

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS AOS GESTORES NA
IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS**

NEUSA APARECIDA BASSO DE ALMEIDA

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NECESSÁRIAS AOS GESTORES NA
IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS**

NEUSA APARECIDA BASSO DE ALMEIDA

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Práxis Pedagógica e Gestão de Ambientes Educacionais

Orientador: Dr^a Lúcia Maria G. Corrêa Ferri

371.3
A447c

Almeida, Neusa Aparecida Basso de.
Competências e habilidades necessárias aos
gestores na implementação de pedagogia de
projetos / Neusa Aparecida Basso de Almeida . –
Presidente Prudente: 2007.
164 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE:
Presidente Prudente – SP, 2007.
Bibliografia

1. Ensino profissional. 2. Projetos pedagógicos. 3.
Competências. I. Título.

NEUSA APARECIDA BASSO DE ALMEIDA

Competências e habilidades necessárias aos gestores na implementação da pedagogia de projetos

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 27 de agosto de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,

Prof^a. Dr^a. Gilza Maria Zauhy Garms
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Dr. Levino Bertan
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

- A minha mãe Arinda e meu pai João que estiveram presentes em todos os momentos de minha vida.
- Para meu esposo José Antônio, pelo apoio e paciência nos momentos de ausência e exaustão.
- Para meus filhos José Ricardo, Letícia e Rafael, bênção e luz em minha vida, me ensinaram o exercício da sabedoria cuja paciência, sabedoria, cumplicidade, compreensão, confiança e carinho foram determinantes para que eu enfrentasse mais este desafio intelectual em busca do conhecimento.
- Para o AMOR expresso – Chatran – Bebê e Lilica pelo companheirismo e revitalização de energia durante os estudos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me prodigalizar as maiores e melhores bênçãos na vida.

À Professora. Dra. Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri, pela eticidade profissional e pela orientação tranqüila, eficaz e dedica que fez aprimorar meus conhecimentos no transcurso da dissertação, meu reconhecimento e admiração!

Ao Professor Dr. Levino Bertan, pela disponibilidade, acompanhamento, pela atenção e afetividade, minha gratidão!

À Professora Dra. Gilza Maria Zauhy Garms, pelo terceiro reencontro em proporcionar um cabedal de conhecimentos e pelas valiosas contribuições nesta dissertação, por ocasião do exame de qualificação, mais uma vez muito obrigada!

À Professora Dra. Ivone Tambelli Schmidt e Dra. Lucia H. Tiosso Moretti, pela motivação e afeto oferecidos nos momentos difíceis, minha eterna lembrança!

Aos demais professores do Programa de Mestrado: Dr. José Camilo dos Santos Filho, Dra. Sonia Maria Vicente Cardoso, Dra. Maria Regina Clivati Capelo, pelo grande conhecimento ministrado com eficiência competência, meu reconhecimento!

À Ina, Secretária do Mestrado, pela simpatia e dedicação profissional, minha admiração!

Ao amigo e irmão, José Carlos Munarin, pela amizade e companheirismo durante esta caminhada no Mestrado, meu eterno agradecimento!

À Rafael Geonmonond pela digitação, que por muitas vezes, realizou-a com paciência, indiretamente é responsável pela produção deste trabalho.

A todos os meus familiares pelo incentivo, apoio e compreensão nos momentos de ausência.

À Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE de Presidente Prudente pelo apoio financeiro, junto com a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo e a Diretoria de Ensino de Birigui pela oportunidade da realização deste curso por meio da Bolsa Mestrado.

À equipe da E. E. Álvaro Alvim de Buritama: docentes e gestores pela recepção afetuosa em participar da pesquisa, o que tornou possível a realização deste trabalho.

A todos, meu muito obrigada!

“O projeto da escola depende, sobretudo,
da ousadia dos seus agentes,
da ousadia de cada escola em assumir-se como tal,
partindo do seu cotidiano e
do seu tempo-espço, isto é,
do contexto histórico em que ela se insere.

Projetar significa ‘lançar-se para a frente’,
antever um futuro diferente do presente.

Projeto pressupõe uma ação intencionada
com um sentido explícito e definido,
sobre o que se quer inovar.”

Moacir Gadotti

RESUMO

Competências e habilidades necessárias aos gestores na implementação da pedagogia de projetos

A vida, em sentido pleno, está sempre associada à capacidade de projetar. A educação busca novos alicerces a construir através de currículos inovadores. O presente trabalho tem como objetivo, através de um estudo de caso e pesquisa bibliográfica promover uma reflexão contextualizada acerca das Competências e Habilidades Necessárias aos Gestores à Implementação da Pedagogia de Projetos, em uma Escola Pública do Estado de São Paulo, Diretoria de Ensino de Birigui. Atendendo os objetivos da Unesco (redirecionar o trabalho docente), e os objetivos da Constituição (formação do cidadão) a equipe desta Unidade Escolar, tendo ousadia e desejo em promover uma escola mais cidadã e solidária, implementaram em todos os componentes curriculares a Pedagogia de Projetos, desenvolvendo o Projeto Cidadania. O tema foi investigado a partir de dados coletados, através de entrevistas semi-estruturadas, análise de documentos relativos à organização da escola por projetos, ao perfil e expectativa dos participantes em relação à Pedagogia de Projetos e a Gestão Escolar. As entrevistas foram realizadas com sete educadores docentes e três educadores gestores (Diretor, Vice-Diretor e Professor Coordenador Pedagógico), todos com jornada básica de trabalho e trabalham há mais de quatro anos nesta unidade. Para a realização deste estudo, buscamos fundamentação teoria à luz dos estudo de Hernández, Machado, Nogueira, Thurler, Ferreira, Valérien, Santos, Luck e outros quanto à Pedagogia de Projetos, Gestão Escolar, Competências e Habilidades e Inovação e Mudança na Educação. Assim, os estudos apontaram investigar entre as competências: Interpessoais, Técnico-Político-Pedagógicas e Sócio-Culturais e suas respectivas habilidades, as mais necessárias aos educadores gestores a implementar a Pedagogia de Projetos mais necessárias aos educadores gestores a implementar a Pedagogia de Projetos no currículo escolar. Este projeto de ação visa **trans-formação** de educadores e educandos por acreditar que a construção da cidadania percorre um caminho com a formação de identidade, auto-estima, convivência e solidariedade.

Palavras Chave: Ensino profissional; Projetos pedagógicos; Competências

ABSTRACT

Skills and abilities necessary for managers in the implementation of the pedagogy of projects

The life, in full sense, is associated always to capacities to project. The education looks for new foundations to build through innovative curricula. The present work has as objective, through a case study and bibliographical research to promote a contextualized reflection concerning the Competences and Necessary Abilities to the Managers to the Implementation of the Pedagogy of Projects, in a Public School of the State of São Paulo, Management of Teaching of Birigui. Assisting the objectives of Unesco (to redirect the educational work), and the objectives of the Constitution (the citizen's formation) more citizen and solidary, they implemented in all the components curriculars the Pedagogy of Projects, developing the citizenship project. The theme was investigated starting from collected data, through semi-structured interviews, analysis of relative documents to the organization of the school for projects, to the profile and participants' expectation in relation to the Pedagogy of Projects and the School Administration. The interviews were accomplished with seven educational educators and three educator managers (Director, Vice-Director and Pedagogic Coordinating Teacher), all with basic day or work and they work there is more than four years in this unit. For the accomplishment of this study, we looked for theoretical fundamentation to the light of the studies of Hernández, Machado, Nogueira, Thurler, Ferreira, Valérien, Santos, Luck and other as for the Pedagogy of Projects, School Administration, Competences and Abilities and Innovation and Change in the Education. Like this, the studies pointed to investigate among the competences: Interpersonal, Technician-Political-Pedagogic and Partner-Cultural and their respective abilities, the most necessary to the educators managers to implement the Pedagogy of Projects in the school curriculum. This action project seeks educator's transformation and students for believing that the construction of the citizenship travels a road with the identify formation, self-esteem, coexistence and solidarity.

Words Key: Professional education; Pedagogical projects; ; Competence

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Distribuição dos educadores-docentes por idade	103
TABELA 2 -	Distribuição dos educadores-gestores por idade	104
TABELA 3 -	Distribuição dos educadores-docentes por sexo	105
TABELA 4 -	Distribuição dos educadores-gestores por sexo	106
TABELA 5 -	Divisão dos educadores-docentes por nível de formação acadêmica	107
TABELA 6 -	Distribuição dos educadores-gestores por nível de formação acadêmica	107
TABELA 7 -	Distribuição dos educadores-docentes por disciplinas em que atuam.....	108
TABELA 8 -	Distribuição dos educadores-gestores por disciplinas em que atuam	109
TABELA 9 -	Distribuição dos educadores-docentes por tempo de experiência	110
TABELA 10 -	Distribuição dos educadores-gestores por tempo de experiência	111

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Distribuição dos educadores-docentes por idade	104
GRÁFICO 2 -	Distribuição dos educadores-gestores por idade	105
GRÁFICO 3 -	Distribuição dos educadores-docentes por sexo	105
GRÁFICO 4 -	Distribuição dos educadores-gestores por sexo	106
GRÁFICO 5 -	Divisão dos educadores-docentes por nível de formação acadêmica	107
GRÁFICO 6 -	Distribuição dos educadores-gestores por nível de formação acadêmica	108
GRÁFICO 7 -	Distribuição dos educadores-docentes por disciplinas em que atuam	109
GRÁFICO 8 -	Distribuição dos educadores-gestores por disciplinas em que atuam	110
GRÁFICO 9 -	Distribuição dos educadores-docentes por tempo de experiência	110
GRÁFICO 10 -	Distribuição dos educadores-gestores por tempo de experiência	111

LISTA DE SIGLAS

ABE	-	Associação Brasileira de Educação
ACT	-	Admitido em Caráter Temporário
CIC	-	Centro de Informação e Criação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CONSED	-	Conselho Nacional dos Secretários da Educação
DE	-	Diretoria de Ensino
HTPC	-	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
OFA	-	Ocupante Função Atividade
SEE	-	Secretaria de Estado da Educação
UE	-	Unidade Escolar
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 REVISANDO CONCEITOS	28
2.1 A Pedagogia de Projetos	28
2.2 Concepção de gestão	34
2.3 Competências e Habilidades Profissionais	45
2.4 Competências Interpessoal e Habilidades na Gestão Escolar	51
2.4.1 Habilidades de liderança do gestor dentro do espaço escolar	53
2.4.2 Habilidades do gestor como promotor de relações dialógicas	55
2.4.3 Habilidades do gestor exercendo sua função com humildade e Tolerância	57
2.4.4 habilidades do gestor em exercer seu papel inovador	59
2.4.5 habilidades do gestor para a promoção da autonomia	60
2.5 Competência Técnico-Político-Pedagógica e Habilidades do Gestor para Implementação da Pedagogia de projetos	63
2.5.1 Habilidades do gestor para consolidar uma gestão participativa e democrática	64
2.5.2 Habilidades do gestor para envolver os docentes no projeto político pedagógico coletivo	66
2.5.3 Habilidades do gestor na construção de um planejamento participativo	69
2.5.4 habilidades do gestor em propor aos docentes uma pedagogia de projetos	71
2.6 Competência Sócio-Cultural e Habilidades do Gestor para Implementação da Pedagogia de Projetos	74
2.6.1 Habilidades do gestor em envolver os docentes numa educação de valores	77
2.6.2 Habilidades do gestor em propagar a educação como uma forma de intervenção no mundo	79
2.6.3 Habilidades do gestor para ser interventor de mudanças	81
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	83
3.1 Sujeitos da Pesquisa	87
3.2 Instrumentos Utilizados	90
3.3 Coleta de Dados	91
3.4 Análise de Dados	92
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	94
4.1 Análise documental	95
4.1.1 Análise da Proposta Pedagógica e Plano Político Pedagógico	95
4.2 Análise Geral de Identificação dos Educadores Participantes	103
4.3 Análise e Interpretação das Entrevistas	112
4.3.1 Categoria 1 - Responsabilidade em Implementar as Inovações Pedagógicas	112
4.3.2 Categoria 2 - Motivos de Incluir a Pedagogia de Projetos Escolar	114
4.3.3 Categoria 3 - Fragilidade e Potencialidade de Trabalhar a Pedagogia de projeto	115

4.3.4 Categoria 4 – Entre as competências interpessoais; técnico-político-pedagógicas e sócio-culturais, qual você considera essencial para os gestores introduzam a pedagogia de projetos.....	116
4.3.5 Categoria 5 - Competências e Habilidades Interpessoais essenciais aos gestores para a Implementação da Pedagogia de Projetos.....	120
4.3.6 Categoria 6 - Competências e Habilidades Técnico-Político-Pedagógicas essenciais aos gestores para a Implementação da Pedagogia de Projetos.....	123
4.3.7 Categoria 7 - Competências Sócio-Culturais e Habilidades essenciais aos gestores para a Implementação da Pedagogia de Projetos.....	125
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
APÊNDICES.....	146
ANEXOS.....	153

1 INTRODUÇÃO

A tendência atual das reformas educacionais em curso nas últimas décadas, em vários países do mundo, inclusive no Brasil, tem na gestão da educação e da escola um de seus pilares de transformação. A posição hegemônica nessas reformas defende o início de uma mudança radical na maneira de pensar e implementar a gestão dos sistemas educativos concentrada, principalmente, na instituição escolar em sua autonomia. A UNESCO segundo Delors (p. 206), tem se preocupado com o futuro da educação, incentivando estudos e discussões mundiais em torno dos novos alicerces para se construir a nova educação.

Conforme nos diz Hubermann (apud ROSA 2003, p. 27), em estudo sobre as mudanças em educação “mudar é a ruptura do hábito e da rotina, a obrigação de pensar de forma nova em coisas familiares e a de tornar a pôr em causa antigos postulados”.

Este esforço solicita a firme disposição para eu rever nesta pesquisa, o conjunto de teorias e práticas que sustentam e são referenciais de ação aos gestores de uma Escola Pública que almejam mudanças quanto as inovações pedagógicas.

Estevão (1998, p. 89), afirma que a gestão de qualquer escola pública enfrenta desafios nem sempre previsíveis, que em outros aspectos atenuam ou reforçam a personalidade dos seus actores.

Toda mudança é difícil, seja ela mudança de hábitos e costumes ou de estilo de vida e de valores, é tarefa difícil para o gestor, sem dúvida, porque exige um investimento de energia física, mental e emocional, em proporção tal que, associada a ela surge, quase que inevitavelmente, um movimento de resistência e sabemos que para uma práxis inovadora, implica, além de mudança de postura da escola, é necessário um trabalho pedagógico em que se definam as responsabilidades de cada gestor e professor nesta tarefa.

As mudanças em educação não dependem, certamente, apenas das vontades e vantagens individuais, elas decorrem e acompanham as movimentações sociais democráticas amplas que, no nosso caso, tendem a promover um amadurecimento em direção à superação da ética autoritária que permeia as relações sociais e educacionais em nosso país e no nosso local de trabalho.

O trabalho do gestor escolar tem uma dimensão pedagógica implícita, porque suas atitudes e o modo como conduz a sua prática servem de referência à todos os que participam da escola. As crenças, sentimentos e as atitudes do gestor, bem como os valores que orientam sua prática, se constituem em verdadeiras mensagens que vão sendo lidas pelo conjunto da escola. Ocupando ele a posição de liderança que ocupa, tais mensagens devem estar sintonizadas com as concepções de escola e de cidadão que se quer formar, concepções essas resultantes da construção coletiva de toda a equipe escolar expressa na proposta pedagógica.

Estevão (1998, p. 87), mostra que o gestor deve tornar-se, portanto, num verdadeiro “intelectual transformador” ou, nas palavras de Foster (1994, p. 144), num líder intelectual, num prático virtuoso e num agente de transformação, competindo-lhe assegurar uma responsabilidade pedagógica global, dentro de uma “visão multiparadigmática” da educação e da administração, capaz de reconhecer as contradições assim como as possibilidades das práticas educacionais.

A democratização da gestão, em conformidade com os padrões de qualidade delineados pela Secretaria da Educação, passa pelo estabelecimento de uma participação circunscrita à efetivação de um novo modelo de gestor, com isso, nos últimos anos, as políticas educacionais têm estimulado pesquisas sobre gestão educacional e trabalho por projetos. Na perspectiva do novo padrão da gestão, a política educacional tem priorizado o desenvolvimento de padrões de gestão centrados na escola e a implementação de sistemas inovadores de monitoramento e acompanhamento sistemáticos da qualidade e do desenvolvimento escolar.

O conceito de gestão escolar ultrapassa o de administração escolar,

Abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão de questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que as mudanças de processos educacionais envolvem mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino. (LUCK, 1996, p. 15).

Glatte (1995, p. 19), define bem o que caracteriza uma gestão:

Grande sensibilidade da direção em relação aos processos de aperfeiçoamento, principalmente, em relação à inovação; sistema de valores orientadores dos objetivos educacionais, sociais e comunitários; interação e comunicação entre indivíduos e grupos; planificação e ação colaborativa entre atores internos e externos à organização escolar. Quando o gestor defende esses princípios, pode influenciar positivamente o trabalho dos professores nessa mesma direção. Isso se constitui uma das bases para a construção de uma cultura do sucesso escolar.

Para situar o presente trabalho na atualidade, tomarei como referência os estudos de Hernández (1998), Machado (2000) e Nogueira (2001) em relação à Pedagogia de Projetos por influenciar os gestores sobre inovações junto aos professores brasileiros. Em busca de novos caminhos e informações sobre a gestão educacional e escolar, sobre competências e habilidades, utilizarei estudos e teorias de vários autores, dentre eles: Glatte (1995), Luck (1998-2000), Thurler (2001), Ferreira (2001), Perrenoud (2002) e Sander (2005) que de maneira contextualizada muito enriquecerão essa pesquisa.

O interesse pela pesquisa “Gestão Escolar e Pedagogia de Projetos” foram as sementes geradas nos cursos de Formação Continuada ao longo de minha vida e pelas experiências profissionais que percorri.

Após o curso normal, habilitei-me em Letras, Pedagogia, Orientação Escolar, Supervisão Escolar e Habilitação em Educação Especial. Continuei a trajetória ampliando meus conhecimentos e horizontes nos cursos de pós-graduação sendo especialista em: Língua e Literatura; novamente Educação Especial; Teoria de Análise Literária; Psicopedagogia; Gestão Escolar promovido pela Unesp; Gestão Escolar promovido pela Unicamp e hoje mestranda nesta conceituada Instituição. Estes cursos foram os norteadores para esta temática de pesquisa.

Quanto aos percursos profissionais iniciei como PEB I, em 1996 comecei a atuar como professora de Letras (Português/Inglês) no Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual; em 1991, durante o projeto “Escola Padrão”, atuei como Coordenadora do CIC (Centro de Informação e Criação) na E. E. Prof. Oswaldo Januzzi, com isso sendo a responsável pela área de eventos, seminários, biblioteca e muita leitura, passei a desenvolver cada vez mais as habilidades na área de leitura. Quando encerrou o projeto, passei a exercer a função de Professora Coordenadora Pedagógica. No ano seguinte, passei a atuar como

Vice-Diretora; em 1997, iniciei a trajetória como diretora de escola substituta; em 2000, afastei da função, para trabalhar na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como facilitadora do Projeto “Circuito Gestão”, atuando na área de Gestão Escolar e Indicadores Escolares; em 2002, alcanço o que sempre desejei, aprovada no concurso de diretor de escola pela Secretaria de Estado da Educação, e assumi a Escola pesquisada como diretora efetiva. Após o ingresso no mestrado, as portas se abriram para eu atuar como docente na Educação Superior nos cursos de pedagogia no Centro Universitário de Birigui.

Esta pesquisa faz parte de uma nova história, de uma busca contínua por novos conhecimentos, tentando colocar em prática as teorias estudadas e o desejo de auxiliar outros educadores na descoberta de práticas pedagógicas inovadoras.

Acredito que, a responsabilidade profissional e a busca pelo novo abriram caminhos para que eu pudesse interessar-me cada vez mais pelos estudos e pelo meu aprimoramento profissional.

Esta prática inovadora de trabalhar a Pedagogia de Projetos surgiu como uma necessidade de promover, através da ação dos docentes, meios para conduzir que os discentes em acreditassem nas suas capacidades de agir e transformar suas vidas e o mundo em que vivem.

Considerando que o gestor tem capacidade de influenciar equipes, transformando-as e motivando-as a atingir os objetivos propostos pela instituição, este trabalho apóia se em concepções que visam identificar as competências e habilidades dos gestores favoráveis à implementação da Pedagogia de Projetos em uma Escola Pública da Diretoria de Ensino de Birigui, do Estado de São Paulo, segundo a ótica dos gestores e dos professores.

Segundo Sander (2005, p. 126):

Um gestor escolar tem, como um dos fundamentos de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual e para o qual atua. Por isso, gestão da escola é um lugar de permanente qualificação humana, de desenvolvimento pessoal e profissional, onde acontece a formação de valores e habilidades e competências.

Este estudo acompanhou o desenvolvimento de uma prática docente inovadora a partir da mudança de um paradigma tradicional centrado nos conteúdos

e nas disciplinas introduzindo e contextualizando projetos pedagógicos relacionados ao cotidiano da escola e da vida dos alunos.

O processo de mudança pode ser dividido em três fases arbitrárias, conforme Glatter (1992, p. 24):

1. **Iniciação:** introduzir novas idéias e práticas e procurar a aprovação institucional, esta fase também é conhecida como implantação;
2. **Implementação:** operacionalizá-las;
3. **Institucionalização (ou estabilização):** constituí-las em normas e rotinas (políticas), para que se tornem parte integrante do trabalho escolar.

Para ampliar a definição de implementação, buscamos esclarecimentos em Valérien (2002, p. 160), onde afirma que: para implementar inovações submete os diretores:

- Reconhecer a existência e a necessidade de uma fase de implementação do processo de mudança e de aperfeiçoamento do funcionamento da escola;
- Fase de implementação: esta deve ser organizada através de atividades que contribuirão para seu êxito;
- elaborar planos (a longo prazo e para o dia-a-dia), de tal maneira que os objetivos finais de melhoria se realizem efetivamente em sua escola;
- Garantir apoio material. O processo de implementação precisa ser apoiado com ajuda regular de material e de recursos, de conselhos sobre organização e de dispositivos logísticos;
- Dar atenção às necessidades do pessoal. O desenvolvimento e a formação de novos conhecimentos ou técnicas necessárias à melhoria a serem introduzidas constituem processos contínuos. Essa formação poderá ser assegurada pelos próprios diretores ou por formadores externos, sob a responsabilidade do diretor;
- Dar a conhecer de maneira clara e pormemorizada, qual a melhoria pretendida e os resultados que dela se poderiam retirar em condições ideais. Essa é uma tarefa essencial do diretor. À medida que a implementação progride, poder-se-á ir mais longe no processo da mudança ou tornar mais explícito seu fundamento. Pode, ainda, julgar-se necessário alterar o tipo de inovação a implementar. O diretor deve ser capaz de estar sempre à frente do processo que este consiga ter compreensão cada vez mais profunda do processo de transformação em curso;
- Dirigir a mudança. “Tomar o pulso” de sua implementação, a fim de ser capaz de prever o que se necessita;
- Assegurar o acompanhamento. A mudança é um processo evolutivo. A adaptação dos professores à mudança também. Os diretores têm, neste caso, um grande campo de trabalho, apoiando os professores individualmente, com seus conselhos, estimulando seus esforços e ajudando-os a resolver seus problemas pessoais em relação à mudança;
- Manter contato com os professores. Levar em consideração suas reações e suas preocupações em relação à mudança, despertar sua confiança, dar-lhes tempo para assimilarem as novas idéias e melhorarem sua prática pedagógica. A dimensão das relações humanas não devem ser subestimadas;
- Conhecer o sistema pelo qual se rege a escola;

- Informar, comunicar, repetir a fim de informar as diversas instâncias internas e externas e obter seu apoio para implementação da mudança desejada. A esse respeito o diretor deve entender sobretudo que a comunicação com todos os elementos envolvidos não se deve limitar à introdução de uma mudança; deve, pelo contrário, prosseguir durante toda a fase de implementação e mesmo depois de esta terminar;
- Por último, o equilíbrio nas ações e reações dos envolvidos, de modo a levar a todos a influência e o apoio de que necessitam.

