p. 56).

A conduta de todos os envolvidos no processo educativo é orientada principalmente pela crença na legitimidade da autoridade, e além disso, é orientada pela economia, regras convencionais ou legais cuja violação provocaria certas reações nas pessoas.

Os especialistas, inicialmente (década de 70) garantiam sua legitimidade através da autoridade baseada em princípios verificáveis por leis. Os limites impostos a esse tipo de dominação, estão relacionados com as leis promulgadas.

O artigo 33 da Lei 5692/71 legitima a presença dos especialistas na escola. Mas estes tinham um papel ideológico e controlador, como já foi comentado anteriormente.

Na década de 90 o curso de formação de professores passou por reformulações. Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que no artigo 64 estabelece que os profissionais da educação deveriam ser formados em curso superior (Pedagogia): “a formação de profissionais para administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional” (SHEIBE, p. 223, 1999)

Segundo o Conselho de Educação do Estado de São Paulo (2002) esse artigo não define como será a formação dos profissionais especialistas e alega que, há somente a exigência de qualificação em nível de pós-graduação para o provimento dos cargos e funções de especialistas em educação. Mas há uma contradição, pois parece ser inviável este requisito para os sistemas estaduais e municipais de ensino, pois os professores com essa formação não optam por darem aulas na educação básica.

Assim, a legitimidade está garantida por Lei quando o especialista for :

- Portador do registro expedido pelo MEC, nos termos da legislação anterior à vigência da Lei número 9394/96;
- Licenciado ou graduado em Pedagogia na respectiva área ou áreas do cargo ou função exercida;
- Mestres e doutores em educação, formados por programas recomendados, em área específica, relativa ao cargo ou função a ser exercido;

- Portadores de certificados de conclusão de cursos de especialização, desde que destinados à formação do especialista em educação e aprovados previamente pelo Conselho Estadual de Educação.

A Prefeitura Municipal de Hortolândia no ano de 2003 promulgou o Projeto de Lei número 192/03 que previa que os profissionais habilitados a assumirem os cargos de especialistas seriam os que participassem de um processo seletivo, possuísem licenciatura plena ou pós-graduação em área de supervisão, direção ou coordenação pedagógica (mínimo de 360 horas); experiência comprovada em exercício de cargo docente no magistério público Municipal de Hortolândia por 5 anos para o cargo de supervisor, e 3 anos para os demais cargos.; avaliação positiva de sua atuação no cargo que é titular, e apresentação de proposta de trabalho para o cargo que o professor que se candidatar. Para esses cargos só podem se candidatar professores que sejam efetivos. Mas esse projeto de Lei nos anos deste estudo de caso, ainda não havia sido posto em prática e a legitimidade do trabalho das especialistas estava fundamentada pela crença na capacidade destes profissionais.

No caso de Hortolândia, a legitimidade estava garantida na crença da capacidade de realização do trabalho para o cargo ocupado, partindo do controle e regulação do trabalho das professoras.

Se a atribuição dos cargos aos profissionais especialistas fosse feita por meio de eleições ou concurso, penso que a atitude desses profissionais e da relação destes com os professores seria diferente, pois a legitimidade estaria garantida por meios legais o que tornaria a postura de todos (especialistas e professores) diferente da tomada até então, já que as especialistas sentiam-se “intocáveis” acreditando ser possível fazer tudo o que desejavam.

Capítulo IV

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

IV- A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Em 1970 o currículo do curso de Pedagogia era fragmentado, o que segundo Saviani (1991) formava o professor e o especialista no educador. Nessa época houve um movimento pela construção de uma base comum, o que seria uma estratégia viabilizadora da superação entre o dualismo professor e especialista. “Tal superação é considerada fundamental para a resistência à degradação da profissão do magistério, para a unificação da profissão e para a organização das políticas de profissionalização.” (SCHEBE E BAZZO, 2001).

Com a LDB de 1996, a formação dos profissionais de Educação lançou novas figuras institucionais: o Instituto Superior de Educação e o curso Normal Superior, já que os profissionais da Educação Básica devem ter formação em nível superior. Há também a capacitação de professores em exercício e a exigência da docência que constituem a base da identidade profissional de todo educador.

Sendo assim, torna-se de fundamental importância a formação dos profissionais da Educação em Pedagogia, o que a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia em 1999, estabeleceu como: “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais”.