Ao chegar de remoção nesta unidade, percebi como diretora, titular de cargo, a necessidade de uma renovação pedagógica nas atividades dos docentes considerando que as mesmas chegariam também até os discentes.

Neste momento, os gestores realizaram com a equipe uma avaliação institucional, objetivando delinear rumos, através da qual foi concluído que os conteúdos atitudinais – “questão de valores’ que nossos discentes apresentavam, precisavam ser resgatados e melhor trabalhados em sala de aula”. A partir daí estudos constantes sobre Competências, Habilidades, Inovação Escolar, Gestão Escolar, Pedagogia de Projetos passaram a ser prioridade nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), pois tínhamos uma proposta coletiva de adotar a Pedagogia de Projetos no ano seguinte.

Também foi decidido pela equipe, que o “Carro Chefe” da escola seria o “Projeto Cidadania” onde os temas e conteúdos transversais e interdisciplinares deveriam atender às necessidades filosóficas (sentido da existência, significado da própria vida, desenvolvimento de virtudes, princípios éticos e morais) e as necessidades afetivo-emocionais (amar, ser amado, ser aceito, valorizado, desenvolver auto-estima, alegria, contentamento e compreensão). A partir desse ideal, esta proposta abrangeu as diversas áreas do conhecimento e fez com que todas as disciplinas do currículo encontrassem pontos de convergência em relação à Pedagogia de Projetos. Os temas transversais, assuntos filosóficos, psicológicos e sociológicos eram as temáticas de preferência de acordo com as necessidades dos professores e alunos. A escolha dos temas e dos conteúdos específicos, para realizar e desenvolver o Projeto Cidadania ficou sob a responsabilidade de todos e significou uma avaliação coletiva envolvendo educador, educando, instituição e comunidade, onde o conhecimento da realidade do educando e a sua cultura, determinaram as necessidades e ações descritas na Proposta Pedagógica.

Para isso, foi necessário um estudo sobre competências e habilidades favoráveis ao gestor para introduzir esta inovação de trabalhar com projetos.

O Gestor ao introduzir uma Inovação Pedagógica, deve trabalhar as competências profissionais que são definidas como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico, político, educacional, social, ao indivíduo e a organização (FLEURY; FLEURY, 2001).

Sabendo que a escola é lugar de ensino e local de aprendizagem, cabe ao gestor a iniciativa de organizar e propor para os educadores e para sua equipe, situações diferenciadas de aprendizagem, assim umas das grandes habilidades das competências profissionais é integrar todos os saberes à habilidade do trabalho em equipe.

Competência relaciona-se ao saber fazer algo, ou seja, competência significa: “notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes, capacidade psicomotora, enfim na mobilização e aplicação de conhecimentos e habilidades” (FERREIRA, 1997).

Para Perrenoud (2000, p. 15), competências podem ser definidas como “a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Assim é a tarefa dos gestores, através dos docentes proporcionar articulação do conhecimento, construção das habilidades, para constituírem os padrões de competências.

Quase sempre a palavra competência vem acompanhada da palavra habilidade. Habilidade, conforme Coopers e Lybrand, (apud DUARTE 2000, p. 41), significa a “capacidade de realizar uma tarefa ou um conjunto de tarefas em conformidade com determinados padrões exigidos pela organização”. Essa autora menciona que as habilidades envolvem conhecimentos teóricos e aptidões pessoais e se relaciona à aplicação prática desses conhecimentos e aptidões.

Segundo Machado (2002, p. 145):

Um feixe de habilidades, referidas à contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado. É como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem macrohabilidades.

Na escola, para desenvolver as habilidades, recorre-se às disciplinas, que são meios para isso e que funcionam como âncoras para referir as competências. Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes, é virtualização de uma ação, é a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Sem estudos teóricos, nenhuma proposta inovadora pode ser desenvolvida e implantada. Tudo o que pretende nesta unidade escolar, é o deslocamento do foco das atenções dos conteúdos disciplinares para a idéia do trabalho por projetos. Partindo de um currículo disciplinar para uma práxis inovadora, necessitamos realizar estudos sobre as habilidades e competências dos agentes responsáveis pela transformação.

O desenvolvimento do conhecimento e produção de habilidades se realizam com ações. Segundo Thurler (2001), o gestor da educação precisa desenvolver conhecimentos e habilidades, que o qualifiquem como coordenador de inovações pedagógicas.

Conscientes das dificuldades encontradas na implantação de uma prática inovadora, os gestores precisam reunir competências e habilidades que subsidiem a ação da equipe gestora para diluir pensamentos cristalizados que levem e conduzem a realização de ações mecânicas de se fazer educação por gerações e gerações. Romper com esta estagnação, significa uma mudança de visão e prática docente que acredita na transformação do instituído para algo que precisa ser construído cotidianamente com a participação de todos os envolvidos.

Para Perrenoud (2000, p. 45):

A implantação de práticas inovadoras na escola demanda nova estrutura de organização da gestão escolar e novas aptidões cognitivas e atitudinais por parte dos professores e alunos. O sucesso do trabalho do maestro depende do empenho e do saber fazer dos demais participantes da orquestra.

O exercício de uma gestão aberta à mudança constitui, sem dúvida, traço comum às escolas inovadoras, conforme se constará ao longo desta pesquisa e com a intenção de identificar as estratégias e práticas educativas de inovação e enriquecimento para esta unidade de ensino é necessário refletir as seguintes indagações sobre gestão escolar:

- O Gestor assume papel importante, essencial ou acidental na implementação da Pedagogia de Projetos?

- Na implementação de Pedagogia de Projetos, os docentes demonstram questões de fragilidade e potencialidade como enriquecimento do contexto curricular?

- Quais são as Competências e Habilidades necessárias aos educadores gestores na implementação da Pedagogia de Projetos numa Escola de Ensino Fundamental e Médio da Diretoria de Ensino de Birigui?

A reflexão em busca de respostas a essas hipóteses, possibilitaram estudos sobre a Pedagogia de Projetos, Gestão Educacional e Escolar, bem como, referências sobre Competências e Habilidades profissionais necessárias aos gestores na atualidade.

Justificamos a pesquisa lembrando que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira abre caminhos para inovações e que as orientações oficiais, oriundas dos órgãos centrais e intermediários dos sistemas educativos sugerem e incentivam as escolas a formularem e reformularem seus projetos educativos. A atual lei que rege a educação brasileira (LDBEN) possui características inovadoras e propõe os seguintes pontos comuns:

- A busca de uma identidade regional em seus currículos, a serem perseguidas pela comunidade educativa de cada região;
- O estímulo às ações de cidadania dos alunos e ao resgate dos valores culturais e científicos;
- A ampliação das possibilidades de decisão sobre os temas de estudo, componentes do currículo escolar;
- A promoção de ações pedagógicas que estimulem a participação dos alunos como agentes de transformação das questões sociais que afligem a sociedade;
- A inovação, o enriquecimento e as mudanças nas práticas educacionais.

Conscientes disso, estamos vivendo uma era na qual, em função do avanço tecnológico e do processo de globalização, somos desafiados diariamente a

conhecer novas ferramentas de trabalho, incorporar novos conhecimentos estabelecendo estratégias de ação.

Thurler (2001), leva-nos a refletir que a inovação e as mudanças educacionais são consideradas como um dos principais meios para aperfeiçoar o funcionamento da escola e melhorar a qualidade de ensino.

Perrenoud (1999, p. 19), afirma que “é necessário mudar os paradigmas nas organizações e transformar o que está posto”. As alterações que se processam no âmbito das organizações têm gerado inquietações e resistências, pois afetam a vida das pessoas e implicam em novas formas de se ver e de ver a sociedade.

Desvencilhar-se das concepções incutidas durante décadas representa mudança de paradigma, o processo de mudança é lento, há resistências a serem quebradas, valores a serem mudados, posturas a serem revistas. Os indivíduos têm dificuldades em operar mudanças, seja nas pequenas coisas do dia-a-dia, como os hábitos alimentares, a forma de sentar, a maneira de organizar as coisas, o modo de falar, seja em questões complexas, ou seja, com as crenças e concepções do modo de ver e viver a vida.

As resistências podem ser sentidas em todas as instâncias da administração escolar, desde o modelo gestão, em nível macro, até a sala de aula. Quebrar resistências, afugentar o medo do novo, é um desafio que está colocado para os gestores e instituições que encontram dificuldades tanto na reformulação do projeto pedagógico, como em promover reestruturações internas que as tornem mais ágeis.

A escola é um ponto de convergência dos mais variados valores, atitudes e comportamentos expressos pelo ser humano. Como instituição permanente, defronta-se com o desafio da constante mudança em seu interior. As que vêm ocorrendo no seio da sociedade, especialmente na última década, têm nos levado a refletir sobre o papel das instituições de ensino no processo de socialização dos indivíduos e analisar de que forma vêm contribuindo para preparação de uma nova cidadania a fim enfrentar os desafios que são impostos no dia-a-dia, sejam nas relações que dentro dela ocorrem, sejam no modelo de gestão assumido pelo gestor educacional (SANTOS, 2002).

Um papel vital da missão do gestor escolar reside na construção de atitude inovadora na escola. É necessário que a equipe busque inovações nos

métodos, relações e práticas que permitam à escola beneficiar-se de sua própria experiência. De acordo com Santos (2002, p. 37):

A cultura de uma organização pode ser mudada, adequando-se a novos paradigmas. Neste processo o gestor tem fundamental papel a desempenhar na condução dos processos de mudanças no interior da instituição Escolar para que esta cumpra sua função de geradora e socializadora do conhecimento.

Atendendo aos objetivos da Unesco (redirecionar o trabalho docente) e atendendo aos objetivos da Constituição Federal (formação do cidadão), a escola pesquisada, tendo como missão promover uma escola mais solidária, decidiu adotar em todos os componentes curriculares a pedagogia dos projetos e subprojetos.

Nogueira (2001, p. 31) afirma que:

Pedagogia de projetos norteará as atividades escolares, permitindo um trabalho disciplinar e interdisciplinar abrangendo as diversas áreas do conhecimento, inserida na realidade e viabilizando múltiplas relações sociais. A o motivo de adotar a Pedagogia de Projetos favorece à criação de estratégias que resolvam problemas, testam algumas hipóteses referentes a um determinado tema, pesquisam sobre um assunto eleito pelo grupo, enfim, leva o grupo a buscar o que lhe é significativo, através da pesquisa-ação.

Uma ação mais participativa ao organizar o trabalho pedagógico nesta escola trouxe à tona a necessidade de redimensionar o papel do gestor e a discussão de quais competências e habilidades deveriam possuir para poder contribuir para o processo de renovação e inovação pedagógica na condição de líder e agente impulsionador das ações e mudanças.

Quanto à metodologia, será detalhada e caracterizada no capítulo três, optamos pelo enfoque qualitativo, por meio de estudo de caso. Esta experiência, Pedagogia de Projetos, foi pretendida em 2002 e introduzida após 2003. A partir daí adotou a práxis de trabalhar com projetos e subprojetos nas diferentes disciplinas que compõem as Matrizes Curriculares de uma Unidade Escolar Estadual no Município de Buritama, Diretoria de Ensino de Birigui, Estado de São Paulo. Utilizamos fontes documentais, bibliográficas e depoimentos em entrevistas semi-estruturadas, realizada com a equipe gestora e com os docentes efetivos com carga horária semanal de 25 horas/aulas. O material foi apresentado em questões abertas e interpretado com bases teóricas. Os dados foram organizados e esquematizados possibilitando a facilidade para tabular as informações obtidas e auxiliar nas considerações finais.

Seguindo o proposto, o objetivo geral da pesquisa visa: Identificar as Competências e Habilidades Necessárias aos Educadores Gestores à Implementação da Pedagogia de Projetos em uma Escola Pública do Ensino Fundamental e Médio.

Tendo como premissa que a eficácia da escola está relacionada, entre outros fatores, com o comprometimento e competência dos órgãos diretivos e envolvidos, propomos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os responsáveis pela implementação das inovações pedagógicas em uma escola pública estadual;
- Elencar as fragilidades e potencialidades demonstradas pelos educadores docentes quanto à implementação da Pedagogia de Projetos;
- Identificar as competências e habilidades necessárias aos educadores gestores na implementação da Pedagogia de Projetos em uma Escola Pública, segundo a ótica comum dos educadores gestores e educadores docentes;

Para melhor compreender a pesquisa “Competências e Habilidades Necessárias na Implementação da Pedagogia de Projetos” em uma Escola Pública do Ensino Fundamental e Médio foi assim organizada:

Na primeira seção – Introdução – anuncia a pretensão do tema, enfatizando estudos sobre a mudança educacional, inovação pedagógica, gestão educacional e escolar, pedagogia de projetos, competências e habilidades; foi descrito o problema, a justificativa, os objetivos, a estruturação do trabalho e a metodologia.

Na segunda seção – Revisitando Conceitos – contemplamos a fundamentação teórica sobre: A pedagogia de projetos; gestão; competência e habilidade profissional; competência e habilidade interpessoal; competência e habilidade técnico-político-pedagógica; competência e habilidade sócio-cultural na gestão escolar.

Na terceira seção – Procedimentos Metodológicos – apresentamos os procedimentos utilizados no estudo de caso: sujeito da pesquisa, instrumentos utilizados, coleta de dados, análise de dados e resultados.

Na quarta seção – Apresentação dos Resultados – apresentamos a análise dos dados da pesquisa na ótica dos educadores gestores e educadores docentes e a verificação dos acontecimentos ocorridos. Por meio de um questionário

e um roteiro de entrevista, buscamos explicação e compreensão interativa nas relações entre os fenômenos que integraram a realidade pesquisada.

Na quinta seção – Considerações Finais – apresentamos uma reflexão sobre os dados obtidos na pesquisa e apontamos algumas reflexões com a intenção de contribuir com as pesquisas na área da educação, principalmente falando de competências e habilidades dos gestores na implementação da pedagogia de projetos.

Esta pesquisa apresenta considerações relevantes a outras Unidades Educativas, encorajando os educadores gestores e educadores docentes ao desafio de inovação e mudanças das práticas educacionais. Induz a superação dos métodos tradicionais escolares, rompendo com velhas crenças, combatendo o dogmatismo típico das disciplinas escolares e mostrando que é possível combatendo o dogmatismo típico das disciplinas escolares e mostrando que é possível as matérias do currículo encontrarem pontos de convergência no trabalho com projetos.

Com a proposição de ampliar melhor a compreensão sobre competências e habilidades, gestão escolar e Pedagogia de Projetos, discutiremos esses temas de forma mais abrangente na seção seguinte intitulada “Revisitando Conceitos”.

2 REVISITANDO CONCEITOS

2.1 A Pedagogia de Projetos

A pedagogia de projetos tem raízes no escolanovismo, particularmente com Dewey e Kilpatrick, dois de seus expoentes. Esse movimento surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, estendendo-se depois a outros países.

Sob o ponto de vista metodológico, as contribuições desses dois autores para a escola nova foram muito significativas, destacando a aprendizagem por projetos e descobertas.

A Pedagogia de Projetos esteve no auge na primeira década do século XX, foi interrompida durante a primeira Guerra Mundial (1914-1918). Ao findar a Guerra, vários países reorganizaram os sistemas de ensino e novamente esta proposta é evidenciada e valorizada.

William H. Kilpatrick (1871-1965), foi o primeiro a teorizar sobre os fundamentos educacionais do trabalho de projetos. Para elaborar tal teoria, ele baseou-se em algumas idéias de Dewey e foi seu colaborador durante muitos anos, no Teachers College da Universidade de Columbia. Foi também um dos principais dirigentes do movimento da educação progressiva nos Estados Unidos. “A grande preocupação de Kilpatrick consistia na plena integração dos diversos fatores educacionais, cognitivos, afetivos, sociais, individuais formativos e instrumentais, propondo os projetos como idéia unificadora que dessem ênfase ao fator ação” (MORAES, 1997).

O pragmatismo consubstanciou todo o trabalho de Dewey, ele acreditava que toda a idéia, valor e instituição social originavam-se a partir das circunstâncias práticas da vida humana. Não eram nem criações divinas, nem tão pouco refletiam determinado tipo de ideal. A verdade não representava uma idéia à espera de ser descoberta, só poderia ser concretizada na prática.

“O pragmatismo deweyano pensa a filosofia como um conhecimento capaz de produzir práticas e, sobretudo, educar o homem nessas práticas que se consolidam como ações inteligentes” (VIEIRA, 1995).

Como para os demais pragmatistas, as proposições de Dewey têm por preocupação central o processo de construção de conhecimentos verdadeiros. Para este autor, o conhecimento se inicia com a perplexidade desencadeada pelo problema e se encerra com a resolução da situação problemática.

Dewey, nascido em Burlington, Vermont, EUA, em 1859, influenciou muito o pensamento pedagógico americano nas primeiras décadas do século XX e, segundo Abrantes (1995), foi nesse contexto que surgiram as primeiras referências ao trabalho de projetos como método pedagógico. Estudou em Universidades locais, depois na Universidade de Vermont. Aperfeiçoou-se na John Hopkins University, de Baltimore, lecionou em Michigan e publicou estudos com referências psicológicas e filosóficas. Foi diretor da universidade de Chicago em 1894 e também dirigiu uma escola-anexa à universidade. A partir de 1897, publicou vários trabalhos sobre o seu pensamento filosófico, pedagógico e político que foram difundidos em vários países.

Conforme salienta Dewey (1979, p. 19):

Agora a mudança que se dá na nossa educação é o ajustamento do centro da gravidade. É uma mudança, uma revolução, que não distinta daquela introduzida por Copérnico ao deslocar o centro astronômico da terra para o sol. Nesse caso, a criança se torna o sol em torno do qual giram os instrumentos da educação; ela é o centro que os organiza.

O desenvolvimento de uma pedagogia de projetos é resultado da importância atribuída por John Dewey à escola que tem o papel de criar no homem, hábitos, atitudes e formas de pensar adequadas à nova ordem, arcada pelos ideais de solidariedade e cooperação.

Dewey é um dos grandes defensores da aprendizagem por descoberta. Suas idéias pedagógicas consubstanciadas na expressão escola nova ou escola ativa (renovada, progressiva) foram muito difundidas no Brasil, via Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros, a partir do final da década de 20.

Segundo Dewey (1979), do ponto de vista epistemológico, o conhecimento só é válido e legitimado quando é útil e persegue um objetivo a ser atingido. Assim, fica marcada uma relação intrínseca entre a ação e o pensamento.

É importante marcar ainda que, para Dewey, o pensar vem da necessidade de solucionar um problema, superar uma dificuldade e é o ponto de partida e guia de todo o mecanismo da reflexão. E, para o autor, o hábito de refletir se desenvolve a partir da criança, de suas experiências de vida, de suas

necessidades e desejos que o educador tem papel fundamental nesse processo, devendo atuar como guia, orientando-se pelas vivências, desejos e interesses dos discentes.

De acordo com esse ponto de vista, quanto mais o professor conhecer seus alunos, melhor poderá desenvolver habilidades que formem hábitos de reflexão. Segundo Dewey, “temos de aprender como pensar bem, especialmente como adquirir o hábito geral de refletir” (DEWEY, 1979, p. 43), mas ele adverte que o pensamento reflexivo vem acompanhado de dúvidas e buscas de soluções.

Neste processo, as incertezas constituem fatores fundamentais do processo de construção do conhecimento. Não se trata de dúvidas em si, mas de obstáculos que surgem através das ações. Dewey conclui: “A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (DEWEY, 1979, p. 24).

Na perspectiva educacional, é necessário que os docentes elaborem atividades que despertem a curiosidade, estabeleçam condições para aproveitar as sugestões oriundas das experiências e trabalhem com questões que favoreçam uma ordem nas idéias ou sugestões.

Baseado nas linhas gerais do método de Dewey, Kilpatrick desenvolve o método de projetos, expressão no campo pedagógico do pensamento de Dewey. Kilpatrick pretende que seu método ofereça ao docente um instrumento que lhe possibilite conduzir o processo de aprendizagem de forma adequada, preparando a criança para a vida. Estudioso da Pedagogia de Dewey, Lourenço Filho (1970, p. 202), esclarece essa questão:

Preparar para a vida será pôr à criança condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos. E de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando, assim, ela os reafirmará, emendará ou substituirá, segundo os resultados e a conciliação desses resultados com os seus programas de vida. A conseqüência natural é a de fazer-se o ensino mediante amplas unidades de trabalho, com um fim em vista, ou, afinal, segundo projetos como tais percebidos são compreendidos pelos educandos.

O método de Kilpatrick pressupõe a resolução de um problema significativo para a criança no qual ela se envolva totalmente em cooperação com seus pares. Para isso, o grupo elabora um projeto, de caráter global, a ser desenvolvido pelos alunos com a orientação do professor, compartilhando as

tarefas. A aprendizagem assume o caráter de experiência; a aula se converte num laboratório, despertando, nas crianças, o espírito experimental e, o saber adquirido nos livros, transforma-se em experiência real. Em síntese: a criança deve aprender fazendo.

Ademais, para a elaboração dos projetos, podem surgir temas dos mais elementares aos mais complexos, mas todos eles devem ser desenvolvidos concretamente. Para Kilpatrick, apud Fenelon, (2004, p. 16),

Os projetos podem ser de quatro tipos: projetos com a finalidade de incorporar alguma idéia ou habilidade sob a forma de expressão; projetos que visam experimentar alguma coisa nova, como ouvir uma música, uma história; projetos cujo objetivo seja colocar em ordem intelectual uma situação problema; projetos que desejam adquirir um novo grau de habilidade, conhecimento, competência para mudança de atitude.

A adoção da Pedagogia de Projetos implica que o trabalho escolar seja atraente e, mediante situações problemas, a criança sinta curiosidade de buscar soluções para fatos reais. O interesse intelectual se manifesta com mais intensidade quando discente faz algo de verdade e tem que imaginar alguma situação. Nesse sentido, uma das finalidades mais importantes da escola é elaborar um projeto para proporcionar o afloramento do saber e da experiência do aluno.

Para Hernández (1998), outro ponto fundamental no uso desse método é a importância do trabalho coletivo no processo da aprendizagem individual e em grupo, que possibilita à criança não só manifestar habilidades ocultas no trabalho individual como também desenvolver o hábito de colaboração, investigação e responsabilidade.

O que se pretende com esse método é criar, na escola, momentos em que o discente possa construir conhecimentos, vivenciar experiências, selecionando as mais adequadas a cada situação, num processo de desenvolvimento contínuo com vistas à construção da autonomia.

Stevenson (2002), um dos seguidores do método de projetos propostos por Dewey, assinala os seguintes objetivos desse método: a formação do raciocínio e não da memória; a informação, que sustenta realizações vivas e proporcionem ao educando experiências e o estimulem a tirar conclusões; a aprendizagem deve ser feita num ambiente natural na mesma proporção em que os problemas do cotidiano são resolvidos.

A partir da metade dos anos sessenta, alguns pressupostos da Escola Nova são retomados, entre eles, o trabalho por projetos, denominado, então, por Bruner (1969) de trabalho por temas. Na proposta de Bruner (1969), destaca-se a preocupação com a aquisição dos conceitos. Segundo o autor, o trabalho por temas organizaria os conteúdos através de conceitos-chave comuns a todas as disciplinas para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Hernández (1998, p. 38), afirma que:

A finalidade dessa organização com ajuste a princípios ou idéias, diz Bruner, permite a generalização, desperta o interesse dos alunos e reduz a perda de memória. Essa noção foi útil para aplicá-la no estudo de temas e na extensão de certas operações, estratégias, problema ou procedimentos de alguns temas a outros como via de globalização.

Marina (2005, p. 178-179), exemplifica bem o trabalho com projetos:

Não existem projetos desligados da ação. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos abstratos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojetos que se converterão em projetos quando tiverem sido aceitos e promulgados como programas vigentes. O projeto é uma ação prestes a ser empreendida. Uma possibilidade vislumbrada não é projeto até que se lhe dê uma ordem de marchar.

Os ideais de uma pedagogia de projetos defendidos por Hernández, traduzem as mesmas intenções inovadoras desta pesquisa, mostra alguns aspectos em comum com as idéias escolanovistas. Os projetos de trabalho assumem hoje outro significado, uma vez que [...] “a realidade e os problemas para os quais tentamos encontrar respostas na atualidade, e aos quais se vinculam os projetos de trabalho, não coincidem com os desafios que eram enfrentados por Dewey e Kilpatrick” (HERNÁNDEZ, 1998b, p. 28).

Os projetos de trabalho, na perspectiva de Hernández, não buscam fazer uma síntese das idéias já consideradas inovadoras. Traduzem a preocupação em considerar que o processo de construção do conhecimento nunca se parte do vazio. Portanto é necessário pensar de onde partiu, quais experiências influenciaram, a fim de reinterpretá-las segundo outro ponto de vista, outro contexto, incorporando novos olhares de uma realidade social escolar que atualmente se apresenta em constante processo de mudança.

O autor afirma que várias propostas inovadoras, entre elas o Método de Projeto de Kilpatrick (1919), tiveram êxito, contudo “não se arraigaram até o ponto de substituir a organização do currículo por disciplinas, porque não incidiram na mudança das concepções predominantes do sistema escolar e de sua função social” (HERNÁNDEZ, 1998^a, p. 38).

Para Hernández (1998c) Pedagogia de Projetos:

[...] é a denominação de uma prática educacional que está sendo associada a algumas propostas de reforma no Brasil. Tais reformas pretendem favorecer mudanças nas concepções e no modo de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e nas próprias funções da escola. Os projetos aparecem como um veículo para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela atualização de seus conteúdos e pela adequação as necessidades dos alunos e dos setores da sociedade aos quais cada instituição se vincula (HERNÁNDEZ 1998c, p. 53).

Na opinião de Hernández (1998a), os projetos assim entendidos sinalizam uma nova maneira de apresentar os conhecimentos escolares, baseados na interpretação da realidade e nas relações que vão sendo construídas entre o cotidiano dos alunos, professores, conhecimentos disciplinares e outros saberes não-disciplinares que passam a ser elaborados, sendo temas filosóficos, psicológicos e sociológicos.

Os pontos destacados no pensamento do autor permitem-nos concluir que a pedagogia de projetos traduz uma maneira particular de conceber a escola e a educação. Dessa forma, os projetos supõem um meio de repensar as estratégias de ensino, redimensionar o tempo, repensar a relação professor/aluno, rever o discurso sobre o conhecimento escolar. Em síntese: a escola deve rever o que deve ser ensinado e como ensinar.

Marina (2005, p. 178-179), exemplifica bem o trabalho com projetos:

Não existem projetos desligados da ação. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos abstratos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojetos que se converterão em projetos quando tiverem sido aceitos e promulgados como programas vigentes. O projeto é uma ação prestes a ser empreendida. Uma possibilidade vislumbrada não é projeto até que se lhe dê uma ordem de marchar.

Fenelon (2004, p. 23), afirma que: “Nos anos 90, com a explosão do construtivismo e a retomada das idéias de Piaget, a preocupação se estende à

relação ensino-aprendizagem e os projetos voltam a serem tema de grande interesse nas escolas”.

2.2 Concepção de Gestão

Etimologicamente, o termo concepção possui vários significados, mais aqui estou referindo-me a noção, idéia, conceito, compreensão – de acordo com a definição apresentada no dicionário Aurélio – que orienta as atitudes do diretor de escola. Portanto, entendo como concepção de gestão educacional as idéias e conceitos que orientam a compreensão e as atitudes do diretor quanto aos procedimentos que adota no exercício de suas atividades profissionais, no âmbito da unidade escolar.

Na concepção de gestão, no caso, gestão de pessoas, de talentos humanos, eles são as principais riquezas da escola. A equipe toda deve estar coesa, com envolvimento afetivo e efetivo, definindo bem o perfil ideal para a tarefa necessária. A gestão existe para ajudar a realizar a função da instituição, exercendo uma gestão compartilhada e integradora na atuação dos colegiados, da família e da comunidade.

Entendemos que a concepção de gestão educacional de um diretor de escola, não está descolada da sua inserção no todo social do qual ele é parte integrante e nem tampouco da sua trajetória de vida, especialmente escolar e profissional. Por isso mesmo, para identificar a concepção que norteia a prática de um indivíduo é preciso levar em conta diversos fatores que atuam no seu modo de agir.

Como gestor público, o Diretor de Escola deve reunir em seu perfil profissional características que lhe possibilitem: observar, pesquisar e refletir sobre o cotidiano escolar de forma a aprimorá-lo conscientemente; compreender os condicionamentos políticos e sociais que interferem no cotidiano escolar para promover a integração com a comunidade, construindo relações de cooperação que favoreçam a formação de redes de apoio e a aprendizagem recíproca;

De acordo com o Edital do Concurso Público nº. 01/2007 publicado no Diário Oficial de 19/01/2007 (p. 02), necessárias para exercer o cargo de diretor de escola as seguintes competências:

- Propor e planejar ações que, voltadas para o contexto sócioeconômico e cultural do entorno escolar, incorporem as demandas e os anseios da comunidade local aos propósitos pedagógicos da escola;
- Valorizar a gestão participativa como forma de fortalecimento institucional e de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos;
- Articular e executar as políticas educacionais, na qualidade de líder e mediador entre essas políticas e a proposta pedagógica da escola, construída no coletivo da comunidade escolar;
- Reconhecer a importância das ações de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na escola, criando espaços que favoreçam o desenvolvimento dessas ações;
- Cuidar para que as ações de formação continuada se traduzam efetivamente em contribuição ao enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula;
- Acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem com vistas à melhoria do desempenho da escola.
- Compreender os princípios e diretrizes da administração pública e incorporá-los à prática gestora no cotidiano da administração escolar.

Tais características pressupõem o domínio do diretor de escola sobre as seguintes habilidades de acordo com o Diário Oficial 19/01/2007 (p. 05):

- Compreender a natureza, a organização e o funcionamento da educação escolar, suas relações com o contexto histórico-social e com o desenvolvimento humano, bem como a gestão do sistema escolar, seus níveis e modalidades de ensino;
- Apropriar-se dos fundamentos e das teorias do processo de ensino e de aprendizagem;
- Relacionar princípios, teorias e normas legais a situações reais, interpretando e aplicando a legislação de ensino a favor da população escolar.
- Identificar e avaliar criticamente os impactos de diretrizes e medidas educacionais, objetivando tomada de decisão, com vistas à garantia de uma educação plena;
- Comunicar-se com clareza, em diferentes situações, com diferentes interlocutores, utilizando as linguagens e as tecnologias próprias;
- Socializar informações e conhecimentos na busca do diálogo permanente com a comunidade intra e extra-escolar;
- Estimular a participação dos colegiados e instituições escolares, promovendo o envolvimento e a participação efetiva de todos como fator de desenvolvimento da autonomia da escola.
- Compreender, valorizar e implementar o trabalho coletivo, reconhecendo e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições de todos participantes.
- Incorporar à sua prática valores, atitudes e sentido de justiça, essenciais ao convívio social, solidário e ético, ao aprimoramento pessoal e à valorização da vida;
- Utilizar recursos tecnológicos nas atividades de gestão escolar;
- Promover ações de formação continuada, garantindo espaços de partilha de experiência e reflexão, especialmente no HTPC, que possibilitem seu

desenvolvimento pessoal e aprimoramento profissional, bem como do grupo que lidera;

- Elaborar de forma participativa os planos de aplicação dos recursos físicos e financeiros, vinculados à proposta pedagógica da escola;
- Responsabilizar-se pela administração de pessoal, de recursos materiais e financeiros e do patrimônio escolar com transparência nos procedimentos administrativos, garantindo a legalidade, a publicidade e a autenticidade das ações e dos documentos escolares;
- Fortalecer o vínculo com a comunidade local, buscando estabelecer, com outras instituições e lideranças comunitárias, parcerias que promovam o enriquecimento do trabalho da escola e da comunidade em que ela se insere.

No bojo das transformações no campo político, econômico e educacional brasileiro, após 1930 merece destaque o movimento de educadores visando uma renovação das práticas pedagógicas demarcando e integrando os profissionais da educação. A organização e a atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) foi uma marca daquele período, assim como o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 importantes personalidades em 1931.

Dirigido ao governo e ao povo brasileiro, o Manifesto definiu a educação como um problema social, sendo que esta deveria ser repensada a partir das contribuições filosóficas, sociológicas e psicológicas. Fundamentada na concepção política liberal, o manifesto exigia do Estado uma tomada firme de posição quanto a laicidade do ensino público, a obrigatoriedade da educação para todos, assim caracterizava como irreversível a necessidade de descentralizar o ensino e a autonomia para a função educativa. Multiplicam-se as leis e regulamentos, aumenta o controle do Estado autoritário sobre a sociedade implicando em maior centralização das decisões, e no campo educativo um esvaziamento de competência da figura do diretor de escola, transformado-o em executor de regulamentos e cumpridor de formalidades.

Teixeira (1956, p. 56), ao tecer considerações críticas àquela situação, conseguiu descrever e analisar de forma bastante elucidativa as implicações daí decorrentes. Vejamos a transcrição apontada a seguir:

Transformou-se a educação em uma atividade estritamente controlada por leis e regulamentos e o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos. A função desses órgãos é a de dizer se a educação é legal ou ilegal, conforme hajam sido ou não cumpridas as formalidades e os prazos legal e regularmente fixados.

E acrescenta:

[...] levada a ordenação externa da escola até este ponto, é evidente que nada restará se não o automatismo de diretores e mestres, a executar o que não planejaram, nem pensaram, nem estudaram, como se estivéssemos no mais mecânico dos serviços." (TEIXEIRA, p. 120).

O Decreto Lei nº 1.190, de 04/04/1939 organizou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e padronizou, por ela, todas as demais, conferindo-lhes objetivos profissionalizante - com ênfase na preparação dos quadros do magistério – e exigindo (artigo 51) o diploma de licenciado para o preenchimento de cargos e funções do magistério, secundário e normal (redes pública e particular). Este fato pode ser apontado como a primeira regulamentação do curso de pedagogia e constitui o embrião dos estudos pedagógicos em nível superior no Brasil.

O Curso de Pedagogia [...] foi implantado pela primeira vez em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia. Apesar da Faculdade de Educação ter sido criada oficialmente em 1931 pelo Estatuto das Universidades Brasileiras dentro da reforma Francisco Campos, só em 1939 começou a funcionar um curso que formava profissionais da educação em nível superior. A escola normal continuou, porém, formando o professor primário, como até então fazia. Desde o início do século a Faculdade de Filosofia de São Bento, em São Paulo, formava os professores dos estabelecimentos mantidos pela Ordem Religiosa dos Beneditinos. Em 1934, foi criado, também na mesma cidade, o Instituto Superior de Pedagogia, este mantido pelas Cônegas de Santos Agostinho. O nome 'pedagogia', para designar o curso de preparação de professores para o ensino normal data, porém, de 1939. Com a reestruturação da Faculdade Nacional de Filosofia, naquele ano, o Curso de Pedagogia aparece como o resultado da integração do curso de formação de professor secundário com disciplinas que desenvolviam o conteúdo do Curso Normal, prolongando-o apenas.

Em 1946, formadas já as primeiras turmas, tornou-se obrigatória, tanto para o bacharel como para o licenciado, a duração de 4 anos destinava-se notadamente às disciplinas didáticas.

Transmitindo uma cultura transplantada e dando o mesmo tempo uma profissão, os Cursos de Pedagogia das Faculdades de Filosofia se multiplicaram

rapidamente, absorvendo parte crescente da clientela do ensino superior. Afinal, o Curso de Pedagogia não exigia dispendiosas instalações e sua manutenção era fácil.” (INEP, 1980, p. 17).

Verificando-se o Decreto Lei nº 1.190, que deu existência legal ao curso de pedagogia, no que diz respeito aos objetivos do curso, encontramos no artigo 51 alínea e a seguinte redação: “preparar o profissional em educação para o exercício do magistério secundário e normal, o licenciado e, para o preenchimento de cargos técnicos, o bacharel”.

Contudo, antes mesmo do curso de pedagogia ter existência legal, já havia a preocupação com a formação de pessoas destinadas a ocuparem a função de diretor de escola, principalmente para aqueles estabelecimentos que abrigavam maior número de professores e estudantes.

Aponta-nos Lourenço Filho (1970), que, até os fins da década de 1920 o ensino de Organização e Administração Escolar acontecia apenas em algumas lições das cadeiras de pedagogia das escolas normais. Só então é que se criam na Escola de Aperfeiçoamento pedagógicos, de Belo Horizonte, cursos para a formação de diretores e orientadores de ensino primário. Aos fins de 1930, transforma-se a Escola Normal de São Paulo em Instituto Pedagógico, com um curso de Aperfeiçoamento, em que a administração veio a ser considerada como parte numa das cadeiras desse curso, regida pelo professor Roldão Lopes De Barros. Reorganizado depois esse órgão, como Instituto de Educação, Rio de Janeiro, em 1934, estabeleceu-se a primeira cadeira de administração escolar em nível superior, entregue aos cuidados do prof. Antônio Carneiro Leão.

Organizada a Universidade de São Paulo, no mesmo ano, a ela se agregou o Instituto de Educação, com seção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1993 as faculdades de Filosofia passaram ao padrão Federal e o ensino a ser feito, tanto no curso de pedagogia, como no de didático, constando a formação de todos os professores secundários e do ensino normal.

“[...] Com a lei orgânica do ensino normal, expedida a 2 de janeiro de 1946, previram-se cursos de administração escolar para o ensino primário, destinados a habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino e inspetores escolares. Por efeito dessa lei, cursos de administração escolar realmente se estabeleceram em institutos de educação de vários estados, para o que concorreram também cursos e estágios oficiais, no INEP, de professores de ensino

normal e de chefes de serviços escolares em várias unidades da federação.” (LOURENÇO FILHO, 1970, p. 274-275).

O aparecimento da disciplina administração escolar, de certa forma muito recente na história da educação brasileira, pode parecer estranho à primeira vista. Entretanto, se considerarmos a forma tardia de organização do sistema nacional de ensino e as condições em que funcionavam os estabelecimentos de ensino até então, compreende-se melhor porque a administração escolar, enquanto disciplina objeto de estudos, debates e investigações, somente a partir da década de 1930 tenha se incorporado ao currículo de formação dos educadores.

Mesmo assim, pode-se afirmar que teve uma trajetória sempre buscando acompanhar a dinâmica social correspondente às modificações no modo de produzir e, conseqüentemente, no modo de organizar e controlar a produção. É desta forma que podemos entender as diversas orientações teóricas que marcam a área de conhecimentos da administração escolar, resultando inclusive na formação de grandes correntes ou concepções. Ao mesmo tempo, é importante destacar que a mesma análise aqui desenvolvida serve também para que se compreenda o surgimento e a intensificação de posicionamentos críticos e da busca crescente por avanços teóricos e práticos nesta área de atuação humana.

Vejamos, de forma sucinta e a título de ilustração, o que se pode chamar de primeiras fases de estudos sobre administração escolar no Brasil, quais as mais importantes obras bibliográficas¹ que exerceram influência na formação de professores e diretores de escolas:

* Educação pública, sua organização e administração: publicado em 1935, pela primeira vez trata dos problemas de financiamento, de planos para construções escolares e formação do professorado. Autor: Aníso Teixeira.

* Fayolismo na administração das escolas públicas: publicado em 1938, foi o primeiro estudo brasileiro a submeter as questões de organização e administração escolar a uma análise conceitual e a discutir seus fundamentos dentro de modernos princípios gerais de racionalização. Autor: Querino Ribeiro.

¹ Para quem desejar conhecer criticamente as teorias de administração, desde o aparecimento e consolidação dos chamados modelos taylorista e fordista, assim como as suas crises e as novas formas de denominação em curso, sugiro a leitura do livro **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar**, de autoria do Prof. Dr. Roberto Heloani, publicado pela Cortez Editora.

* Introdução à administração escolar: publicado em 1939 pela Companhia Editora Nacional, com 516 páginas, foi por longo tempo um manual sobre o tema. Autor: Antônio Carneiro Leão.

* Noções de administração Escolar: publicado em 1961 pela Companhia Editora Nacional, talvez tenha sido o livro didático sobre a disciplina que alcançou maior tiragem no Brasil. Autor: Theobaldo Miranda.

* Organização e administração escolar: publicado em 1963 pela Editora Melhoramentos, representou uma grande contribuição para o estudo da disciplina. Autor: Lourenço Filho.

De acordo com Sander (1995, p. 83-84), algumas teorias organizacionais e administrativas adotadas historicamente na educação têm raízes nas teorias positivistas e evolucionistas, por esta razão “objetivam alcançar a ordem e o progresso social, a integração e a coesão social, a satisfação das necessidades sociais e a reprodução estrutural e cultural da sociedade. Para atingir esses objetivos de maneira eficiente e eficaz, as teorias positivistas de organização e administração enfatizam a ordem e o equilíbrio, o realismo e a racionalidade. Essas teorias administrativas constituem o chamado ‘paradigma tradicional’ que tem prevalecido na pesquisa e na prática da gestão da educação ocidental durante mais de meio século” Cabe apontar que a Lei nº 4.024/61 não trouxe novidades quanto a formação, em nível superior, de diretores de escola, uma vez que em seu artigo 52, remetia esta incumbência para o ensino normal. Eis a íntegra da redação: “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”.

Outras referências ao assunto “direção de escola” na referida lei (4.024/61, p. 42):

- Artigo 16: ao afirmar ser de competência dos estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento de estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-lo e inspecioná-lo, assegurava como uma das condições para tal, a idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente (embora a lei não definisse o que entendia por idoneidade moral e profissional);
- Artigo 42, do Título VII, que tratava da Educação de grau médio, estabelecia que “o diretor da escola deverá ser educador qualificado”;
- Artigo 55: “Os institutos de educação [...] ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial”.

Esse conjunto de orientações teóricas foi largamente utilizado nos diversos setores da sociedade e explicam, em parte, a grande quantidade de normas, regulamentos e planos que foram elaborados naquele período, inclusive na educação. Também são importantes para o entendimento da concepção educacional tecnicista marcada pela rígida hierarquia no sistema de ensino (diretor, supervisor, professor e aluno), fragmentados o trabalho pedagógico e levando os problemas educacionais a serem tratados apenas do ponto de vista técnico. Com isso, os dirigentes educacionais passam a atuar como gerentes, encarregados do controle e avaliação de um processo burocrático. Quanto ao professor, é levado a enfatizar os meios, os procedimentos, as técnicas. Entre os dois, o supervisor exerce o papel de vigilante da aplicação dos procedimentos técnicos e burocráticos. Pouco ou nada existe no que se refere a uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido e muito menos sobre os fins de educação.

No final dos anos 60 e início dos 70, após ter colocado em camisa de força o movimento estudantil e a organização docente, como decorrência de medidas tais como a AI-5 e o Decreto 477, investiu sobre os demais do sistema educacional e realizou a Reforma do Ensino número 5.692 em dezembro de 1971.

A Lei nº 5.692/71 de certa forma contemplava os interesses e as reivindicações de educadores, além de agradar à hierarquia católica (com a preservação do espaço para o ensino religioso) e à iniciativa privada (através do apoio técnico e financeiro). Os possíveis grupos de pressão e até os partidários da escola pública, que poderiam oferecer resistência, “estavam desarticulados e mesmo destroçados, incorporados a outras formas de lutas, com vistas à derrubada do Regime ou, ainda, aderiram à Reforma” (PILETTI, 1995, p. 206).

A reforma universitária recriou a faculdade de educação e, à medida que estruturou as unidades sob o modelo de institutos, iniciou o processo de desvinculação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia ao mesmo tempo em que a profissionalização da área pedagógica era enfatizada através das habilitações específicas para a formação do magistério e dos especialistas em educação.

Na reforma do ensino superior de 1968, Lei nº 5540/68, os especialistas eram definidos como aqueles destinados aos trabalhos de planejamento administrativo, inspeção, supervisão e orientação no âmbito das escolas e sistemas escolares.

A variação apontada nos documentos legais citados parece indicar uma indefinição quanto aos objetivos dos Cursos de Pedagogia, acarretando distorções, tanto no que diz respeito ao tipo de formação oferecida, como no que se refere ao exercício profissional de seus egressos.

A atual LDB, Lei nº. 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 64, que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional.

Como se pode notar, a lei que rege a educação nacional prevê que os diretores de escolas tenham, no mínimo, a formação em cursos de graduação em educação, tais como administração, planejamento, inspeção reforçou os argumentos dos que defendem a formação do especialista.