O profissional graduado em Pedagogia tem a formação de Especialista em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino. Há também a possibilidade de formação em nível de pós-graduação para atuar na gestão escolar.

Embora sendo concursadas como professoras as especialistas da escola estudada tinham formação em Pedagogia ou pós-graduação em administração escolar. Primeiramente eram “professoras” capacitadas para o trabalho em sala e para cumprirem as exigências que elas mesmas cobravam dos professores: planejar, organizar e avaliar o trabalho em sala. Tinham a mesma formação que muitas professoras da escola, e enquanto especialistas desconsideravam a formação das outras colegas “subordinadas” às suas funções.

As professoras da escola estavam cursando ou já haviam se formado no curso de Pedagogia, e volto a afirmar que essa formação habilitava as outras colegas para a função de especialista. Mas o que realmente era levado em consideração era o mérito de ser indicada para a função de especialista e a maneira como o trabalho seria reconhecido pelos outros (tanto pelas outras especialistas quanto pelos professores e comunidade atendida pela escola)

Capítulo V

A GESTÃO QUE VALORIZA A PARTICIPAÇÃO E A AUTONOMIA

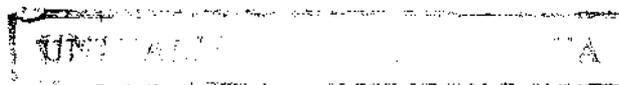
V- A GESTÃO QUE VALORIZA A PARTICIPAÇÃO E AUTONOMIA

A administração escolar tem o objetivo de planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Seus campos teóricos e práticos são: racionalização e coordenação do trabalho escolar.

Segundo Sander (1995), há quatro tipos de administração: administração eficiente, que é um modelo fechado, mecânico e racional, que prioriza a produção do máximo de resultados com o uso do mínimo de energia, recursos e tempo, ou seja, a administração é pautada pela lógica econômica; administração eficaz, para a qual o principal objetivo é alcançar metas previamente estabelecidas, sendo que no caso da educação, há a preocupação com a consecução dos objetivos intrinsecamente educacionais; administração efetiva, que embora seja um sistema aberto e adaptativo, preocupa-se em produzir soluções para os problemas politicamente identificados pela comunidade mais ampla (governo) e administração relevante, que é, entre todas as outras, a que mais envolve a participação da comunidade na tomada de decisões. Para Sander “instituições educacionais abertas e adaptativas facilitam a gestão democrática, que implica a participação efetiva da sociedade civil” (SANDER, 1995, P. 49).

Conceber a escola como uma unidade social, o que segundo Candido (1987) significa concebê-la como detentora de uma cultura própria, diferenciada por seus tipos de comportamento e valores, e organizá-la com a participação de todos os envolvidos no processo educativo são fatores muito importantes para que os objetivos da administração sejam atingidos.

Para isso deve haver um profissional responsável em organizar e direcionar a tomada de decisões. Essa organização é o que Libâneo (2001) denomina de gestão.



A ação da gestão está intimamente relacionada com a tomada de decisões, para que estas sejam realizadas da melhor maneira possível, indo ao encontro dos interesses da comunidade.

A concepção de educação e sociedade que os profissionais e pessoas envolvidas no processo educativo de uma determinada escola têm, influenciam diretamente no processo de tomada de decisões, “a escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica e do corpo docente” (LIBÂNEO, 2001, p. 85).

O trabalho do diretor e coordenador são fundamentais, pois os professores trabalham em acordo com a organização escolar.

A participação é de suma importância para que a gestão seja democrática e todos os envolvidos no processo educativo devem ter “voz ativa”, definindo coletivamente o rumo dos trabalhos. Mas deve-se atentar que participar não está apenas ligado ao fazer, mas, sobretudo, à tomada de decisões

O conceito de participação deve estar definido para que realmente aconteça. Este conceito já foi definido anteriormente, mas vale recordar que está relacionado com o conceito de autonomia (uma idéia compartilhada também por Veiga (2000)) e implica na livre escolha de objetivos e processos, construindo coletivamente o ambiente de trabalho.

LIBÂNEO (2001) afirma que os trabalho em equipe deva ser fundamentado em cinco elementos:

1. meta comum;
2. sacrifícios individuais para atingirem esta meta;
3. definição clara das autoridades e responsabilidades por todos;

4. definir canais de comunicação;
5. utilizar ao máximo a capacidade de todos e uni-los numa equipe.