Nos últimos anos, vários estudos têm sido desenvolvidos enfocando a gestão democrática na escola, bem como questionamentos quanto aos modelos e práticas que insistem em manter como marca o autoritarismo e a centralização das tarefas em torno de uma pessoa ou de um grupo restrito. A partir desses estudos e dos debates que foram sendo intensificados em torno do tema da gestão democrática, passou haver maior cobrança quanto à transparência, divisão de tarefas, prestação de contas, formulação de projetos e outras questões que implicam em uma nova postura daqueles que ocupam a função de dirigentes no sistema educacional.

A gestão democrática do ensino foi garantida no Brasil pela Constituição brasileira, em 1988, por isso esta participação deve ser garantida na estrutura organizacional e, mais ainda, vivida no ambiente escolar. O espírito democrático deve estar presente em todo o trabalho escolar na sala de aula, nos corredores, na secretaria, no pátio, nos atos dos professores, dos funcionários, da equipe dirigente, dos alunos e de seus pais. A participação deve ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda: espaços sociais específicos para a sua concretização; tempo para que idéias sejam debatidas e analisadas; esforço de todos aqueles preocupados com a formação do cidadão e de uma escola verdadeiramente democrática.

A noção de gestão, tal como a de “sistema”, foi entendida de forma muito negativa e limitada ao longo do tempo. Pelo menos até os anos 30, falar de gestão era como falar de administração ou de gerência no sentido clássico tradicional, tal como foram concebidas por Frederick Taylor e Henry Fayol – aliás, dois autores que eram, há duas décadas atrás, praticamente “decorados” nos cursos de Magistério, Pedagogia e Administração.

Os avanços da Revolução Industrial, a mecanização, o início da produção para o consumo em massa, forçaram as empresas a introduzirem métodos mais “racionais” de organização. É por isto que o sistema de gerência de Taylor era chamado de administração científica (EUA) ou a organização racional do trabalho (França). Hoje, quando se fala em “administração taylorista e fayolista” refere-se à uma administração rígida, burocrática, centralizada e hierárquica. E assim, gestão e gerência passaram a ser entendidas do mesmo modo, embora gestão tenha um significado mais rico e amplo.

Os sistemas de ensino no Brasil foram organizados, pelo menos até os anos 70, dentro dos modelos taylorista e fayolista. Refletiam um modelo constituído de forma piramidal e vertical, em que cada integrante do sistema limitava-se a obedecer às ordens emanadas de cima, onde criatividade, inovação, iniciativa, não eram qualidades requeridas dos funcionários.

O gestor nos tempos modernos é aquele que, no âmbito de sua unidade, é capaz de pôr em prática um processo administrativo e pedagógico a partir dos recursos humanos e materiais que lhe são fornecidos pelo sistema maior ao qual pertence sua unidade para que produza um resultado compatível com os objetivos e metas fixadas por uma determinada política educacional.

Compete à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer características por ações conjuntas, associadas e articuladas.

O Conselho de Secretários da Educação (CONSED, 1997, p. 14), assim entende o termo gestão:

A gestão pública escolar, atualmente, assume, mais uma vez, um significado que transcende o da administração em sentido estrito. Exige-se atualmente, dos gestores sociais em geral e dos escolares, em particular, competências que são tanto técnicas quanto políticas no bom sentido. Por um lado, é cobrado deles a responsabilidade social pelos resultados da

tarefa educativa, como também é cobrada de sua unidade, qualidade dos serviços prestados. Por outro lado, estes gestores lidam fundamentalmente, com o humano, sendo gestor de pessoas (professores, funcionários, etc.) tendo a missão de coordenar os esforços delas para o alcance de objetivos da unidade sob sua direção e, conseqüentemente, do sistema educacional como um todo.

A gestão democrática de escola, segundo Ferreira (2001), é construída, no dia-a-dia, pelos que, direta ou indiretamente, vivenciam a educação. Ela exige participação de todos por intermédio da existência de colegiados e outros mecanismo institucionais. O pressuposto básico da gestão democrática é a concepção de educação como direito e dever de todos, portanto, os diferentes agentes devem participar das decisões e da implementação do que foi decidido nas escolas: governantes, gestores, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade.

A gestão democrática da escola pública esta prevista na legislação e foi incorporada como um fundamento básico da escola e do sistema escolar brasileiro. Uma escola democrática é aquela nas quais as decisões são compartilhadas, bem como são compartilhadas as tarefas necessárias para implantar decisões novas. Para tanto, torna-se necessário o desenvolvimento de uma cultura participativa entre todos os envolvidos no processo educacional com habilidades e competências.

Paro (1998, p. 11), salienta os princípios básicos da gestão escolar:

A gestão democrática do ensino público foi garantida no Brasil pela Constituição brasileira, em 1988 por isso esta participação deve ser garantida na estrutura organizacional e, mais ainda, vivida no ambiente escolar. O espírito democrático deve estar presente em todo o trabalho escolar, na sala de aula, nos corredores, na secretaria, no pátio, nos atos dos professores, dos funcionários, da equipe dirigente, dos alunos e de seus pais. A participação deve ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda: espaços sociais específicos para a sua concretização; tempo para que idéias sejam debatidas e analisadas; esforço de todos aqueles preocupados com a formação do cidadão e de uma escola verdadeiramente democrática.

Libâneo (2001), afirma que a tarefa dos gestores educacionais visa:

Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho com sinergia, a eficácia na utilização dos recursos e os meios em função dos objetivos da escola; assegurar o processo participativo de tomada de decisões, fazer com que as decisões se convertam em ações concretas; assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e

elementos da escola com base nas decisões coletivas; articular as relações interpessoais na escola, entre a escola e a comunidade.

Libâneo (2005), explica ainda que o exercício da gestão democrática depende de autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa. Na escola, um gestor com habilidades e competências deve possuir uma visão de conjunto que integra as diferentes dimensões: gestão pedagógica, gestão de pessoas, gestão de materiais e patrimônio, gestão financeira e gestão de resultados.

Enfim, cabe aos gestores promover a participação, coordenando os esforços de forma a ampliar a relevância do ensino ministrado na escola, que tem como função precípua garantir a educação de qualidade para todos.

2.3 Competências e Habilidades Profissionais

Os estudos relacionados às competências na educação profissional não são recentes. Nos Estados Unidos e na França, segundo a literatura, têm mais de duas décadas. Segundo Taylor (1970), no início do século XIX havia preocupação das organizações em buscar indivíduos capacitados para desempenhar determinada função e a procura pelos competentes excedia a oferta.

A competência profissional pode ser descrita globalmente fazendo-se referência a uma atividade ou profissão, mas tal condição não parece ser suficiente para dar conta de um determinado trabalho se não considerar as margens efetivas de autonomia e inovação que este permite, a forma como é possível desenvolvê-lo, os modelos de gestão e a divisão das tarefas existentes no contexto organizativo a partir do que se explica. Competência se configura como sendo a explicitação de repertórios cognitivos de natureza variada, que envolvem ações e decisões das quais resulta a qualidade de desempenho da instituição. (GARRIDO, 2000).

O debate francês a respeito de competência nasceu nos anos 70, justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica. Atendendo às necessidades do mundo do trabalho, procurava aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, visando aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem. Buscava estabelecer a relação entre competências e os saberes: o

saber agir – no referencial do diploma e do empregado. Do campo educacional, o conceito de competência passou a outras áreas como o campo das relações trabalhistas para se avaliarem as qualificações necessárias ao posto de trabalho, nascendo assim o inventário de competências.

Durante a década de 80, Boyatzis (2006), reanalisando os dados de estudos realizados sobre as competências gerenciais, identificou um conjunto de características e traços que, em sua opinião definem um desempenho superior.

Os trabalhos de (SPENCER; SPENCER, 1993; MCLAGAN, 1997), marcaram significativamente a literatura americana a respeito do tema competência. Nesta perspectiva, o conceito de competência é pensado como um conjunto de conhecimento, habilidades e atitudes, isto é, conjunto de capacidades humanas que justificam um alto desempenho, acreditando-se na capacidade produtiva do indivíduo.

No Brasil, as primeiras discussões surgiram no final do século XX quando as inovações gerenciais, os novos conceitos de administração e os novos conceitos de produção começaram a ser disseminados nas empresas do país com a abertura da economia e globalização.

Competências específicas são as competências profissionais. De acordo com Art. 6º do Parecer CNE/CEB n. 4/99 “competência profissional é a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. O parágrafo único do mesmo artigo (Brasil, 1999, p. 215), ratifica essa definição:

As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

- I – competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;
- II – competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;
- III – competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação.

Com relação à noção de competências propostas nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, conceitualmente esta se aproxima de uma visão construtivista.

O dicionário de língua portuguesa Aurélio (2004, p. 440), apresenta a seguinte definição:

Capacidade para desenvolver qualquer assunto, aptidão idoneidade e introduz outro: capacidade legal para julgar pleito. Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimento, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico, social, político ao indivíduo, em outras palavras a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém.

Lê Boterf (1994, p. 19), situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa, pela formação educacional e pela experiência profissional. “A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações”. Ainda segundo o autor, competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

A competência individual encontra seus limites, mas não sua negação no nível dos saberes alcançados pela sociedade ou pela profissão do indivíduo numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de reconhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência.

Garrido (2000, p. 88), menciona que “existe um crescente consenso de que líderes eficientes têm competências identificáveis demonstrando habilidades aprendidas, atitudes desenvolvidas e valores [...]”. Complementa que:

Independentemente da personalidade ou dons naturais, os líderes eficientes precisam aprender a direcionar, alinhar pessoas, agir consistentemente dentro de um conjunto de valores fundamentais, lidar de forma eficiente com as exigências e estresses inerentes ao cargo administrativo, compreender a si mesmos e aprender com a experiência. As habilidades de liderança são aprendidas e retocadas ao longo do tempo, podendo as características da pessoa ajudar a aprender.

A noção de competência aparece assim associada a ações como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, agrega valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Quanto à origem, a palavra competência, de acordo com Durand (2000), está vinculada a características das pessoas, tais como: conhecimentos,

habilidades e atitudes que garantam, quando apresentada em determinados indivíduos, as competências essenciais para qualquer mudança.

Durand (apud BRANDÃO, 2001), concebeu um conceito de competência baseado em três dimensões – *conhecimento, habilidade e atitude* – como mostra a Figura 1.

Figura 1 - As três dimensões da competência.

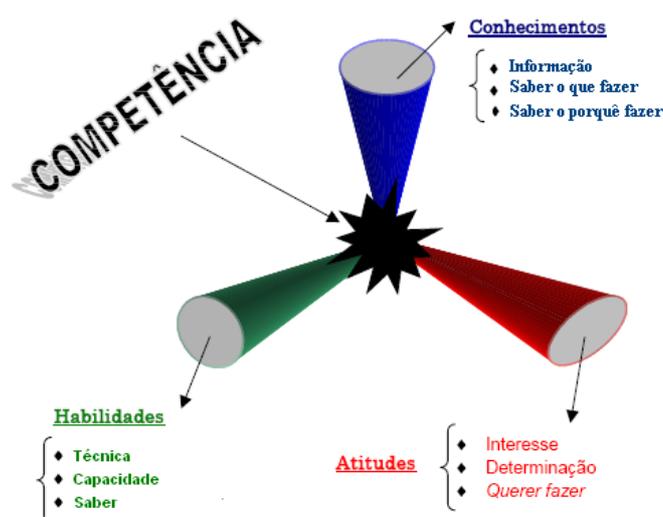
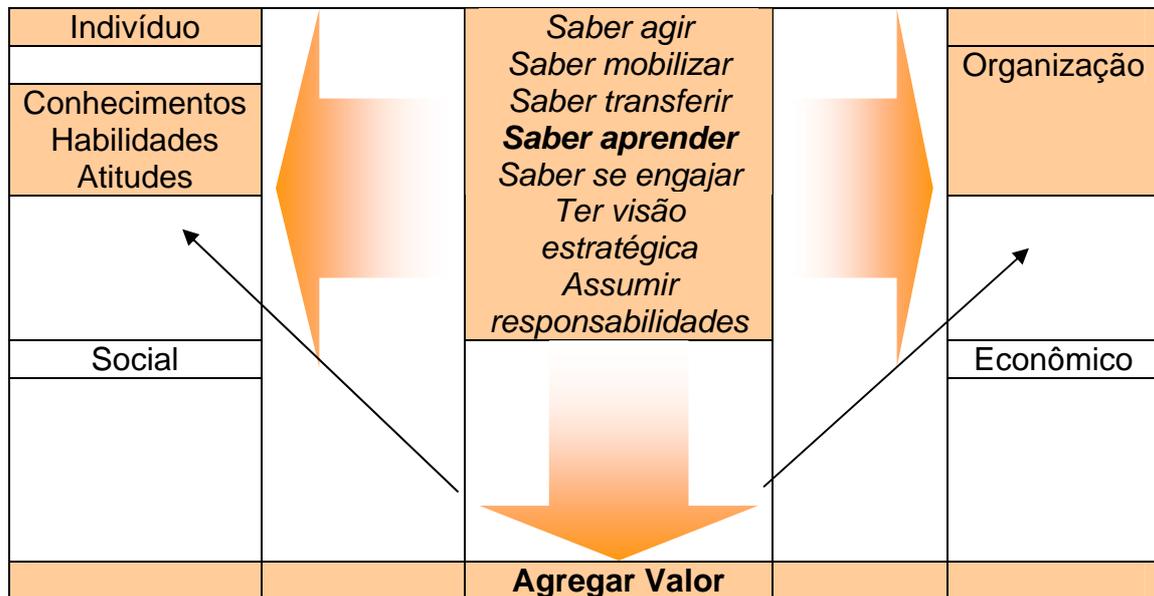


FIGURA 1 – As três dimensões da competência
Fonte: Durand (apud BRANDÃO, 2001).

Essas três dimensões da competência são independentes, uma vez que, para a exposição de uma habilidade, por exemplo, presume-se que o indivíduo conheça princípios ou técnicas específicas. Da mesma forma, a adoção de determinado comportamento no trabalho exige da pessoa, a detenção não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes apropriadas. A Figura 1 ilustra o conceito de competência sugerido por Durand (2000), evidenciando o caráter de interdependência e complementaridade entre as dimensões do modelo (conhecimentos, habilidades e atitudes), bem como a necessidade de aplicação conjunta dessas dimensões em torno de um objetivo qualquer. Durand acrescenta que o desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem individual e coletiva, envolvendo simultaneamente as três dimensões dos modelos, isto é, pela assimilação de conhecimentos, aquisição de habilidades e internalização de atitudes relevantes à consecução de determinado propósito ou à obtenção de alto desempenho no trabalho.

Fleury (2001, p. 21), argumenta que a noção de competência aparece associada às ações, que podem ser esquematizadas na figura abaixo:



Saber agir		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber o que e por que faz. ➤ Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Trabalhar o conhecimento e a experiência. ➤ Rever modelos mentais. ➤ Saber desenvolver-se propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

FIGURA 2- Competências e habilidades
Fonte: Fleury e Fleury, 2001.

O termo competência é utilizado de maneira diferente pelos especialistas. Para Brandão e Guimarães (2001), é o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se posicionar sobre determinado assunto ou de forma geral utilizado para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho.

O conceito de habilidade também varia de autor para autor. Em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências. Assim a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não “pertence” a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes. (MACHADO, 2002, p. 133).

Espera-se que o gestor seja capaz de desempenhar papel catalisador de competências, de prever soluções, de ser um auxiliar do processo de transformação, que conheça as condições do meio e os homens, a fim de poder inspirar, estimular, orientar e criar o clima necessário à criatividade.

Luck (2000, p. 15), “Acredita na capacidade do dirigente em melhorar o clima escolar na superação de problemas emergentes: Creio pessoalmente que um dirigente deve dirigir, que ele deve fazer evoluir as situações, saber formular as questões, insistir para que os problemas sejam definidos e resolvidos, deve ser capaz de transmitir um clima de sinergia”.

As competências e habilidades dos gestores educacionais desempenham papéis importantes na condução dos processos de inovação e mudanças no interior da instituição escolar para que esta cumpra sua função de gerar e socializar o conhecimento (MACHADO, 2002).

No Artigo 6º do Parecer CNE/CEB nº 4/99 lê-se o seguinte: “Entende-se por competências profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

De acordo com Gomes (2003, p. 36), as competências são específicas de cada profissão e podem ser agrupadas em competências gerais de desempenho e competências gerais técnicas. Estas competências desenvolvidas adequadamente atendem as propostas necessárias como prevê os pilares da educação proposto no relatório da Unesco segundo Delors (2001), conhecer – conviver – fazer e ser.

Considerando os agrupamentos e subagrupamentos propostos por Gomes (2003), esta pesquisa pretende identificar competências favoráveis aos

gestores, para serem melhores compreendidas foram agrupadas em três grandes competências:

- Competência Interpessoal;
- Competência Técnico-político-pedagógica;
- Competência Sócio-cultural.

2.4 Competência Interpessoal e Habilidades na Gestão Escolar

A primeira competência dos gestores é saber introduzir, implementar e institucionalizar as inovações determinadas pretendidas. As decisões são tomadas por pessoas e por elas executadas. Isso significa que o sucesso da escola deve estar apoiado fundamentalmente nas competências, na capacidade de inovação, no desempenho positivo da força de trabalho da equipe e nas relações interpessoais positivas. O gestores, por meio das relações interpessoais, devem valorizar o profissional da educação em sua dimensão humana.

A idéia de relação, presente na vida humana aponta uma habilidade que, além de ser construída, é também compartilhada. Uma pessoa não pode ser humanizada sozinha (Berger, 1976, p. 108), do mesmo modo, uma pessoa não pode ser competente sozinha. A qualidade de seu trabalho não depende apenas dela – define-se na relação com os outros. As condições para a realização de um trabalho competente estão na competência do profissional e na articulação dessa competência com os outros e com as circunstâncias. O processo de interação entre as pessoas induz o surgimento das relações interpessoais. Em situações de trabalho onde existem atividades pré-determinadas a serem executadas existem também interações necessárias, tais como: comunicação, cooperação, respeito e amizade sendo estes os elementos que formam a competência interpessoal eficaz.

Assim (McGregor, 1970, p. 25):

A competência interpessoal é constituída de um conjunto de aptidões e atitudes adquiridas, organicamente ligadas entre si. Essencialmente ela consiste em tornar o líder capaz de estabelecer com o outro relações interpessoais autênticas. Sendo capaz de autenticidade com o outro e também consigo, o líder cria climas de grupo no interior dos quais as relações de trabalho possam evoluir, tornando-se funcionais, espontâneas e criativas.

Saber lidar com as pessoas, ser flexível, sensível, interessado, atencioso, ter paciência é fundamental nas relações interpessoais. O desenvolvimento da organização encontra-se estreitamente relacionado com o desenvolvimento das pessoas que dela fazem parte e é por meio das pessoas que ocorre o aprendizado da organização, que cresce, muda, evolui e se transforma (SILVA, 1996).

As reações das pessoas constituem um complexo processo de interação humana, que se expressa sob a forma de comportamentos verbais ou não-verbais. É preciso que os gestores possuam habilidades para compreender o modo de viver das pessoas, como pensam, sentem, como se comportam, os seus valores, a sua visão de mundo. No trabalho, as pessoas convivem e interagem umas com as outras, comunicam-se, despertam simpatia ou antipatia, se aproximam ou se afastam, entram em conflito, competem, cooperam, estreitam amizade, são sinceras ou dissimuladas nas suas reações. Esses fatores podem fazer parte do seu cotidiano, no desenvolvimento do seu trabalho, tanto agregando como separando as pessoas que se expressam de formas diferenciadas.

O grande desafio para os gestores é desenvolver a qualificação e o potencial das pessoas para se obter maior comprometimento com os resultados desejados, criando condições mais favoráveis à inovação e ao aprimoramento tanto pessoal como institucional.

Por isso é importante que os gestores desenvolvam em si mesmos algumas habilidades que favoreçam as relações interpessoais na escola. Indicamos, para sua análise, algumas delas segundo Martins e Aguiar (2001, p. 21):

- Empreendedorismo – para conseguir resultados;
- Flexibilidade – para mudar comportamentos e pontos de vista;
- Dinamicidade – para assimilar e aplicar novas técnicas e novas abordagens.
- Criatividade – para desenvolver alternativas de decisões e/ou soluções de problemas;
- Atualização – para acompanhar os avanços da sociedade;
- Adaptabilidade – para enfrentar situações novas;
- Decidido – para enfrentar desafios e riscos;
- Técnico – para promover a ação, o “como fazer”.

Além desses aspectos ainda segundo Martins e Aguiar (2001, p. 24), algumas habilidades devem nortear o trabalho do gestor para o desenvolvimento das pessoas que convivem na escola:

- Interação – união de idéias e ações, buscando o respeito mútuo;
- Democracia – o processo de participação, aprendizagem contínua da capacidade crítica e da autonomia, a mesma oportunidade de participar e de ser cidadãos;
- Liberdade responsável – o exercício do direito de elaborar em equipe as próprias regras de convivência. Deve existir liberdade para pensar e ser, ser e fazer, e compreensão do significado da liberdade do outro;
- Cooperação – exercício de crescimento para o desenvolvimento coletivo e individual que se pratica no dia-a-dia, numa ação participativa que vise atingir, de forma compartilhada, resultados satisfatórios para a equipe e não apenas realizações pessoais.

Dentre tantas, esta pesquisa evidenciará as habilidades necessárias para os gestores nas relações interpessoais como: liderança, diálogo, humildade, tolerância, motivação e autonomia.

2.4.1 Habilidades de liderança do gestor dentro do espaço escolar

O novo modelo de gestão educacional enfatiza a liderança, sendo o gestor um líder, um agente de mudanças. Sendo assim, precisa empenhar-se em destruir crenças e tradições da cultura vigente na organização. (MAXIMIANO, 2002).

Nas atividades gerenciais do século XXI, Ruas (2000, p. 40), afirma que a formação de gestores:

Ao desenvolverem projetos baseados em pessoas, conseqüentemente desenvolvem habilidades entre as pessoas envolvidas. O gestor líder deve saber identificar as características de cada um de seus colaboradores e trabalhar a motivação individualmente para alcançar os objetivos da instituição, é importante que cada indivíduo saiba o seu papel, sinta-se responsável e principalmente seja reconhecido no que faz. Ninguém pode sentir-se motivado se não acreditar na utilidade do seu trabalho.

Garrido (2000, p. 88), menciona que “existe um crescente consenso de que líderes eficientes têm atributos identificáveis dominados por habilidades aprendidas, atitudes desenvolvidas e valores [...]”.

Garrido (2000, p. 89),

complementa que “independentemente da personalidade ou dons naturais, os líderes eficientes precisam aprender a direcionar, alinhar pessoas, agir consistentemente dentro de um conjunto de valores fundamentais, lidar de forma eficiente com as exigências e estresses inerentes ao cargo

administrativo, compreenderem a si mesmos e aprenderem com a experiência.

Para Robbins (1999, p. 371), liderança “é o processo de influência pelo qual os indivíduos, com suas ações, facilitam o movimento de um grupo de pessoas rumo a metas comuns ou compartilhadas.”

Liderança deve ser pensada segundo Robbins (2000), como uma habilidade para inspirar pessoas, enquanto que gerenciamento está voltado para materiais, produtos. O objetivo da liderança na educação é elevar o potencial humano e desenvolver competências e habilidades nos docentes e funcionários em prol de alcançar os objetivos determinados pela instituição.

Segundo Wood (apud GOMES 1999, p. 28), o líder busca, intencionalmente, influenciar os outros para utilizarem todo o seu potencial, realizarem bem as tarefas e atingirem objetivos e metas, maximizando o desenvolvimento institucional e pessoal. Suas características principais são expressas por: credibilidade, convicção, caráter, cuidado, coragem, postura e competência.

Os gestores líderes, sendo agentes de mudanças, precisam adquirir novos conceitos, habilidades ou atitudes, e também “desaprender” o que não é mais útil à instituição. O “desaprender” constitui um processo totalmente diferente que envolve ansiedade, atitude defensiva, resistência, medo e desconforto nas relações interpessoais.

No XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação realizado em 16 de novembro de 2005, (CALLEGARI, p. 02) afirma:

O diretor de escola, como líder da instituição escolar, tem um papel essencial na qualidade da educação oferecida pela escola. Tradicionalmente, o diretor se comportava de uma forma autoritária, mas as mudanças sociais estão exigindo um novo perfil de liderança.

Mais do que os administradores de pessoas e de recursos humanos, os gestores de pessoas têm que desempenhar o papel de líder. Num contexto de gestão de pessoas, é necessário que se vejam mais como colaboradores do que como subordinados, pois requer das pessoas adesão aos objetivos políticos para que possam cumprir juntos a missão da organização. A liderança exige autonomia e participação, para o melhor funcionamento da escola, o líder é o responsável pela

constituição da rota que vai levar ao destino, seu papel é o de facilitar, habilitar e motivar.

No processo de liderança, a habilidade de conduzir os rumos educacionais desloca-se da posição central para um lugar periférico na constelação conceitual; a posição central passa a ser ocupada pela habilidade de coordenar. É uma mudança fundamental, pois os participantes suprimem, em si, a vontade própria, para instalar a vontade do gestor, cujo cumprimento, passa a ser critério de realização em dupla instância: realização objetiva das ações e realização subjetiva de quem as executa (LUCK, 1996).

Necessita-se hoje alterações e adaptações das habilidades e das competências dos gestores para atuarem com líderes, precisa ser multidimensional, buscar qualidade de vida para todos da equipe nos diferentes aspectos emocionais, sociais, econômicos, políticos, educacionais e culturais (LUCK, 2000). Dessa maneira, o gestor-líder, polivalente e multifuncional (RIOS, 2001), precisa compreender as mudanças, criar estratégias, definir objetivos e critérios, implementar mudanças institucionais para enfrentar a imprevisibilidade, trabalhar as incertezas e a instabilidade da organização, transformar os sujeitos para serem abertos, capazes de iniciativa, de imaginação e de reações rápidas, que assegurem o sucesso da instituição no ambiente altamente competitivo e uma gestão de melhor qualidade.

A capacidade de liderança do gestor público traduz-se na busca de novos valores à administração pública em prol de serviços públicos de qualidade. Enfim, o gestor deve possuir diversas habilidades de liderança e buscar nova visão por meio de inovação, da cooperação grupal e da criatividade individual.

2.4.2 Habilidades do gestor como promotor de relações dialógicas

Como afirma Freire (1996, p. 135), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”. O exercício do diálogo assume importante papel nas escolas inovadoras, tornando-se, possivelmente, instrumento político essencial a uma reestruturação de suas práticas cotidianas. A gestão atualmente vem se configurando mais dialógica, na medida em que a direção se desprende do caráter centralizador que

historicamente lhe foi atribuído e consegue estabelecer relações de respeito e paridade com toda a comunidade escolar.

Os gestores necessitam exercer um diálogo aberto, pois este contribui para descentralização dos processos decisórios, com resultados animadores na redução da carga burocrática, na gestão político-administrativa e na ampliação da autonomia dos diversos sujeitos no cotidiano.

Perrenoud (2000), afirma que o diálogo cria possibilidade de estabelecer relações de amizade entre alunos e professores a partir da descoberta do como pensa e de como vive o grupo. Possibilita, também, conhecer e compartilhar novos olhares e atitudes sobre o tema em discussão que, numa perspectiva de formação, vai repercutir na vida dos sujeitos envolvidos.

O exercício do diálogo é fator decisivo no processo de transformação da escola em instância de pertencimento e identidade. Não se pode pensar pelos outros, nem para os outros e nem sem os outros; a prática do diálogo tem constituído um importante fator de superação dos problemas internos à escola (FREIRE, 1996 p. 138).

Cabe lembrar que, para Bakhtin (1990), a linguagem nasce de um diálogo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eu” e muitos “outros”. Assim, as escolas são arenas de diálogo para a construção de valores.

Para Alarcão (2003), as escolas que possuem uma gestão reflexiva, é dialógica e inovadora, e assumem papel fundamental para a criação de espaços convidativos ao diálogo. A opção por uma prática dialógica constante faz com que docentes e discentes sintam-se mais participantes da dinâmica escolar, e por isso, mais responsáveis por ela. Quando o diálogo passa a ser mais valorizado dentro da escola, as hierarquias existentes, conseqüentemente, deixam de se configurar como empecilhos entre aqueles que convivem a maior parte do tempo juntos no espaço escolar.

O papel da gestão escolar dialógica é, portanto, preponderante no estímulo e na viabilidade das escolas se abrirem a novas propostas para seus próprios alunos, professores e comunidade (FERREIRA, 2004).

Vale ressaltar que, quando há o diálogo na comunidade escolar, há também abertura para sugestões entre discentes e docentes e, portanto, poderá haver mudanças no ambiente escolar, seja por conta de um professor, funcionário, aluno ou, ainda, por conta da própria família ou comunidade.

2.4.3 Habilidades do gestor exercendo sua função com humildade e tolerância

O gestor, que deseja inovações e mudanças, deve aprender a conviver com as diferenças, desenvolver a amorosidade como processo formador. Ao introduzir inovações, deve respeitar os professores e os alunos, através do cultivo da humildade e da tolerância. (FREIRE, 1996).

A distância que existe entre as pessoas, em parte, é criada por cada um. É preciso usar a inteligência para encontrar o caminho da comunicação entre as pessoas.

Atualmente, a tolerância e a humildade são consideradas como virtudes e se apresentam como algo positivo por enfatizar o respeito ao ser humano ou à sociedade. A humildade pode ser considerada um dos pontos referenciais do universo da cultura, embora nem sempre seja analisada com a devida atenção pelos cultores da ética.

Reale (2003), afirma que a tolerância é o mesmo que a paciência. E a paciência é justamente o bom humor ou o amor que nos faz suportar as coisas ruins ou desagradáveis.

A UNESCO ressalta que incumbe aos Estados comentar a respeito dos direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos no que diz respeito à raça, ao sexo, à língua, à origem nacional, à religião, que é necessário o combate à intolerância. Baseada nestes princípios, aprova e proclama solenemente a Declaração dos Princípios sobre a Tolerância.

Matsuura (2005, p. 2), declara que todas as medidas positivas são necessárias para promover a tolerância nas nossas sociedades, pois a tolerância é uma condição necessária para a paz e para o progresso econômico, social, educacional de todos os povos, e deve estar presente fortemente nas relações educacionais. Assim, afirma a Declaração de Princípios sobre a Tolerância:

Artigo 1º - Significado da tolerância, A tolerância é o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância

é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

Em consciência ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são, significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem, por isso o gestor precisa de habilidades para aceitar as resistências de profissionais que ainda não cultuam uma determinada inovação.

A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário. Por isso, é necessário promover métodos inovadores sistemáticos e racionais de ensino sobre tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas, religiosas e educacionais (MATSUURA, 2005, p. 6).

Rios (2001, p. 35), afirma que “as políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, lingüísticos e entre as nações”.

A tolerância é necessária entre os indivíduos e também no âmbito da família, da comunidade e do trabalho. A promoção da tolerância é o aprendizado, o espírito do ouvir mútuo e da solidariedade. Os meios de comunicação devem desempenhar um papel construtivo favorecendo o diálogo e debate livre e aberto, propagando os valores da tolerância e ressaltando os riscos da indiferença à expansão das ideologias e dos grupos intolerantes.

Matsuura (2005), sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem proclama: Toda pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião - (art. 18); de opinião e de expressão - (art. 19); a educação deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos - (art. 26).

A Unesco declara:

Artigo 6º - Dia Internacional da Tolerância. A fim de mobilizar a opinião pública, de ressaltar os perigos e de reafirmar nosso compromisso e nossa determinação de agir em favor do fomento da tolerância e da educação para a tolerância, nós proclamamos solenemente o dia 16 de novembro de cada ano como o Dia Internacional da Tolerância (MATSUURA, 2005, p. 5).

Os gestores ao exercitar a tolerância e a paciência, pode diminuir as resistências dos professores às mudanças, levando-os a perceberem à importância de trabalhar questões inovadoras como a Pedagogia de Projetos.

2.4.4 Habilidades do gestor em exercer seu papel motivador

Para introduzir uma inovação em uma escola o gestor necessariamente precisa exercer um papel motivador.

Covey (1996, p. 160), afirma que a motivação:

É complexa e inerente ao ser humano, devendo ser cultivada por uma compreensão profunda a respeito das características naturais de existência; o seu desenvolvimento é básico para que as mudanças encontrem abrigo consciente e legítimo, motivar para a qualidade está na base do ser humano, na sua essência. Naturalmente e em combinação com objetivos comuns, é possível haver espaço para novos projetos, além de assegurar eficácia nos resultados.

O mundo cada vez mais competitivo exige altos níveis de motivação das pessoas. Pessoas motivadas para realizar seu trabalho, tanto individualmente como em grupo, tendem a proporcionar melhores resultados. A motivação pode ser entendida como o principal combustível para a produtividade das instituições.

Segundo Cória-Sabini (1991, p. 91), a motivação não:

É algo que possa ser obtida apenas por recompensa monetária, mas está intrinsecamente ligada ao prazer, ao crescimento, ao trabalho em equipe e ao desafio da realização. Motivação é a força que impulsiona as pessoas a agir. Muito mais do que forças externas, a motivação é conduzida por uma fonte interna que age sobre a ação humana.

As instituições estão valorizando cada vez mais o comprometimento das pessoas. Os indivíduos comprometidos são convocados para fazer parte das soluções e é exatamente neles que as instituições mais tendem a investir. A motivação, por sua vez, é a chave do comprometimento, por isso, possuir habilidades, promover a motivação nos docentes e funcionários, é uma tarefa das mais importantes para os gestores.

As formas mais expressivas da motivação são as atitudes que os docentes e funcionários se manifestam em relação ao trabalho. Mostrar receptivos ou decepcionados às novas incumbências, demonstrar certeza nas respostas às perguntas que lhes são feitas, aceitação ou negação dos desafios, e aparência feliz ou infeliz são alguns dos principais sinais de motivação ou desmotivação, assim a motivação das pessoas está diretamente ligada ao sucesso da escola, sente-se motivado porque se sente seguro;

Diante de uma inovação pedagógica, a iniciativa das pessoas ou da equipe em implantar uma inovação pedagógica em seu currículo é um sinal de motivação. O recurso de solicitar a participação da equipe na formulação de novas propostas e solução de problemas constitui também um poderoso fator de motivação.

Para Chiavenato (1999, p. 18), a motivação:

fornece a energia para a ação e torna o indivíduo receptivo a certos estímulos e mudança ambientais, desenvolve a auto-estima, criatividade, iniciativa, empatia, disciplina, trabalho em equipe, cooperação, tomada de decisão, flexibilidade e compromisso ético.

2.4.5 Habilidades do gestor para a promoção da autonomia

Segundo Abramovay (1996), a autonomia é uma reivindicação da escola, desde a Antiguidade. Entretanto, no Brasil, só muito recentemente o tema autonomia vem aparecendo, com maior frequência, no campo educacional. Para essa autora, a idéia da autonomia está interligada à idéia de democracia e cidadania.

Autonomia é ampliação das bases do processo decisório. Ao se construir a autonomia na escola, amplia-se, até mesmo para fora do estabelecimento de ensino, o poder de decisão sobre o seu trabalho, tornando-o amplo e complexo.

A autonomia da escola é um dos conceitos mais mencionados nos programas de gestão, promovidos pelos sistemas estaduais de ensino, como também em programas do Ministério de Educação, uma vez que nele está presente, uma condição essencial para realizar o princípio constitucional de democratização da gestão escolar. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade, solução de problemas, são estes alguns dos conceitos relacionados com autonomia (PCN, 1997).

Segundo Martins (2002), o gestor precisa possuir autonomia para responder as questões quando a sociedade pressiona as instituições a realizarem mudanças urgentes e consistentes, que respondam com eficácia e rapidamente às necessidades locais e da sociedade globalizada.

A autonomia é um conceito complexo, com múltiplas nuances e significados, tantos quantos esforços existem para expressá-los na realidade escolar. Algumas vezes, porém, ela é muito mais uma prática de discurso do que uma expressão concreta em ações objetivas: outras vezes, representa o discurso utilizado para justificar práticas individualistas e dissociadas do contexto. (MARTINS, 2002, p. 28).

O gestor constrói a autonomia da escola, mediante um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema e dirigentes escolares, entre estes e a comunidade escolar com relação dialógica e autônoma; juntos estabelecem o tipo de educação que a escola deve promover e onde quer chegar.

Sabe-se que as relações de autonomia são construídas nas Unidades Escolares no dia-a-dia, mediante ação coletiva competente e responsável, realizada mediante a superação de naturais ambigüidades, contradições e conflitos.

Luck (2000, p. 42), assim considera a construção da autonomia:

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino e de sua comunidade, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorializados, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos.

Rios (2001, p. 120) afirma que “a identidade é algo em permanente construção e se constrói na articulação com a alteridade e implica o reconhecimento recíproco, respeito mútuo, justiça, diálogo, solidariedade e princípios éticos de reconhecimento do outro”.

Genericamente, oito são os grandes grupos de habilidades que Perrenoud considera fundamentais para a autonomia das pessoas, como está sintetizado na figura abaixo, apresentada a seguir:

HABILIDADES FUNDAMENTAIS PARA A AUTONOMIA DAS PESSOAS	
S A B E R	Identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
	Gerenciar e superar conflitos, com liberdade e responsabilidade;
	Analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;
	Formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente (ou em grupo – lidar com relacionamentos);
	Cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
	Construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
	Conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las e relaborá-las quando necessário;
	Construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais.

FIGURA 3 – Habilidades fundamentais para autonomia das pessoas

Fonte: Perrenoud 2004. Adaptado (PINTO, 2003).

Os limites e a possibilidade de liberdade definem-se efetivamente na autonomia com alteridade e é nessa medida que se dá a articulação entre liberdade e responsabilidade.

2.5 Competência Técnico-Político-Pedagógica e Habilidades do Gestor para Implementação da Pedagogia de Projetos

O termo técnico é usado para indicar o “conjunto dos processos de uma arte” ou a “maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo” (CUNHA,1982: 759).

Rios (2001, p. 94), define a dimensão técnica como:

Suporte de competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais, um significado específico no trabalho, nas relações. A técnica reporta à realização de uma ação, a uma certa forma de fazer algo, a um ofício, aí se requer ou se demonstra alguma habilidade e a dimensão política é realizada de forma coletiva, com repartição de responsabilidades e decisões de grupo.

A competência Técnico-Político-Pedagógica do gestor está interligada ao Projeto Pedagógico. Este é a alma da escola e elemento motivador para todos os integrantes da comunidade escolar, isto é, quando a sua elaboração decorra de um processo realmente participativo, desenvolvendo a dimensão política de forma coletiva, com repartição de responsabilidades e decisões de grupo. Não cabe mais a idéia de um gestor ou diretor onipotente, detentor exclusivo da autoridade pedagógica e administrativa na escola.

Segundo Morin (2002, p. 65), “o homem na era planetária é caracterizado por uma explosão de técnica sem precedentes e de uma acelerada tempestade de informação e imagem, deve ir para além dessas imagens e integrar suas atividades como um grande desafio do educador”.

Rios (2001, p. 93), em *Docência de Melhor Qualidade*, mostra-nos que devemos buscar as seguintes dimensões da competência:

- na dimensão técnica, na capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos, atitudes e na habilidade de construí-los e reconstruí-los;
- na dimensão estética que é a presença da sensibilidade numa perspectiva criadora, é o fazer;
- na dimensão política, na participação, na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres;
- na dimensão ética que diz respeito à orientação da ação e da solidariedade em benefício do ser.

2.5.1 Habilidades do gestor para consolidar uma gestão participativa e democrática

A tendência no modelo de gestão escolar democrática vem orientando os gestores educacionais no que se refere à qualidade da aprendizagem dos alunos, de modo que conheçam a sua realidade, a si mesmos e as condições de enfrentamento dos desafios do dia-a-dia, tarefa esta que exige o envolvimento de todo grupo social no sentido de unir esforços para a efetivação dos objetivos apontados. Assim, é possível depreender que a “gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto” (LUCK et al., 1998m p. 15)

Segundo Ferreira (1986, p. 162),

Gestão participativa lembra participação, participar significa partilhar com. É preciso que haja aglutinação, ação coletiva que envolva à participação de todos na introdução de inovações pedagógicas e que no coletivo haja discussão/reflexão e não se dilua em casuísmos e/ou modismos pedagógicos.

Segundo Veiga (1995, p. 08):

[...] “Um projeto pedagógico bem definido, com as prioridades colocadas de forma consensual, facilitará sua partilha para além dos profissionais da educação, envolvendo alunos, seus pais e mesmo a comunidade local”.

Efetivar a gestão participativa nas escolas é envolver todas as pessoas no planejamento das atividades nos aspectos administrativos, pedagógicos, políticos e éticos.

O número de trabalhos sobre o assunto é bem grande, com tendência a aumentar ainda mais. Conforme Freitas (2000, p. 47):

Há reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. [...] A gestão está associada ao fortalecimento da idéia de democratização do processo pedagógico, entendida como participação de todos nas decisões e na sua efetivação. [...] o gestor deve levar em consideração a evolução da idéia de democracia, que conduz o conjunto de professores e funcionários, a maior participação e implicação nas tomadas de decisão.

Para Abramovay (2004, p. 24), é imprescindível uma inovação pedagógica que conscientize a todos de que somente a prática participativa e democrática pode provocar mudanças significativas e benéficas para a escola. O êxito liga-se a capacidade de convencimento do gestor em criar um clima favorável à participação de todos nessa empreitada.

O universo da escola é particularmente complexo e específico, o diálogo só pode ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tendem a perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir de sua própria história construtiva.

Segundo Hora (1994, p. 51), temos artes e ofícios à participação, assim:

É necessário praticar constantemente o exercício da participação, em todos os seus sentidos: internamente na prática da administração, na inserção política transformadora, no diálogo intelectual em todas as outras áreas de conhecimento. É necessário buscar construir comunicativamente o consenso pelo diálogo com todos envolvidos, e não apenas com aqueles que pensam como nós.

Que ainda podemos reportar a Bordieu (1983, p. 98):

O conceito de gestão traz consigo a idéia de coordenação e de participação, ao invés de centralização e controle. Enquanto na gestão centrada no comando, as decisões e a autoridade concentram-se na instância superior, na gestão pela via da coordenação, as decisões são tomadas e a autoridade exercida nas diversas instâncias da estrutura organizacional. O grau de participação e de comprometimento agregados, por parte dos integrantes da instituição presentes nesse modelo, depende do alinhamento e do desdobramento praticados no processo de planejamento e de gestão da instituição.

Participar significa atuar conscientemente em determinado contexto, neste caso, de reforma educacional, compromete-se com o poder de influência na determinação das ações, na sua implementação e avaliação.

O termo participação é analisado por Bobbio (1992, p. 888-889), que considera haver diferentes formas ou níveis de participação política que merecem ser esclarecidas, tomado em sentido estrito, participação é definida para situações em que o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política.

Urge reforçar e reconstruir incessantemente a gestão democrática e participativa da educação em todo o amplo espaço público e educacional, comprometida com a formação de homens e mulheres competentes e capazes de

construir, através da participação, sua autonomia como seres humanos (SANTOS, 2002, p. 27).

Assim, os gestores precisam possuir habilidades de: promover uma ação coletiva incentivando os docentes nas atividades escolares; desenvolver a liberdade de expressão e diálogo; estimular atitudes comportamentais de autonomia e autodeterminação; criar oportunidades para que todos tenham sucesso; conquistar a confiança de parceiros, colaboradores e subordinados.

2.5.2 Habilidades do gestor para envolver os docentes no projeto político pedagógico coletivo

O Projeto Político Pedagógico da escola e o Plano Político Pedagógico são palavras sinônimas de acordo com a Secretaria da Educação.

Veiga (1995, p. 12-14), conceitua projeto político-pedagógico:

A partir do sentido etimológico da palavra “projeto”, associado a idéia de lançar para diante. Partindo disso, enfatiza que a organização de projetos de escolas não se pode restringir ao planejamento de ensino e atividades diversas, precisa-se constituir na busca de um rumo, de uma direção. A dimensão política evidencia-se na medida do seu comprometimento com a formação do cidadão para a sociedade na qual se insere.

É na dimensão pedagógica que se dá a definição das ações educativas propriamente ditas, que a escola pode, efetivamente, dar conta de sua intenção, de sua proposta, de seu fazer educativo. O político e o pedagógico, contudo, são indissociáveis, implicando um processo contínuo de reflexão e discussão das questões que perpassam o dia-a-dia da escola.

A elaboração da proposta pedagógica é o ponto de partida para que todos, na escola, tenham uma visão, razoavelmente clara, de como a escola concebe para onde ir e onde quer chegar. Ao gestor cabe coordenar as ações necessárias à redação da proposta pedagógica da escola e, sobretudo a formação de uma cultura escolar em que a proposta pedagógica seja levada em conta na solução dos problemas, na definição das ações e na formulação dos subprogramas da escola.

Bussmann (1995, p. 09), afirma:

Quando se sabe para onde ir, a atenção pode voltar-se a como caminhar para chegar lá. O discurso das propostas pedagógicas é, quase sempre, de que o caminho se faz juntos, ou seja, democraticamente. Cabe ao gestor incrementar a gestão democrática e participativa da ação pedagógico-administrativa, pois tão importante quanto enunciar idéias, é buscar convertê-las em ação.

Para Gadotti (1997, p. 19), “o projeto político-pedagógico implica a construção de uma qualidade que é, ao mesmo tempo, política e técnica. Neste processo, é preciso não descuidar nem da elaboração de uma clara visão de mundo nem da construção do conhecimento, tarefa precípua da escola; ambos devem estar relacionados intimamente”.