Esse trabalho em equipe dependerá muito da capacidade de liderança (direção e coordenação) de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica, procurando ter clareza quanto ao objetivo principal da escola: o processo ensino-aprendizagem, favorecendo e dando melhores condições ao trabalho docente.

O diretor deve preocupar-se com a escola em todas as suas particularidades e é significativo para que a escola seja respeitada pela comunidade. Isso não significa que só dependa dele, mas ele é o líder que articula a adesão e a participação de todos. Ele deve ser escolhido com muita responsabilidade pela comunidade e sistema escolar, ou através de concurso ou eleição, descartada aqui a nomeação, pois é o mais prejudicial à democracia. Não se pode negar nenhuma das categorias presentes na escola respeitando os papéis e suas competências.

“Dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos” (LIBÂNEO, 2001, p. 179) São os responsáveis pela direção e coordenação que devem assegurar o processo participativo da tomada de decisão para que se convertam em ações concretas. Suas responsabilidades estão relacionadas com suas posturas de autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa, pensando que diretor e coordenador devam ter atividades interativas.

Como já citei neste trabalho, a escola tem uma organização própria e seria prejudicial se a organização escolar não se atentasse aos anseios da comunidade. Partindo do seu dia a dia são construídos os elementos que caracterizam a cultura da escola. “Os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de fora; em parte

redefinidos na passagem, para ajustar-se às condições grupais; em parte desenvolvidos internamente e devidos a estas condições” (CANDIDO, 1987, p. 12)

A cultura da escola se expressa em todas as instâncias da mesma: reuniões, regras, relação entre os profissionais e pode e deve ser discutida, avaliada e planejada conjuntamente.

Bruno (1997), ao pensar em uma gestão escolar democrática, observa a importância da administração escolar ter mais autonomia, sem extremas relações de controle Estadual e Federal (como as secretarias, por exemplo), sendo funções destes órgãos o financiamento, a definição de meios para avaliação (constante) dos resultados e estabelecimento de padrões de funcionamento das unidades escolares.

Além de limitar a atuação do Estado como um “instrumento de apoio” às unidades escolares, Bruno afirma a necessidade da participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional nas tomadas de decisões. Porém considera que no modelo atual de organização, existe uma pseudo-participação democrática, pois as necessidades consideradas extremas já estariam definidas antes da participação dos sujeitos. Nesta visão administrativa, o envolvimento nas definições de prioridades evitará que haja problemas para implementação das ações que efetivarão a busca de suprir as “necessidades” da escola. “(...) é fundamental promover formas consensuais de tomada de decisões, o que implica a participação dos sujeitos envolvidos, como medida de prevenção de conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias”. (BRUNO, 1997, p. 40)

Considero a participação como um meio de fazer fluir as trocas de experiências, não só na busca de soluções administrativas, mas também como forma de proporcionar

soluções para situações estreitamente educacionais e auto-avaliação de professores e gestores.

Veiga (2000) discorre sobre a realização da gestão democrática através da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e nisto remete aos autores supracitados. A forma pela qual o projeto político-pedagógico da escola é construído é o foco de sua discussão.

“[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.” (VEIGA, 2000, p. 13-14.)

A autora acredita na construção coletiva do projeto com a participação de todos os envolvidos na vida da escola na tomada de decisões, numa perspectiva de gestão democrática e de maior autonomia da escola em relação ao sistema de ensino.

Esta maneira de construção descentralizada e desburocratizada visa a delimitação da identidade da escola de modo que o projeto político-pedagógico seja uma reflexão de seu cotidiano e represente os problemas, alternativas, ações e intenções de formação do cidadão participativo, reflexivo, criativo.

O maior ou menor envolvimento dos sujeitos, relacionados à vida escolar de uma dada instituição, na elaboração do projeto político-pedagógico é observável em seu cotidiano. É um fator de influência no grau de comprometimento de docentes e funcionários, pois trata-se de acreditar ou não no trabalho a ser feito, no apoio ou não de direção e coordenação ao trabalho do professor, na confiança ou receio dos pais em relação

à formação pessoal dos filhos, na segurança dos alunos de estarem estudando coisas importantes para suas vidas, dentre outros.

A observação desses aspectos pode revelar indícios de uma elaboração coletiva, fragmentada ou centralizada do projeto político-pedagógico, mesmo que se tente camuflar o que acontece na realidade através da retórica, principalmente quando há a possibilidade de contatar os diferentes sujeitos da escola. Revela-se a distância existente ou não entre o que é registrado como intenção/compromisso da escola e a realidade concreta – o aluno que se forma, o enfrentamento dos problemas, a participação dos vários segmentos envolvidos com o cotidiano escolar.

Assim, a preocupação da escola deve estar relacionada com os objetivos a serem atendidos, se estiverem em acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola construído coletivamente, não há necessidade de criticar ou ofender professores devido à sua prática em sala de aula. O importante e necessário a ser feito são discussões e estudos que envolvam os problemas da escola e da sala de aula, sem uma postura centralizadora por parte dos especialistas e submissa por parte dos professores.

Capítulo VI
CONCLUSÃO

VI- CONCLUSÃO

Pensando nas relações existentes na escola podemos concluir que todos devem “ter voz ativa” para que os objetivos educacionais sejam atendidos, inclusive a comunidade atendida pelas escola. Não nos moldes como acontecia em 2003 na cidade de Hortolândia, onde os pais só iam na escola para fazerem reclamações de professores ou de outras crianças. Mas algo que interfere nesse aspecto são as relações de poder existentes na escola.

“Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações com todos esses personagens no espaço da escola reproduzem em escala menor, a rede de relações que existe na sociedade” (TRAGTENBERG, 2001,p.15)

As relações de poder têm profunda interferência na sala de aula e na construção do saber. Práticas de vigilância realizadas pelos especialistas em Educação revelam-se nas salas de aula, constituindo-se num centro de discriminação e rotulação de todos os envolvidos no processo educacional; pois a cobrança em cima dos professores sem que possam ter voz ativa no processo educacional, gera um clima de submissão e tensão dentro da escola, refletindo em seu trabalho na sala de aula, já que precisam mostrar resultados aos especialistas e os meios para atingi-los, de modo que se não estiverem em acordo com o que estes pensam, os professores podem sofrer punições.

É uma reação em cadeia, onde os alunos são obedientes aos professores, e estes obedientes aos especialistas.

“A possibilidade de desvincular saber de poder, no plano escolar, reside na criação de estruturas horizontais onde professores , alunos e funcionários formem uma comunidade real.... Sem a escola democrática não há regime democrático; portanto , a democratização da escola é fundamental e urgente , pois ela forma o homem, o futuro cidadão” (idem, p.16)

Pensando na formação dos educandos e no desenvolvimento do trabalho do professor, os especialistas num trabalho com todos devem pensar que estão se relacionando com seres sociais e políticos, visando melhorar a qualidade do ensino e dar autonomia à organização do projeto político Pedagógico da escola para uma maior proximidade com a comunidade atendida.

Mas como adquirir esta autonomia?

Tendo claros os objetivos e saber como alcançá-los. Esse processo precisa envolver todos, mesmo sendo trabalhoso, já que cada um possui uma identidade a ser construída. A troca de idéias, a clareza de concepções e teorias pedagógicas, podem levar a ótimos resultados. Mas fica claro que tudo dependerá da concepção de trabalho dos especialistas e todos os envolvidos no processo educacional, e principalmente da maneira como serão atribuídos os cargos às especialistas.

Partindo do pressuposto de que serão nomeadas especialistas concursadas ou eleitas para os cargos o ponto principal a se ter em mente está relacionado com outros aspectos fundamentais do processo pedagógico: os momentos de elaboração e revisão da proposta pedagógica, a definição de “quem somos?, onde queremos chegar, como chegar a esses objetivos e o que fazer?”

VII- BIBLIOGRAFIA

VII- BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda.(1979). *Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola*, São