Para a operacionalização de um projeto pedagógico não é possível pensar apenas nas grandes questões políticas. É preciso incluir as questões ligadas ao dia-a-dia da escola e estudar alternativas à antiga prática.

As dimensões política e pedagógica revestem o projeto de uma amplitude significativa, busca a organização do trabalho pedagógico da escola em sua globalidade, com certa autonomia.

Veiga (1995, p. 59), sinaliza que:

A principal possibilidade de construção de projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula [...].

O projeto político-pedagógico deve ser entendido, portanto, como uma construção contínua por todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola, como um plano que entrará em ação.

O Trabalho Coletivo orchestra as ações da escola sendo indispensável para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, implica um compromisso dos membros da equipe escolar com a clientela que frequenta a escola. É preciso que todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico (PERRENOUD, 1999).

Esse maestro é o gestor e a partitura; o projeto pedagógico da escola, é o arranjo sob medida para os alunos como referência para todos.

Trata-se de um trabalho compartilhado pela equipe escolar, uma construção coletiva. Assim concebido, o projeto pedagógico traduz os valores do grupo, suas intenções, seus objetivos compartilhados, estabelece prioridades, define caminhos, é o eixo condutor do trabalho da escola, esculpindo-lhe feição própria.

A construção do projeto é gradativa: a passo a passo, ele vai se estruturando e ampliando, ganhando corpo e consciência. É um processo que, coordenado pelo gestor, deve contar com a colaboração de todos os seguimentos envolvidos na vida da escola, passando por conflitos e divergências, até que consensos sejam alcançados. Sua formulação é um momento oportuno para a equipe identificar os diferentes aspectos da vida escolar que requerem reflexão para ser modificados. As habilidades dos gestores são em pensar e implementar o que é melhor para assegurar o sucesso de seu projeto, de acordo com suas possibilidades e limites.

Construção coletiva constitui-se, na maior parte das vezes, a principal responsável pela existência do Projeto Político Pedagógico como afirma Luck (2000, p. 59):

Quase sempre, as ações constituem-se em um ponto de chegada e de confluência, fruto de negociações, onde se aposta na responsabilidade de todos. Nesse sentido, pode-se dizer que não acontecem da noite para o dia: são tecidas no coletivo com um fio articulador que, aos poucos, vai se arquitetando o trabalho desenvolvido dentro e fora da escola, pela maioria e em benefício da maioria.

Como bem pontua Paro (1998, p. 89), “uma gestão participativa e descentralizada é resultante do compromisso de todos, pressupõe uma prática de discussão coletiva, que envolve desde a divisão de responsabilidades e a definição das funções de cada um até as decisões sobre encaminhamentos com ações concretas”.

A construção coletiva dentro do projeto político pedagógico envolve uma prática democrática e o exercício do diálogo necessários para uma liderança capaz de coordenar e dar curso às ações, mediando os conflitos e interesses que decorrem naturalmente desse tipo de processo.

O desenvolvimento das ações descritas no Projeto Político Pedagógico deve ocorrer uma divisão de responsabilidades, onde cada um dos atores envolvidos desempenha determinado papel, o dia-a-dia escolar também dispensa uma dose de solidariedade e cooperação, nesse caso, é comum o estabelecimento de laços de ajuda mútua, que são decorrentes, muitas vezes, de um trabalho de equipe bem articulado.

O Projeto Político - Pedagógico possibilita espaços de aprendizagem de diversos níveis, sendo necessário para os gestores desenvolver as principais habilidades: coordenar as ações necessárias à redação do Projeto Político - Pedagógico; garantir o comprometimento da equipe; esclarecer os valores do grupo, as intenções, os objetivos compartilhados, saber estabelecer prioridades, definir caminhos, ser o fio condutor do trabalho escolar; descrever responsabilidades entre os membros e equipe; garantir um clima de solidariedade e cooperação entre todos.

2.5.3 Habilidades do gestor na construção de um planejamento participativo

O planejamento é uma etapa essencial para a pedagogia dos projetos, momento de estruturação e decisão dos mesmos. O processo de planejamento deve considerar a atividade prática/reflexiva dos sujeitos envolvidos que partem da prática social para transformá-la, por meio de uma ação consciente, intencional, com vistas a transformação. Este busca no real as contradições, visa a resolução de problemas, levantando hipóteses e desmistificando o senso comum. Diante disso o gestor para transformar e gerir a escola necessita de um planejamento que seja capaz de explorar condições favoráveis e de apontar caminhos para alcançar os objetivos da escola.

Sobre planejamento, Smole (1996, p. 165), reconhece a importância do ato de planejar, porém sem considerá-lo como algo rígido, e menciona que:

[...] no entanto planejar não significa que se deva ter uma atitude espontaneísta na condução do trabalho: é importante que haja um planejamento sobre o que vai ser feito a cada dia, sobre qual material será necessário a cada etapa, e onde ou a quem serão feitas consultas para obter informações ou ajuda nas questões sugeridas durante a elaboração ou realização do projeto.

Entende-se que o planejamento participativo constitui um processo político, um contínuo propósito coletivo, na qual participa o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significam, portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria (FUSARI, 1984).

A opção política de planejamento traz no seu bojo à lógica do movimento coletivo, num processo de tomada de decisão. Há dois componentes básicos no processo de planejamento participativo segundo Barbosa (1980, p. 98): política e participação, sendo que a política:

Pressupõe o grau conseqüente sobre as estruturas de desigualdades (...) política é também entendida no sentido de democratização ou soberania popular, sendo que cabem as maiorias populares decidirem seu próprio destino, em contraposição do seguimento puro e simples das orientações preestabelecidas pelos governantes.

Barbosa (1980, p. 80), afirma que: “Participar é libertar-se, pois significa fazer parte, ter parte, tomar posse de uma maneira não possessiva do mundo total, daquilo que lhe é de direito, isto, do mundo do homem e da natureza.”

No momento do planejamento assume, portanto, destaque, como um dos elementos essenciais da gestão educacional.

O gestor ao iniciar os trabalhos na escola, deve requerer um planejamento sobre o que a comunidade escolar espera desenvolver e alcançar a curto e médio prazo. É importante que, todos os professores participem, definindo um cronograma de trabalho e as responsabilidades e compromissos de cada um envolvendo: definições de estratégias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas; divulgação dos trabalhos da escola; estratégias de capacitação dos professores; definição de responsabilidades na manutenção e atualização dos equipamentos e possibilidades de atendimento à comunidade.

Para Rios (1992, p. 29), a base de todo o trabalho escolar:

O plano político-pedagógico que envolva toda a comunidade em sua construção, implementação e gestão, priorizar a construção de um projeto político-pedagógico é uma tarefa complexa, porém necessária, para aqueles que buscam uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais justa e que respeite as diferenças”. Participação dentro da lógica do planejamento participativo está ligada à lógica da gestão democrática: é preciso envolver aqueles que vão implementar as decisões no processo de construção dos rumos da instituição.

Abranches (2003, p. 23), afirma que é necessário aos gestores para desenvolver um planejamento participativo:

Habilidades de liderança para conduzir um planejamento participativo; habilidades de informação onde o planejar é antecipar uma ação a ser realizada; habilidade para fazer articulação de melhor qualidade no processo de planejamento, considerando este uma atividade prática/reflexiva dos sujeitos envolvidos; habilidade em criar um clima apropriado de trabalho, para que os profissionais da escola exerçam com alegria e tranquilidade o espírito das suas funções; apresentar que o planejamento é o elemento essencial para que o gestor/equipe determinem as ações futuras; habilidades de promover articulação entre os docentes para uma docência de melhor qualidade.

2.5.4 Habilidades do gestor em propor aos docentes uma pedagogia de projetos

Segundo Abrantes (1995, p. 19):

O trabalho com projetos é uma experiência imprescindível ao gestor que deseja auxiliar discentes e docentes a desenvolver-se e criar sua própria identidade, além de prepará-los para um mundo com constante transformação e construção de cidadania onde é necessário pensar e aprender para enfrentar problemas do dia a dia de forma próxima aos pilares da educação – conforme consta no relatório da UNESCO.

Utilização dos projetos de trabalho, no ensino, está presente no ideário pedagógico há pelo menos um século. O trabalho com projetos comparece nas propostas educativas das primeiras décadas do século XX, inspiradas na teoria educacional de Dewey e no movimento da escola nova no Brasil.

Segundo Bru e Mot (1987, p. 89), o trabalho com projetos tem as seguintes funções:

Econômica e de produção, (gestão do tempo e dos recursos); Motivadora e de significado (ação e construção); Didática (coloca o aluno diante de novos conhecimentos); Social e de meditação (promove a busca de outras instituições); Política (oportuniza a negociação e a operação responsável);

Na maioria das vezes que falamos de projetos, fazemos quase que uma relação imediata com a interdisciplinaridade.

Para Fazenda (1993, p. 19):

A interdisciplinaridade esta relacionada com o trabalho de problemas ou projetos, pois rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações em torno das questões envolvidas nas situações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo que se estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como plano de fundo a unicidade do conhecimento em construção.

Os gestores precisam possuir habilidades para que a sua equipe trabalhe de maneira interdisciplinar, considerando isto a tônica do trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, haverá um real trabalho de cooperação e troca aberta ao diálogo e ao planejamento. Na interdisciplinaridade afirma Assmann (1998, p. 162), que as diferentes disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, pois a problemática em questão conduzirá à unificação.

Japiassu (1976, p. 74), afirma que:

A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa. A distinção entre as duas primeiras formas de colaboração e a terceira está em que o caráter do multi e do pluridisciplinar de uma pesquisa não implica outra coisa senão o apelo aos especialistas de duas ou mais disciplinas: basta que justaponham os resultados de seus trabalhos, não havendo integração conceitual, metodológica, etc. Por outro lado, podemos retomar essa distinção ao fixarmos as exigências do conhecimento interdisciplinar para além do simples monólogo de especialistas ou do “diálogo paralelo” entre dois dentre eles, pertencendo a disciplinas vizinhas.”

A sistemática de organização por projetos parece estar se transformando em uma cultura que vem penetrando nos mais variados setores e níveis do sistema educacional, desde os procedimentos adotados no âmbito macro das políticas de educação, até a dimensão micro das propostas das unidades escolares. A adoção de projetos de trabalho como estratégias de ensino, apoiada em um conjunto de etapas e procedimentos pode segurar uma resposta efetiva aos desafios enfrentados pelos educadores nos dias atuais.

Os projetos substituem e ou complementam as disciplinas convencionais propostas do currículo, é algo que perpassa as disciplinas

fragmentadas. Os projetos transformam o aluno em um descobridor de significações nas aprendizagens práticas (HERNANDES, FILHO, 1998, p. 18).

Machado (2000, p. 14), ensina que:

Os temas gerais dos projetos, seus conteúdos específicos e a maneira como eles serão desenvolvidos não devem ser propostos apenas pelo gestor ou por pessoas que não estejam diretamente envolvidas no trabalho. Trata-se de uma ação coletiva envolvendo gestores, educadores e educandos, instituição e comunidade. A escolha dos temas e dos conteúdos específicos a serem trabalhados é de responsabilidade de todos e deve ser pensada de forma a contemplar a realidade do educando, a sua cultura e remeter uma reflexão sobre Cidadania, gerando ações de intervenção social passíveis de serem viabilizadas.

A pedagogia de projetos procura dar conta de uma necessidade básica da educação que é a de saber onde se quer chegar, a inovação é indispensável, para fazer ingressar as novas gerações no mundo contemporâneo e para isso pressupõe envolvimento, diálogo, enfrentamento de conflitos e mudanças de atitudes.

Alarcão (2002, p. 76), afirma que gerir uma escola reflexiva é gerir uma escola com projetos, é ser capaz de mobilizar as pessoas a serem atores sociais e transformarem o projeto enunciado em projeto conseguido.

A gestão de uma escola reflexiva são identificadas por Senge (1991, p. 10):

Como liderança, modelo mental, visão partilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistemático, é uma gestão integrada de pessoas e processos, realizada com pessoas e para o bem das pessoas, trazendo assim para o centro da arena educativa não apenas o aluno, mas todo o elemento humano que constitui a escola.

Na Pedagogia de Projetos, a equipe precisa desenvolver e considerar em todo o contexto educacional visão de novas habilidades em relação: aos conteúdos e novas concepções educacionais; romper com velhos paradigmas; propor mudanças e novas abordagens; desenvolver postura profissional incentivando trabalho de liderança coletiva e cooperativa; planejar e replanejar para corrigir as rotas; promover troca de informações estabelecendo pontos de partida e de chegada; realizar comunicações, descobertas e aquisições; saber avaliar constantemente as etapas do processo; trabalhar com temas abrangentes de forma interdisciplinar; conseguir envolvimento o máximo possível entre as disciplinas,

professores e turmas; mostrar aos discentes e docentes que a pedagogia de projetos proporciona uma aprendizagem significativa e através dela acontece as múltiplas interações do aluno com o meio; saber aceitar desafios e concordar em resolver problemas; ser inovador e desejar aprender constantemente; desenvolver habilidades nas relações interpessoais; possuir um bom equilíbrio emocional e aguçar a criatividade.

2.6 Competência Sócio-Cultural e Habilidades do Gestor para Implementação da Pedagogia de Projetos

As Competências sócio-culturais de acordo com Soares (2004, p. 2):

Envolvem as relações de participação dos indivíduos na sociedade. Tais como, saber manter relações de convivência com pessoas e associações; saber exercer influência em grupos sociais para alcançar os interesses da instituição e da comunidade.

Eleger a cidadania, é uma competência sócio-cultural para os gestores, tanto implica colocar-se explicitamente, contra valores e práticas sociais que desrespeitem princípios que se comprometem com as perspectivas e decisões; que favoreça tanto nas questões axiológicas, tanto nos conhecimentos que desenvolvam as capacidades necessárias para participação social (SAVIANI, 1992).

Devido diferentes grupos e classes constituírem a realidade social da instituição escolar é competência do gestor compreender os valores e limites da equipe frente à uma inovação pedagógica e é necessário pensar sobre a ação política que os educadores devem assumir perante as novas propostas educacionais de inovação.

Para Chiavenato (1993), o administrador/gerente com competência sócio-cultural deve possuir as seguintes habilidades: agilidade mental, criatividade, capacidade de organização, liderança, profissionalismo, conhecimento econômico, disposição para aprender cada vez mais e sempre, iniciativa, determinação, cuidado, resistência, capacidade cooperação, sociabilidade, confiabilidade, senso crítico, responsabilidade, cooperação.

O conceito de competência sócio-cultural tem ocasionalmente sido utilizado como equivalente ao de habilidades sociais. No entanto, Soares (2004, p. 99) e Robbins (1999), fazem distinção entre ambos:

Para Robbins (1999, p. 19): “Competência sócio-cultural é um termo que reflete julgamento social sobre a qualidade geral da performance individual em uma determinada situação”.

E Soares (2004, p. 99) define:

Habilidades sociais como “um conjunto de comportamentos emitidos” por um indivíduo, em um contexto interpessoal que expressa os sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo de um modo adequado à situação, respeitando esses comportamentos nos demais e que geralmente resolve os problemas imediatos da situação enquanto minimiza a probabilidade de futuros problemas.

A boa condução a respeito da definição de conteúdos sociais e das questões relativas à trajetória da formação depende significativamente da ação do gestor escolar. Assim, podemos acrescentar as quatro aprendizagens entre os desafios a enfrentar na direção da escola segundo Gomes (2003, p. 83):

- Aprender a conhecer o mundo contemporâneo e relacioná-lo com as demandas de cada escola (sua clientela – seus sonhos, suas necessidades, seus direitos – seus profissionais, sua vizinhança, suas condições, etc.);
- Aprender a planejar e fazer (construir, realizar) a escola que se quer (o seu projeto pedagógico);
- Aprender a conviver com tantas e diferentes pessoas, definindo e partilhando com elas um projeto de escola;
- Aprender a utilizar, sem medo, as próprias potencialidades de crescimento e de formação contínua.

Compreendendo as múltiplas faces da educação e da aprendizagem na sociedade do conhecimento é importante destacar a outra importante dimensão da função social da escola: sua articulação com a democracia e a cidadania (SAVIANI, 1992).

É importante favorecer a compreensão da realidade e a participação social diante de questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Os temas sociais eleitos para trabalhar a Pedagogia dos Projetos devem em seu conjunto possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e fazer a inserção dos projetos no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite a participação social dos alunos.

A educação para a cidadania através da competência sócio-cultural dos gestores requer trabalhar as questões sociais que sejam apresentadas para a aprendizagem, como também para reforçar a capacidade de relacionar bem com os colegas, superiores hierárquicos, subordinados, promover trabalhos cooperativos, trabalhar em equipe, resgatar valores, autonomia, responsabilização e comunicação.

Gadotti (1997, p. 33-41), o pensamento pedagógico brasileiro está impregnado de idéias de reconstrução individual usando à reconstituição social, a sociedade a ser atingida é a sociedade aberta ao desenvolvimento pessoal promovendo oportunidades de ascensão social.

Para Andrade (1999, p. 38):

O gestor com competência sócio-cultural tem que saber lidar com seu público-alvo, conhecer essas pessoas e/ou grupos, suas reais necessidades, entender seus problemas, como vivem, quem são, as causas de viverem em tais condições e a sua história, uma vez que o público alvo é a razão de ser da entidade.

O gestor é desafiado a entender as características individuais, no contexto social do momento, precisa manter uma visão de toda a sociedade, o que esse público-alvo representa na sociedade, e o que a sociedade tem a ver com eles. Nesse sentido, a ferramenta principal do gestor é a entidade social e, para tanto, espera ser um agente ativo de seu desenvolvimento que possua no mínimo as seguintes habilidades sociais de acordo com Vilas Boas & Nyaradi (2004, p.20), comunicação, responsabilização, autonomia, capacidade de relacionamento entre os colegas, capacidade de cooperação, trabalho em equipe, trabalhar as questões de valores, exercer liderança, determinação, profissionalismo, criatividade, confiabilidade, iniciativa, capacidade de organização e de quebrar resistência.

2.6.1 Habilidades do gestor em envolver os docentes numa educação de valores

Certamente, não há um tema nem mais interessante e nem mais complexo que o dos valores. São uma espécie de aura visível e invisível, ao mesmo tempo, que sempre você acompanha e identifica como pessoa e como categoria social.

Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica. A valorização é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser (SAVIANI, 1991).

Um gestor promotor de valores essenciais ao trabalho pedagógico e a formação da equipe sempre estimula, exige, condiciona e orienta o coletivo nos princípios filosóficos, sociológicos e psicológicos.

Os atuais processos de reforma do currículo escolar retornaram a este tema com uma intensidade redobrada e com a intenção de que valores e atitudes passem a ser uma parte substantiva dos conteúdos explícitos que as escolas devem transmitir à seus estudantes. Dessa forma, as correspondentes propostas curriculares oficiais costumam compilar não apenas os conteúdos de informação que os alunos (as) devem assimilar nas diferentes matérias do currículo, as atitudes e os valores que se pretende comunicar-lhes ao abrigo do trabalho escolar nas diferentes áreas curriculares, assim cabe a equipe trabalhar as questões axiológicas como item fundamental.

É princípio fundamental que a Educação deva contribuir para o desenvolvimento total da pessoa humana (LDBEN, 1996). Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude para elaborar juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Nos dias atuais a questão da axiologia está voltada essencialmente para as questões epistemológicas, sociológicas e filosóficas (CAMPELLO, 1998).

Como observou Dewey (1979, p. 97),

Não se deve confundir o aprendizado direto ou indireto de noções morais com o de noções sobre a moral e os argumentos que a sustentam. É necessário que os gestores desenvolvam na equipe hábitos de cooperação, respeito ao próximo e autonomia pessoal. Como também é importante ensinar tematicamente o sentido das preferências éticas, os ideais racionais e não simples rotinas sociais para alcançar vantagens a curto prazo sobre os outros. Não é certo que o pluralismo democrático signifique que cada um possa ter sua ética e que todos tenham o mesmo valor. O que cada um tem é sua consciência moral, esta sim pessoal e intransferível. Quanto aos valores, pode-se argumentar a superioridade ética de uns sobre os outros, começando por avaliar o pluralismo, que permite e aprecia a diversidade.

A reflexão sobre os valores e o debate crítico a respeito de sua relevância social constituem por si sós pautas imprescindíveis tanto de formação quanto de informação moral (SAVATER, 1998).

Para Machado (2000), a questão central das produções éticas é a análise dos diversos valores presentes na sociedade, a problematização dos conflitos existentes nas relações humanas quando ambas as partes não dão conta de responder questões complexas que organizam as condutas dos sujeitos sociais.

Assim Saviani (1992, p. 8):

A dimensão ética da democracia consiste na afirmação daqueles valores que garantem a todos o direito à ter direitos, portanto o desenvolvimento de atitudes pressupõem conhecer diferentes valores, poder apreciá-los, experimentá-los, analisá-los criticamente e eleger um sistema de valores para se permitir que valores e normas sejam discutidos, avaliados e reformulados. Nenhum estilo de educação tem sentido se não estiver comprometido com valores. São essas grandes orientações que ajudam a dar sentido à vida, a formar-se como pessoa ajustada, responsável e comprometida [].

Os gestores e os professores devem garantir que os valores também sejam aprendidos na escola e fazem com que estas façam parte do patrimônio cultural que as crianças e jovens adquirem durante o processo de ensinagem. Quando falamos em valores no ensino, não devemos, nos referir apenas aos valores que desejamos transmitir e oriundos na família, no grupo de amigos, na escola, e na comunidade, sendo vivenciados nas ações cotidianas que conduzem para a cidadania.

Os atuais processos de reforma do currículo escolar retornam a questão de valores como tema de uma intensidade redobrada e com a intenção de que os valores e atitudes passem a ser uma parte substantiva dos conteúdos explícitos que as escolas devem transmitir a seus estudantes.

Zabalza (2000, p. 20), afirma que os dirigentes escolares devem:

Mencionar o compromisso das escolas com uma educação que estimule a autonomia dos alunos; que os oriente para o respeito de si mesmos e aos demais, para a solidariedade, para o compromisso com os mais frágeis; que prepare para respeitar a natureza, ser sensíveis ao multiculturalismo, para fazer o que estiver ao seu alcance, para trabalhar pela paz e pela igualdade entre os povos e pessoas.

Enfim numa educação de valores segundo Machado (2002), é necessário que o gestor possua habilidades quanto: cidadania, profissionalismo, tolerância, integralidade, equilíbrio e personalidade.

2.6.2 Habilidades do gestor em propagar a educação como uma forma de intervenção no mundo

Chegamos às portas do séculos XXI com a certeza de que, na escola, não basta transmitir informações, é preciso educar para o mundo (MORIN, 2002).

Embora o ensino seja parte integrante do processo educativo, o desafio que hoje se coloca ultrapassa a esfera da simples aquisição de conhecimento para dar sentido a aplicabilidade ao que é aprendido.

Uma prática educativa crítica é uma habilidade essencial para o gestor, pois enfatiza a ação como uma experiência especificamente humana, e é uma forma de intervenção no mundo.

O desafio hoje, é para os gestores de colocar o esforço pedagógico e o ensino, a serviço das metas educacionais, visando o equilíbrio entre o “ser/saber” e o “saber ser”, isto é, desenvolver habilidades e competências entre o sujeito cognoscente e o sujeito social, de maneira consciente, equilibrada e responsável (PERREENOUD, 1999, p. 109).

A Pedagogia dos Projetos e as reformas curriculares legitimam-se pela busca de uma nova relação entre homem e conhecimento para democratizar o saber e fazer dele, uma bússola capaz de nortear a formação de posturas críticas e as tomadas de decisão (NOGUEIRA, 2001).

Em face de amplitude, natureza e complexidade das metas educativas, a escolaridade deixa de ser concebida como mera sucessão de ensinamentos pré-determinados e passa a ser válida quando garante definitivamente a educação humana.

Para Savater (1998), seja no plano teórico, seja na dimensão prática, a educação do futuro clama que os gestores precisam desenvolver habilidades que aproximam o ser e o saber, precisam romper com os muros que separam a escola do mundo.

Ferreira (2001, p. 97), afirma:

Nesse sentido, o gestor deve conduzir que a esfera pedagógica, educacional e os projetos de ensino tornem-se mais relevantes ocorrendo articulação entre ambos, em benefício do ajustamento pessoal e a inserção do homem sob o enfoque da dinâmica de implementação. A prática educativa faz sentido nas esferas macro e micro. A primeira diz respeito a o planejamento previsto a longo prazo com o propósito de nortear e imprimir coerência ao projeto escolar. A segunda refere-se ao exaustivo acompanhamento da rotina dentro e fora da sala de aula (os alunos individual e coletivamente, os fatos e ocorrências, o dito e o não dito, o sentido, o conhecido e o percebido, as dificuldades e conquistas, os dilemas e as alternativas de encaminhamento) em um constante trabalho avalia e re-alimenta o plano elaborado. No conjunto, trata-se de uma reorientação do trabalho escolar já que os educadores são constantemente convidados a conhecer para estabelecer prioridades, projetar para, na prática, concretizar o seu trabalhos, rever concepções para recriar novos meios de intervenção em diferentes possibilidades.

Segundo Luce (2006), as relações entre a educação e a escola contribuíram para a compreensão dos desafios que a escola de hoje nos impõe, assim educar para fora dos muros da escola, intervir no mundo e se adaptar às mudanças que vêm de fora sempre intervindo de forma consciente e inovadora é o grande desafio para o gestor.

O gestor deve promover uma intervenção educativa, incorporando princípios flexíveis capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais, tendo como alvo os processos de desenvolvimento, personalização, socialização, humanização e libertação (OLIVEIRA, 2005). Trata-se, portanto de uma prática essencialmente pedagógica que ganha sentido pela sua conotação política.

Tendo em vista o inegável impacto exercido pela escola, o rumo de intervenção ao longo da vida escolar, segue um movimento dialético que procura inserir o homem na escola, favorecer a sua integração e aproveitamento para, finalmente, devolvê-lo à sociedade. Para isso os gestores sendo interventores do mundo precisam desenvolver e possuir as seguintes habilidades: habilidade em desenvolver uma prática educativa criativa; habilidade em desenvolver cidadãos conscientes críticos e responsáveis através da Pedagogia de Projetos; habilidades que aproximam o ser e o saber e o “saber ser”; habilidades em educar para fora dos muros da escola, habilidade em desenvolver princípios de desenvolvimento social e pessoal quanto a personalização, socialização, humanização e libertação (OLIVEIRA, 2005, p. 78).

2.6.3 Habilidades do gestor para ser interventor de mudanças

Freire (1983), afirma que as mudanças significativas exigem imaginação, perseverança, diálogo, cuidado e disposição para mudar e que toda mudança é um grande desafio que deve ser enfrentado por pessoas diferentes, em diferentes posições, que liderem de maneiras diferentes.

Mudança, inovação, alteração, transformação, conversão, modificação e outras palavras significam que alguma coisa, um fato, uma pessoa, uma instituição, etc., deixa de ser o que era e assume, qualitativa e/ou quantitativamente, outro caráter, outra identidade e, até mesmo, outra forma ou conteúdo.

“No admirável mundo novo da gestão escolar, ser dirigente é como reger uma orquestra, em que as partituras mudam a cada instante e os músicos têm liberdade para marcar seu próprio compasso” (MOTTA, 2001, p. 19).

O gestor deve possuir habilidades para saber olhar para o futuro e perceber as tendências de mudança, aprender a investigar, analisar e interpretar os novos desafios, enfrentando o novo, desconhecido, com alguma margem de segurança.

Uma revolução altera profundamente nossa forma de viver, pensar, comunicar, prosperar e, principalmente, aprender a aprender, no aprendizado permanente ou na educação continuada para viver mais intensamente esta “era do conhecimento”.

Segundo Dreyden; Vos (1996, p. 441), precisamos de requer-se gestores com habilidades:

Para desenvolver com a sua equipe uma nova postura diante do processo ensino-aprendizagem e da educação em geral. A escola terá de mudar para estimular e preparar o aluno para viver num mundo futuro que será caracterizado por complexidade e incerteza, conflitos de valores, avanços tecnológicos e interdependência global.

A escola não pode continuar atuando como há 50 anos, precisa acompanhar as mudanças da sociedade e assumir diferentes funções; e a Pedagogia de Projetos contribuirá para o desenvolvimento da capacidade de pensar, de atuar com autonomia, de compreender e redefinir os objetivos explícitos e latentes do processo de socialização.

Para Sacristán; Gómes (1998, p. 20):

A escola da sociedade pós-industrial precisa, urgentemente, desenvolver mecanismos que minimizem as diferenças da origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade. É necessário levar em consideração o “currículo oculto”, isto é, os conhecimentos prévios do aluno, com a finalidade de prepará-lo para pensar e agir democraticamente numa sociedade nem sempre democrática.

O contexto atual abrange a necessidade de novos paradigmas educacionais dos gestores, tendo em vista transformações impostas pela sociedade. Mudança contínua é uma característica intrínseca do universo, a única coisa que diferencia nossa época das anteriores é a velocidade das mudanças, que se tornam cada vez maiores (FERREIRA, 1997).

Para Glatter (1995, p. 92), a gestão escolar:

É o meio mais eficaz de inovação e mudança nas escolas. Concordando com a afirmação de Mikhail Gorbachev: O espírito humano não se adapta de imediato à mudança, por isso, o processo de mudança é lento, há resistências a serem quebradas, valores a serem resgatados, posturas a serem revistas.

A resistência às mudanças, muitas vezes impedem os indivíduos de enxergar a realidade e de acompanhar as transformações sociais.

As instituições escolares encontram dificuldades tanto na reformulação do projeto pedagógico de seus cursos, como em promover reestruturações internas que as tornem mais ágeis. Quebrar resistências, afugentar o medo do novo, são desafios para os gestores ao introduzir a pedagogia de projetos, que têm como missão desenvolver habilidades quanto: a intervir nas mudanças educativas, ter visão do futuro; refletir sobre a necessidade de mudanças; aprender a investigar; analisar e interpretar os novos desafios; desenvolver na equipe uma nova postura diante do processo ensino-aprendizagem; fazer com que a escola desenvolva em sua equipe a capacidade de pensar; atuar com autonomia nos processos de socialização; minimizar as diferenças e conduzir respeito pelas diversidades.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo, tem por objetivo o estudo das competências e habilidades necessárias aos gestores para a implementação da Pedagogia de Projetos em uma Escola Pública do Estado de São Paulo, pertencente a Diretoria de Ensino de Birigui.

Andrade (1999, p. 14), afirma que para realizar uma pesquisa é necessário elencar um conjunto de procedimentos sistemáticos baseados no raciocínio lógico que tem como objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos.

A escola definida para pesquisa deve-se ao ingresso da diretora, pesquisadora na unidade; aspirações de colocar em prática as teorias do trabalho com projetos, atendendo as dimensões da competência proposta por Durand (2000), Conhecimentos, Habilidades e Atitudes para realizar o trabalho com projetos. A escola pesquisada pertence ao município de Buritama e atualmente, a escola funciona nos três períodos: manhã, tarde e noite, somando o total de 23 salas, sendo 13 (treze) séries que atendem o Ensino Fundamental e 10 (dez) séries que atendem o Ensino Médio, criado no ano de 2003 pela atual gestão. Hoje a Unidade Escolar atende aproximadamente 850 (oitocentos e cinqüenta) alunos.

Para a realização da pesquisa, utilizamos um estudo de caso e adotamos a linha qualitativa de pesquisa, de cunho exploratório, descritivo, cuja análise se deu por categorização. Esta abordagem proporcionou maior contato da realidade com os agentes envolvidos da unidade, tornando o trabalho mais explícito, considerando que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado sobre competências e habilidades necessárias aos gestores para a implementação da Pedagogia de Projetos em Escolas Públicas.

O trabalho de campo foi realizado no 1º semestre de 2007, quando a pesquisadora trabalhou com educadores gestores e educadores docentes da Unidade Escolar, que serão descritos detalhadamente nos sujeitos e instrumentos da pesquisa.

De acordo com Gil (1991), o estudo de caso é um método de investigação que, através da coleta de numerosas e detalhadas informações, visa

aprender a totalidade de uma situação, utilizando-se das técnicas de investigação sendo as entrevistas e análise documental, o estudo de caso é de natureza qualitativa e descreve situações, apresenta problemas e ilustra teorias. Através dessa abordagem, cria-se uma relação entre o pesquisador e o pesquisado, trabalhando com um universo de significados de uma realidade que não pode ser quantificada, objetivando retratar a perspectiva dos sujeitos pesquisados.

De acordo com Minayo (1999, p. 22):

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No estudo de caso proposto, as pesquisas foram realizadas com o intuito de efetuar sondagem da realidade, analisando o que os gestores e docentes pensam a respeito de implementar no currículo projetos e subprojetos.

Bogdan (1994), afirma que na abordagem qualitativa é essencial a interação e diálogo entre pesquisadora e pesquisado; interação entre a ação e o contexto da pesquisa e interesse pela forma com que os atores pesquisados constroem e dão sentido às suas ações. Nesse sentido, Bogdan (1994, p. 49), afirma que:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecida do nosso objetivo de estudo.

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa qualitativa e procuramos destacar o interesse ao investigador qualitativo é o ...

[...] modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas cotidianas – os seus métodos de realização da vida de todos os dias. [...] exactamente, no modo como as diferentes pessoas envolvidas entendem e experimentam os objectivos. São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo (BOGDAN, 1994, p. 60-62).

A pesquisadora selecionou um documento, aos educadores gestores (vice-diretor e professor coordenador) e aos educadores docentes, onde descrevia critérios estabelecidos para a realização e participação da pesquisa. Foi apresentado um roteiro pela pesquisadora a todos os educadores gestores e educadores docentes no HTPC, onde esclarecia algumas propostas para as entrevistas (Apêndice 1).

Logo após, a equipe passou a delinear alguns critérios necessários a realização da pesquisa. Entre os critérios discutidos e definidos para responderem à entrevista semi-estruturada ficou estabelecido a participação dos educadores gestores (vice-diretor e professor coordenador pedagógico). Quanto aos educadores docentes preferencialmente optamos por participar da entrevista: os que estão exercendo sua docência nesta Unidade desde 2003; os que possuem jornada básica de 25 horas/aulas semanais e são titulares de cargo efetivo desta Unidade.

O critério escolhido é para assegurar continuidade do trabalho desenvolvido pelos docentes e discentes, garantindo assim melhores resultados.

Para integração dos participantes em relação ao tema e a termos específicos a serem discutidos durante as entrevistas, realizamos algumas orientações e esclarecimentos nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo. Nesta ocasião, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra no Anexo 1. Após o esclarecimento do conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as assinaturas foram colhidas, firmando o devido consentimento, autorização e concordância dos mesmos. É importante salientar que este termo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista.

Diante do exposto, a pesquisa foi realizada, tendo como objetivo neste estudo de caso elencar as Competências e Habilidades Necessárias aos Educadores Gestores na Implementação da Pedagogia de Projetos em uma escola pública do município de Buritama, Diretoria de Ensino de Birigui, Estado de São Paulo.

Após os consentimentos dos sujeitos da pesquisa, iniciamos a coleta de dados.

A análise documental e elaboração de questões para entrevistas foram realizadas a partir dos materiais bibliográficos levantados para dar sustentação ao

trabalho. Utilizamos fontes bibliográficas pertinentes à Pedagogia de Projetos e Competências e Habilidades Profissionais e Gestão Escolar.

Na Proposta Pedagógica e no Plano Político Pedagógico, analisamos os princípios e finalidades da Unidade Escolar; os objetivos do Ensino Fundamental e Médio; e a linha pedagógica que norteia as ações e o trabalho da equipe escolar.

Tais estudos possibilitaram a formulação de entrevista semi-estruturada que visava conhecer melhor, por meio de depoimentos da equipe da Unidade Escolar pesquisada, um pouco mais sobre o cotidiano dos educadores docentes e as tarefas realizadas pelos educadores gestores.

As entrevistas semi-estruturadas possibilitaram a construção de um diálogo entre pesquisador e entrevistado, foram realizadas individualmente com duração de aproximadamente 30 minutos para cada participante, que, embora integrados no trabalho pedagógico diário, permitiu um certo distanciamento para discutir o objeto de pesquisa como uma teoria que se concretiza com a prática de cada educador. A prática cotidiana ganha, nesse enfoque, um tratamento teórico, que impulsiona os participantes a refletir sobre suas ações, intenções, fracassos e vitórias.

Esta práxis foi proposta, elaborada e reelaborada nos anos de 2003/2004 e foi se consolidando nos anos seguintes. A implementação da Pedagogia de Projetos surgiu como uma proposta da pesquisadora conforme descrita na introdução e implementada pelos educadores docentes de maneira cuidadosa de forma gradativa. No primeiro ano, a pesquisadora propôs a todos os interessados em realizar uma vez por semana, no período noturno, das 19h às 20h e 30min, um estudo sobre teorias específicas sobre: Pedagogia de Projetos, como estruturar o trabalho com projetos. Considerando a resistência à mudança e o comodismo pedagógico, o número de participantes foi pequeno para realizar as seções de estudo, já no ano seguinte, na época do planejamento 2004, aconteceu um envolvimento maior dos docentes participantes interessados em incluir e trabalhar com esta práxis, assim cresceu o número de projetos e subprojetos descritos no Quadro de Projetos Cidadania. Este Projeto está descrito na Proposta Pedagógica.

Já em 2005, os docentes demonstraram resistência e segurança em trabalhar com a Pedagogia de Projetos e com o Projeto Cidadania, acreditamos que

isso, foi justificado pelas evidências de sucesso demonstrada e registrada pelos docentes participantes.

Glatter (1992, p. 22), concorda com a afirmação de Mikhail Gorbatchev: “O espírito humano não se adapta de imediato à mudança”.

E, neste processo de construção, participação, colaboração e articulação da equipe, os educadores foram compreendendo e transformando o currículo fazendo-o mais aberto, flexível, dinâmico e interdisciplinar.

Esta maneira atitudinal expressa pelos docentes, no processo de implantação e implementação da pedagogia de projetos pode ser confirmada por Morin (2002, p. 31): “A incerteza do conhecimento – quantas fontes, quantas causas de erros e de ilusão múltiplas são renovadas constantemente em todos os conhecimentos!”.

3.1 Sujeitos da Pesquisa

Situando o campo da pesquisa e sua relação com o objeto pesquisado, descreveremos uma breve história da escola, considerando seu espaço físico, o perfil dos gestores e docentes, os recursos materiais disponíveis e a organização do trabalho pedagógico.

Assim, a Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio pesquisada está situada no centro da cidade de Buritama; pertence à Diretoria de Ensino da Região de Birigui. Além desta escola, o município conta com outra escola que oferece as mesmas modalidades de ensino, uma escola particular de nível infantil, fundamental e médio, além da escola municipal que oferece educação infantil e fundamental.

A escola pesquisada foi criada em 1943, iniciando com quatro classes primárias e continua com a mesma estrutura embora fora aumentando sua dimensão física, na medida das necessidades.

O prédio possui dois pavimentos, sendo 13 salas de aula, 01 secretaria, 01 biblioteca, 01 diretoria, 01 vice-direção e coordenação, 01 sala de

informática, 01 sala de professores adaptada, 01 depósito, 01 pátio coberto, 01 quadra poliesportiva coberta, banheiros masculino e feminino dos professores, banheiro masculino e feminino dos alunos, 01 cozinha, 01 padaria artesanal e uma grande área verde, sendo aproximadamente 400m² de grama onde existe um campo de futebol que completa a diversão dos alunos. Dentro da Unidade há cinco floreiras redondas grandes, onde no centro existem árvores de grande porte com bancos ao redor, no entorno da quadra também há muitas árvores.

Os recursos audiovisuais existentes são: 03 televisores, 01 vídeo cassete, 02 DVDs, 02 retroprojetores, 01 projetor de slides, 01 flip chart, 10 computadores na SAI, 01 computador na Coordenação, 03 computadores na secretaria e 01 computador na sala dos professores.

Atualmente, a escola assina jornal Folha de São Paulo, Diário da Região, dois jornais locais, Revista Época, Exame e Mundo Jovem.

A gestão escolar é representada, acompanhada e dirigida pela equipe gestora (diretor, vice-diretor e professor coordenador), considerando que um auxilia e complementa o trabalho “administrativo e pedagógico” do outro. A equipe Gestão é essencial nesta pesquisa por entenderem que projetos inovadores podem conduzir mudanças de sucesso.

O cargo de Diretor da Escola no Estado de São Paulo é ocupado por um professor com licenciatura plena em Pedagogia ou Mestrado em Educação, através de concurso público. Para exercer a função de diretor de escola substituto, nos impedimentos do Diretor, também é necessário para o vice-diretor possuir licenciatura em Pedagogia. A pesquisadora da Unidade é titular de cargo efetiva e desde novembro de 2002 está nesta Unidade.

O vice-diretor está designado desde 2004. De acordo com Normas Regimentais Básicas o vice-diretor é escolhido pelo educador gestor da escola, porém se pertencer a outra unidade é necessário ser ratificado pelo Conselho de Escola.

A professora coordenadora foi designada para a função no início de 2007, embora há anos pertence ao quadro de docentes da Unidade. Para exercer a função de Professor Coordenador Pedagógico, o docente precisa possuir mais de três anos de exercício, ter sido aprovado na prova seletiva da Diretoria de Ensino, apresentar uma proposta pedagógica de trabalho ao diretor de escola e aos

membros do Conselho de Escola que, juntos analisam e deliberam sobre a designação da função de professor coordenador.

O Trabalho com Projetos, nesta Unidade já é conhecido pela equipe desta Unidade e pelos membros da Diretoria de Ensino.

A Unidade possui 15 professores titulares de cargo efetivo, sendo que 10 professores possuem jornada inicial de 20 horas/aulas semanais e 05 professores possuem jornada básica de 25 horas/aulas semanais. Há 07 titulares de cargo efetivo que pertencem a outra Unidade, que apenas completam sua jornada nesta Unidade. Conta também, com 05 professores OFAs (Ocupantes de Função Atividade, admitidos pela lei 500 - ACT), sendo que entre os cinco docentes apenas dois possuem jornada básica.

Portanto, de acordo com os critérios pré-estabelecidos anteriormente, serão considerados sujeitos da pesquisa 05 educadores-docentes titulares de cargo, 02 educadores-docentes O.F.A.s, com jornada básica de 25 horas/aulas semanais e 02 (dois) educadores-gestores e a própria pesquisadora. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo conceitua gestores sendo (diretor, vice-diretor e professor coordenador). Assim totaliza 09 (nove) educadores participantes da pesquisa e a própria pesquisadora que trabalham na Unidade Escolar desde 2003.

A entrevista semi-estruturada, foi respondida por dois educadores-gestores e pelos sete educadores-docentes da Unidade que adotaram em sua práxis a inovação de trabalhar por projetos. As nove entrevistas foram realizadas pela pesquisadora de maneira individual com cada participante e cada uma durou aproximadamente trinta minutos.

Os demais professores que não participaram diretamente da pesquisa, foram importantes no processo de implementação da pedagogia de projetos por terem acreditado que é possível acontecer inovações nas práticas escolares. Podemos assim dizer, educadores docentes reúnem e representam o trabalho pedagógico da equipe escolar na construção de uma prática pedagógica inovadora.

Os educadores gestores e os educadores docentes foram representados na coleta de dados, conforme o que se segue:

- **(E.G.1)** – (01) Um Educador Gestor/Pesquisador (diretor administrativo, financeiro e pedagógico).
- **(E.G.2)** – (01) Um Educador Gestor (vice-diretor de Escola).

- **(E.G.3)** – (01) Um Educador Gestor (professor coordenador pedagógico).
- **(E.D.1), (E.D.2), (E.D.3), (E.D.4), (E.D.5), (E.D.6), (E.D.7)** – (07) Sete Educadores Docentes que trabalham a Pedagogia de Projetos.

3.2 Instrumentos Utilizados

Além do estudo bibliográfico, foi utilizada a análise documental do Plano Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica, onde está explicitando o projeto cidadania (Anexo 2 - Quadro síntese dos Projetos e Sub – Projetos), que permitiram complementar informações de valia para este estudo.

Os projetos e subprojetos analisados foram elaborados pela equipe escolar, tendo em vista as prioridades levantadas por toda a comunidade escolar.

A análise inicial do Projeto Político–Pedagógico deveu-se por considerarmos que para o docente, este é um projeto profissional de ensino; para o discente, um projeto de aprendizagem e para os gestores a bússola norteadora de ações.

O instrumento utilizado no estudo de caso foi um roteiro de entrevista estruturado e semi-aberto, oferecido aos educadores gestores e educadores docentes, contendo perguntas previamente elaboradas e dispostas na seqüência dos objetivos definidos na introdução desta pesquisa, partindo das gerais às mais específicas que permitiu coletar os principais tópicos relativos ao assunto. As entrevistas semi-estruturadas tiveram como objetivo investigar a opinião dos educadores-gestores e educadores-docentes em relação às Competências e Habilidades Necessárias aos Gestores Escolares para Implementar a Pedagogia de Projetos. (Apêndices 4, 5, 6, e 7).

Assim ficou: Apêndice 1, Encontra-se a proposta de orientação para entrevista; Apêndice 2, encontra-se o roteiro para análise da proposta pedagógica e projeto político pedagógico; Apêndice 3, encontra-se o quadro projeto e subprojeto cidadania; Apêndice 4, encontra-se dados do pesquisador educadores docentes; Apêndice 5, encontra-se dados do pesquisador educadores gestores; Apêndice 6, encontra-se roteiro de entrevista realizada com educadores docentes; Apêndice 7, encontra-se roteiro de entrevista realizada com educadores gestores.