- Paulo, Cortez, Autores Associados.
- ALVES, Nilda & Regina Leite Garcia. (1986). *O fazer e o pensar dos supervisores educacionais*, 2ª edição, São Paulo, Loyola.
- ANDRADE, Narcisa Veloso de.(1979) *Administração em educação*, Rio de janeiro, RJ.
- BENDIX, R.(1986) *Max Weber: um retrato intelectual*, Brasília, Ed. Universidade de Brasília.
- BRUNO, Lúcia. *Poder e administração no capitalismo contemporâneo*. In OLIVEIRA, Dalila Andrade. (1997) *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis, Vozes.
- CANDIDO, Antônio.(1987) *Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação*, In: FORACCHI, Marilice M. e PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade**. 13ª edição, São Paulo: Editora Nacional, 1987.
- CARVALHO, Marina de Lourdes R. S.(1979) *A função do Orientador educacional*, São Paulo, Cortez e Moraes.
- CEE, Conselho estadual de Educação, São Paulo, processo n. 581/2002 , Formação dos Especialistas em educação.
- FREITAS, Luiz Carlos de.(1995) *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*, Campinas, Papirus, 1995.
- GENTILE, Paola.(2004) A escola com a cara da comunidade, *Revista Nova Escola*, abril.
- GENTILINI, João A .(2001) *Comunicação, Cultura e Gestão Educacional*, Cadernos CEDES v. 21 n. 54, Campinas, agosto.
- GRINSPUN, Mirian P. S. Z.(2002) *Orientação Educacional: conflito de*

- paradigmas e alternativas para a escola*, 2ª edição, São Paulo, Cortez.
- KRAWCZYK, Nora.(1999) *A gestão escolar: Um campo Minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros*, Educação e Sociedade v 20 n. 67, Campinas, agosto
- LEI 5.5464 de 21 de dezembro de 1968
- LDB, Brasília, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2001). *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*, 3ª edição, Goiânia, GO: Editora Alternativa.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (2002). *Política e Gestão da educação*, Belo Horizonte, Autêntica.
- PINTO, Leda Maria P. M. ° (1988). *Orientação educacional: estudo de sua situação nas escolas particulares na cidade de São Paulo*, Mestrado PUC-SP, São Paulo.
- RIBEIRO, Maria L. Santos.(2001). *História da Educação brasileira a organização escolar*, Autores associados Campinas.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira.(1995) *História da educação no Brasil*, Vozes, Petrópolis.
- SANDER, Benno.(1995) *Gestão da Educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento*. Campinas, SP: Autores Associados.
- SAVIANI, Demerval.(1991) *Uma estratégia para reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura; formar o especialista e o professor no educador*, in: *A formação do educador*, ANDE, São Paulo.
- SCHEIB, Leda.(2001) *A contribuição da ANFOPE para a formação do Pedagogo no Brasil*, ANPED, Sessão Especial.
- SÊCO, Roberta.(1992) *Os especialistas em educação e a perda da autonomia do*

Professor, Trabalho de Conclusão de Curso, UNICAMP.

SILVA, Dina de A . e Lais E. Loffred (1984). *Encontros e desencontros na escola:*

o papel do orientador educacional, 2ª edição, Francisco Alves, São Paulo.

SILVA, Jair M.(1996) *A autonomia da escola pública*. Campinas, Papirus.

SILVA, Waldeck c. & Iduina M. C. (1999). *Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo*, Rio de Janeiro, Quartet.

TRAGTENBERG, M.(2001) *Relações de poder na escola* , Revista Espaço Acadêmico, Ano I, n. 07, dezembro, p. 15 - 20

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-Pedagógico da Escola uma construção coletiva*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (2000) *Projeto Político- Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 11ª edição. Campinas, SP: Papirus.

ANEXOS

Abaixo estão transcritos alguns registros do diário de classe de uma professora que lecionou na escola analisada neste trabalho, feitos pela coordenadora pedagógica.

“Dei uma olhada e pude perceber que tem algumas atividades boas, mas falta você estabelecer uma rotina, trabalhar o alfabeto todos os dias, fazer listas com eles. Proporcionar atividades desafiadoras para as crianças, pode também trabalhar jogos de matemática, de alfabetização, material dourado, cuisinaire. Temos bastante livros para orientar também. Qualquer dúvida pode me procurar.”

Julia (24/03/2003)

Ao longo do diário além dessas anotações encontram-se comentários: *legal, jóia, bom, qual o objetivo?, explique como é*, nas atividades anexadas.

“Continue se esforçando e fazendo o melhor para seus alunos, você melhorou muito.”

Julia (17/06/2003)

A transcrição abaixo foi feita durante uma visita surpresa:

“De uma maneira geral seu trabalho está bom, seria interessante trabalhar mais matemática com o concreto e começar a fazer com eles textos coletivos e correção coletiva.

Dê uma maior atenção aos alunos com maior dificuldade e ao iniciar um comentário e uma explicação esteja atenta se todos estão prestando atenção, para poder iniciar. Sei que você é muito dedicada, continue se esforçando para fazer sempre um bom trabalho!”

Julia (30/08/2003)