3.3 Coleta de dados

Os dados coletados no Plano Político - Pedagógico foi em relação aos objetivos e a função da escola, analisando que alunos queremos formar e comparar com os objetivos descritos na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Na Proposta Pedagógica foi analisada a Linha Pedagógica desenvolvida pelos docentes, a finalidade da escola e também o quadro dos projetos e subprojetos titulado como Projeto Cidadania desenvolvido pelos docentes, no ano de 2005 (Anexo 2).

O roteiro de entrevista, foi aplicado pela pesquisadora aos participantes em uma sala específica, tranqüila, onde não houve interrupções durante a realização da entrevista. A entrevista semi-estruturada de caráter interativo, com questões abertas serviu para que os entrevistados acompanhassem a seqüência das questões, cada participante demorou aproximadamente trinta minutos para responder a entrevista e a própria pesquisadora fez as anotações das respostas na folha específica de cada pesquisado.

Primeiramente, sem nenhum propósito quanto a ordem, os educadores-docentes responderam a entrevista semi-estruturada e depois os educadores-gestores. Foi realizada no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, sendo realizada um dia aos educadores-gestores e no outro dia aos educadores-docentes.

Os dados foram coletados, apresentados e analisados a partir de Competências e Habilidades Necessárias aos Gestores na Implementação da Pedagogia de Projetos, as quais foram categorizados para análise e interpretação de dados.

Os participantes responderam as entrevistas, cuja ordem foi modificada de acordo com a necessidade e expressão dos entrevistados de forma a garantir o alcance dos objetivos propostos para esta etapa de investigação.

O ambiente propício, facilitou a concretização das entrevistas, onde o entrevistador e o entrevistado estabeleceram uma relação dialógica com sucesso.

Assim, as entrevistas foram realizadas no espaço-escola de forma individual, em ambientes pedagógicos e reservados, livres de interrupções e conversas alheias.

3.4 Análise de Dados

Bogdan; Biklen (1994), afirma que a análise de dados deve ser interativa, associativa, intencionando estudar as múltiplas dimensões do objetivo de estudo sem, contudo prender-se a quaisquer conclusões hermeticamente fechadas.

Será realizada uma análise descritiva interpretativa, discernindo as competências e habilidades necessárias dos gestores na ótica dos próprios educadores gestores e na dos educadores docentes para a implementação da Pedagogia de Projetos.

Os dados foram analisados a luz dos referenciais teóricos da pesquisa, tendo como base os roteiros de entrevistas que se encontram nos apêndices. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2007.

A análise documental foi realizada pela idealizadora da pesquisa, observando o Projeto Político - Pedagógico, a Proposta Pedagógica, enfocando o Projeto Cidadania.

Os materiais coletados resultaram em 09 (nove) entrevistas; Sendo, entrevistados 07 (sete) educadores-docentes e 02 (dois) educadores-gestores (vice-diretor – professor coordenador pedagógico). Foram analisadas as entrevistas dos educadores-docentes e depois as dos educadores-gestores por categorias. Em seguida foi realizado um comentário no final de cada categoria de maneira contextual global.

As informações foram agrupadas de maneira a facilitar a compreensão, análise e conclusão do estudo, tendo em vista delinear o perfil dos gestores na questão de Competências e Habilidades Necessárias a Implementação da Pedagogia de Projetos.

As questões elaboradas para a realização das entrevistas foram coletadas por meio de sugestões nos HTPCs, permitindo uma espécie de diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos, dando origem a determinadas questões consideradas essenciais para a pesquisa.

Após a análise das entrevistas, o próximo passo foi à ordenação dos conteúdos respondidos pelos entrevistados, com o objetivo de destacar os pontos mais importantes e significativos. Neste sentido, foram realizadas leituras sucessivas

das entrevistas, fazendo as devidas considerações para que, finalmente, os dados fossem categorizados.

Esta fase de interpretação é obtida através da conexão, da coerência de pensamentos, pela reiteração e recorrência de idéias.

Segundo Minayo (1999), esta fase é denominada de análise final. A autora ressalta a importância da proposição de sugestões que possam contribuir para o enriquecimento do objeto de estudo.

Na próxima seção apresentaremos e discutiremos os resultados da pesquisa.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, procuramos articular as finalidades e intenções da educação definidas no Plano Político-Pedagógico, na Proposta Pedagógica e no Projeto Cidadania, juntamente com as respostas dos entrevistados.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados nesta seção foi de verificar as competências e habilidades necessárias aos gestores na ótica dos educadores-docentes e dos próprios educadores-gestores para a implementação da Pedagogia de Projetos.

Sabe-se que no cotidiano das escolas publicas, os atores atuam influenciados, ou mesmo orientados, pela forma de gestão adotada e cabe aos gestores esse papel de influenciar as equipes quanto a questões inovadoras.

As perguntas abertas foram introduzidas no questionário para permitir ao respondente expor livremente o ponto de vista na expectativa de obter maiores contribuições para o pesquisador atingir o objetivo da presente investigação.

A tabulação foi iniciada pela análise documental, depois análise das entrevistas; foi realizada por quantificação e agrupamentos das respostas semelhantes por categoria de forma integrada e comparativa. A idéia comum expressa segundo a ótica comum dos educadores-gestores e educadores-docentes foram analisadas e justificadas junto aos referenciais teóricos.

No item 4.1, será apresentada Análise da Proposta Pedagógica, Projeto Político Pedagógico e Projeto Cidadania. (Apêndices: 2 e 3).

No item 4.2, apresentará Identificação dos Educadores Docentes e Educadores Gestores que participaram da pesquisa. (Apêndices: 4 e 5).

No item 4.3, Análise e Interpretação das entrevistas. As entrevistas seguiram o roteiro de sete questões, sendo estruturadas e semi – abertas que foram respondidas pelos educadores docentes e educadores gestores. (Apêndices: 6 e 7).

Os apêndices 6 e 7, foram utilizados para os Educadores Docentes e Educadores Gestores, e gerou como categoria de estudos:

Categoria 1 – Responsabilidade em Implementar as Inovações Pedagógicas;

Categoria 2 – Motivos de Incluir a Pedagogia de Projetos no Currículo Escolar;

Categoria 3 – Fragilidade e Potencialidade de trabalhar com a Pedagogia de Projetos;

Categoria 4 – Entre as Competências: interpessoais; técnico-político-pedagógicas e sócio-culturais, a considerada mais necessária aos educadores-gestores para que implementem a Pedagogia de Projetos no currículo escolar;

Categoria 5 – Competências Interpessoais e Habilidades necessárias aos educadores gestores para a Implementação de Pedagogia de Projetos;

Categoria 6 – Competências Técnico-Político-Pedagógicas e Habilidades necessárias aos educadores gestores para a Implementação da Pedagogia de Projetos;

Categoria 7 – Competências Sócio-Culturais e Habilidades necessárias aos educadores-gestores para a Implementação da Pedagogia de Projetos.

4.1 Análise Documental

4.1.1 Análise da proposta pedagógica, projeto político pedagógico e projeto cidadania

De acordo com Santos (2000, p. 82), o conselho Estadual da Educação pela Indicação nº. 13/97, conceitua a Proposta Pedagógica:

Pela Primeira vez na historia de nossa legislação de ensino. A Lei nº 9.364/96 (LDBEN) utiliza a expressão Proposta Pedagógica. Aparece no Inciso 1 do Artigo 12: Os estabelecimentos de ensino, respeitados as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Agora a Lei estabelece que tudo começa, desde logo, pela elaboração da proposta pedagógica da escola. É o passo primeiro, o ato originaria da instituição, tudo mais deve ser depois. O que se deseja instaurar é o principio da realidade pedagógica, que se funda na autonomia da escola.

A Proposta Pedagógica é a bússola norteadora da gestão escolar. A cada ano, ela é revista e reformulada, com isso afirmamos que através da prática surgem novas idéias, que por sua vez alimentam novas práticas. Sabemos que a Proposta Pedagógica é um esforço de identificação da escola num propósito educativo de ações comuns a partir das práticas vigentes dentro da Instituição Educacional.

O Plano Político Pedagógico, também conhecido como Plano de Gestão é realizado quadrienalmente. É o documento que confere à escola a sua identidade, pois contempla as intenções comuns de todas as partes que compõem a escola, norteia o gerenciamento de ações intra-escolares e formaliza a Proposta Pedagógica.

Veiga (1995, p. 11), sinaliza que;

A principal possibilidade de construção de Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o Projeto Político Pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da escola e sala de aula, resultado o plano de ensino.

O Plano Político-Pedagógico desta unidade foi entendido, como uma construção contínua por todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola; foi percebido que a comunidade docente assumiu realmente o seu papel, interagindo para alcançar as metas e ações estabelecidas na época do planejamento.

No Plano Político-Pedagógico conhecido também como “Plano Gestão”, elaborado a cada quatro anos, propõe ações necessárias a serem executadas anualmente, descritas na Proposta Pedagógica de acordo com os problemas detectados.

Silva (2004, p. 24), afirma que na elaboração do Plano Político-Pedagógico, é preciso reflexão profunda sobre o que se vai fazer e como será feito o trabalho, essa reflexão é fundada no diagnóstico da escola.

Foi percebido que no Plano Político Pedagógico estava descrita uma análise minuciosa do entorno escolar. Os dados foram extraídos do questionário sócio-econômico realizado pelo SARESP, ENEM e também por alguns dados descritos no retrato da escola, esses são de grande necessidade, pois se conhecermos a nossa própria realidade e o nosso contexto, podemos traçar com dignidade os objetivos gerais capazes de realizarmos em conjunto, as transformações necessárias para um ensino de qualidade.

No histórico da vida socioeconômica dos alunos, está retratado que são filhos de trabalhadores de baixa renda e muitos desses discentes possuem pais

desempregados, fato este, confirmado pelo grande número de bolsas assistenciais oferecidas aos alunos desta Unidade. Existe ainda, o histórico de alunos com pais alcoólatras, dependentes químicos, pais separados e também discentes convivendo com segundo e/ou terceiro relacionamento dos pais. Estes dados estão descritos nos relatórios que chegam até a secretaria para colocarmos a freqüência para que os discentes recebam os benefícios oferecidos pelo Governo Estadual, Federal e Municipal. Esta escola é central, embora muitos alunos residem na periferia – sendo denominado “Bairro Pé Vermelho”, Bairros dos Sem Teto e Patrimônio. A questão do desinteresse em aprender, em realizar as atividades conteudistas, estão presentes nos problemas descritos no Plano Político-Pedagógico, motivo este que os professores preparam atividades diferenciadas com o Projeto Cidadania, visando elevar a auto-estima dos alunos segregados e superar o ensino tradicional conteudista.

Outros fatores também descritos, nas avaliações institucionais, são os problemas em sala de aula, como a falta de hábitos de higiene, a falta de disciplina em estudar, em realizar tarefas de casa e até atividades em sala de aula.

Conseqüentemente, a partir desta realidade é que a Unidade Escolar introduziu a Pedagogia de Projetos, considerando ser o veículo de melhoria em romper relação ao ensino tradicional conteudista e reverter o quadro social apresentado pelos discentes. Esta forma alternativa, complementar e inovadora objetiva trabalhar projetos temáticos de acordo com as necessidades filosóficas, psicológicas e sociológicas dos alunos, por acreditar que a construção da cidadania percorre um caminho com a formação de identidade, auto-estima, convivência, solidariedade, liberdade, compromisso e sendo o discente construtor ativo do destino.

Foi percebido que a Proposta Pedagógica está interligada ao Plano Político Pedagógico e ao Regimento Escolar, principalmente citando a frase que aparece em comum sobre as Finalidades da Educação “Promover o pleno desenvolvimento de educando”.

De acordo com a LDBEN (1996, p. 04);

Pleno desenvolvimento significa cuidar não apenas da tarefa de ensinar, mas de dar conta de muitas outras dimensões que fazem de cada pessoa um ser humano perfeito, completo e feliz. Imagine como a escola poderia ser diferente se, em cada momento de seu trabalho, cada membro da

equipe escolar estiver concentrada sobre a finalidade fundamental de promover o pleno desenvolvimento do educando!

Foram evidenciadas na Proposta Pedagógica desta Unidade Escolar, ações anuais estabelecidas pela equipe escolar que visam uma educação de qualidade com práticas de ensino inovadoras, práticas de convivência escolar e comunitária e social, como constará no quadro síntese “Projeto Cidadania” (Anexo 2).

Tanto no Projeto Político Pedagógico, “Plano de Gestão”, como na Proposta Pedagógica, estavam descritos, que além dos previstos na LDBEN, são objetivos desta escola:

- Garantir a formação integral do educando procurando atender as suas necessidades físicas, psicossociais e intelectuais, de acordo com a faixa em que o grupo se encontra;
- Assegurar a qualidade de ensino oferecida aos educandos, propiciando experiências para a compreensão e inserção do aluno na sociedade e no mundo globalizado;
- Promover a integração Escola/Comunidade;
- Garantir gestão democrática entre direção, conselho escolar, APM e comunidade;
- Trabalhar a formação continuada dos professores nas HTPCs e orientações técnico pedagógico na diretoria de ensino;
- Assegurar e conscientizar sobre o Regime de Progressão Continuada;
- Desenvolver os Projetos e Subprojetos Cidadania;
- Reverter os índices de evasão e repetência escolar;
- Fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científicos – tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina;
- Conscientizar sobre atos de cidadania e solidariedade aos idosos e crianças que vivem nas instituições do município e aos docentes do Hospital do Câncer de Barretos;
- Enquadrar o funcionamento da escola, deveres e obrigações de todos os participantes do processo educativo;

- Primorar o processo de avaliação, definindo coletivamente critérios para avaliar as habilidades e competências comuns a todas as áreas do currículo;
- Fazer com que o aluno aprenda a ler, interpretar e produzir os diferentes tipos de gêneros e textos literários;
- Assegurar o domínio da matemática e suas situações problema;
- Contribuir para a cultura de felicidade.

Observamos que os objetos da escola estão mais para os conteúdos atitudinais; mais para a visão integral do “Ser”, do ser Pessoa e do ser Cidadão!

Esta proposta está sintetizada no projeto Cidadania, adotado pela equipe escolar que enfatiza temas voltados para a Construção da Cidadania trabalhando valores morais, culturais, éticos e religiosos visando a formação integral do educando.

Para tanto, exemplificaremos a concretude de alguns objetivos da escola, apresentando evidências desenvolvidas pelos docentes e discentes desta Unidade Escolar, no trabalho desenvolvido com o Projeto Cidadania. (Anexos 4, 5, 6, 7, 8, e 9).

Verificamos a descrição do trabalho realizado em equipe, e sendo desenvolvido de acordo com a Proposta Pedagógica, os objetivos para o Ensino Fundamental;

- Formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo;
- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, as artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, a formação de atitudes e valores;
- Fortalecer os laços de solidariedade, tolerância conduzindo as discentes para conviver na sociedade;
- Será assegurado a progressão regular por série adotando o regime de Progressão Continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino/aprendizagem observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

E para o Ensino Médio;

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental possibilitando o prosseguimento de estudos;
- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática do ensino de cada disciplina;

Pelo que foi observado no Projeto Político Pedagógico e na proposta Pedagógica da escola pesquisada, foi possível perceber que os objetivos pretendidos buscam uma educação baseada na qualidade com práticas inovadoras conformizadas com os quatro pilares da Educação proposto pela Unesco. Isso pode ser evidenciado nos Projetos Voluntários que foram desenvolvidos nesta Unidade Escolar. Citamos artesanato, pintura em tecido, coral e outros. (Anexo 10).

A equipe de gestão juntamente com os docentes, visando atender os objetivos propostos e em formar alunos participativos, críticos, responsáveis e mais solidários definiram desde 2003, a inclusão da Pedagogia de Projetos no currículo escolar. Este trabalho por projetos e subprojetos estão sintetizados no Projeto Cidadania exemplificado abaixo:

TÍTULO DO SUBPROJETO	TEMÁTICA	DISCIPLINA	CRONOGRAMA	TEMPO
*Projeto Baladas Alvim Alvim no combate ao sedentarismo	Atividades físicas	Todas	Ação Semanal	30 min. Semanais
*Intervenção Psicoterápica	Auto-estima	Psicologia	Ação Semanal	2 aulas
Educação e Recepção	Compreender	Todas	2ª semana de Março	2 aulas
Lealdade	Saber ser	L.Por/Inglês	3ª semana de Março	2 aulas
Diferenças Individuais	Respeito	L.Por/Inglês	4ª semana de Março	2 aulas
Preconceito	Respeito mútuo	Geo	1ª semana de Abril	2 aulas
Violência	Harmonia	Ed.Art/Ed. Fis.	2ª semana de Abril	2 aulas
Perdão	Perdoar	Geografia	3ª semana de Abril	2 aulas
Limites da convivência	Reflexão	Filosofia	4ª semana de Abril	2 aulas
Respeito	Modo de agir	Matemática	1ª semana de Maio	2 aulas
Felicidade	Valor a vida	L.Por/Inglês	2ª semana de Maio	2 aulas
*Meio Ambiente	Preservação	Bio/Cien/Geo	3ª semana de Maio	2 aulas
*Alerta a Natureza	Preservação	Bio/Cien/Geo	4ª semana de Maio	2 aulas
Amizade	Valores	Inglês	1ª semana de Junho	2 aulas
Combate às Drogas	Prevenção	Filos./Psicol.	1ª semana de Junho	2 aulas
Água, Fonte de Vida	Conscientização	Química	2ª semana de Junho	2 aulas
*Solidariedade	Valores	L.Por/Inglês	2ª semana de Junho	2 aulas
Eu Tenho Valor	Valores	Todas	3ª semana de Julho	2 aulas
Ficar, Namorar, Amar	Prevenção	Ciências	1ª semana de Agosto	2 aulas
Saber Dizer Não	Drogas	Ciências	2ª semana de Agosto	2 aulas
Corrente de Paz	Paz	Filosofia	3ª semana de Agosto	2 aulas
Amizade	Relacionamento	Filosofia	4ª semana de Agosto	2 aulas
Campanha da Gelatina	Responsabilidade	História	1ª semana de Setembro	2 aulas
Saber Conviver	Convivência	Química	2ª semana de Setembro	2 aulas
Família	Afetividade	Todas	3ª semana de Setembro	2 aulas
Direitos e Deveres	Responsabilidade	Todas	4ª semana de Setembro	2 aulas
Desarmamento infantil	Conscientização	Todas	1ª semana de Outubro	2 aulas
Trabalho e Consumo	Gastos supérfluos	Geografia	2ª semana de Outubro	2 aulas
Higiene	Saúde	Ciências	3ª semana de Outubro	2 aulas
Ser Criança	Alegria	Matemática	4ª semana de Outubro	2 aulas
Idoso	Respeito	Psicologia	1ª semana de Novembro	2 aulas
Que País é Este	Orgulho	Geografia	2ª semana de Novembro	2 aulas
Consciência Negra	Preconceito	Todos	3ª semana de Novembro	2 aulas
Auto estima	Conhecer	L.Port./Inglês	4ª semana de Novembro	2 aulas
Eu Identidade	Conhecer	L.Port./Inglês	1ª semana de Dezembro	2 aulas
Saber Ouvir	Falar Menos	Matemática	2ª semana de Dezembro	2 aulas
Sempre há Tempo	Natal	Todas	3ª semana de Dezembro	2 aulas
Mensagem de Paz	Natal	Todas	4ª semana de Dezembro	2 aulas
*Homem do Campo	Trabalho	Escola da Família	Ação Anual	-

Os projetos assinalados com um “ * ” foram premiados e reconhecidos pela Secretaria Estadual da Educação, Diretoria de Ensino e divulgados em revistas, livros e simpósios.

Na Proposta Pedagógica da Unidade Escolar na página 17, está descrita que os planos de ensino devem ser elaborados de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizando os Temas Transversais, de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares, isto é referenciado pelo projeto cidadania desenvolvido.

O MEC preocupado com o ensino tradicional conteudista, propôs inovação na estrutura curricular brasileira, incluindo o núcleo de conteúdos, os temas transversais sendo: convívio social, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo que devem ser trabalhados nas escolas transversalmente aos conteúdos tradicionais.

A interpretação dos temas transversais é entendida em nossa realidade educacional, sendo uma relação que deve ser intrínseca, que só tem sentido existir, quando conteúdos tradicionais e os transversais se interagem. Um professor jamais poderia imaginar o conteúdo com que trabalha desvinculado de construção da democracia e da cidadania. Também pode ser feita a interação pontualmente, através de módulos ou projetos específicos em que em determinados momentos o professor deixa de trabalhar somente a sua disciplina e incorpora temas transversais em suas aulas. Dessa forma ele priorizaria o conteúdo específico de sua área de conhecimento, mas abre espaço também para outros conteúdos para a vida.

Observamos dessa maneira, que os docentes integram interdisciplinarmente os conteúdos tradicionais e os temas transversais, integram os conteúdos específicos de sua área aos temas transversais, objetivando a construção da cidadania.

Essa forma de interpretar o trabalho transversal ao Projeto Cidadania nesta Unidade que são muito distintos, têm em comum a manutenção das disciplinas curriculares tradicionais como eixo longitudinal do sistema educacional, cabendo aos temas transversais girar em torno desse eixo ou impregná-lo para um maior enriquecimento de aprendizagem.

A inclusão do Projeto Cidadania pretende o resgate da dignidade humana, igualdade de direitos, participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social, o Projeto Cidadania desta unidade são fontes auxiliares para as reflexões das pessoas de fato interessadas na busca de novos caminhos que visem transformar a escola e a sociedade.

Foi muito bem confirmado o compromisso da equipe com a construção de uma educação mais cidadã. O quadro dos projetos e subprojetos (Apêndice 3) representa o modelo curricular interdisciplinar adotado pela equipe. O objetivo desta educação para cidadania requer que as questões sociais sejam significativas para a aprendizagem, conduzindo à vivência dos alunos. Foi justificado nos descritos, que

este projeto cidadania busca um trabalho didático que contemple a filosofia dos PCNs e dos Temas Transversais, fazendo um verdadeiro enriquecimento entre as disciplinas. Os PCNs, os Temas Transversais e o Plano Político Pedagógico e a Proposta Pedagógica, são os eixos do currículo desta Unidade que norteiam o trabalho dos docentes promovendo o desenvolvimento integral dos discentes desenvolvendo habilidades cognitivas, motriz, afetivas, relacionais e de inserção social, A união do Projeto Cidadania com os Temas Transversais, pretendeu oferecer oportunidades e vivências enriquecedoras em cada discente e docente, onde puderam desenvolver a capacidade de aprender em todo os âmbitos da sua personalidade fazendo reflexão nas relações sociais.

Na Proposta Pedagógica, fala-se em ações permanentes e ações futuras, e foi percebido que a equipe docente junto com a equipe gestora, confirmam a continuidade deste trabalho com projetos nesta Unidade Escolar. A equipe considera que a escola é o lugar onde construímos o individual e o coletivo como cidadão do mundo. Para finalizar a pesquisadora reporta a citação da Proposta Pedagógica (p. 25), “Precisamos fazer da Escola lugar de vida, uma escola com cidadãos e cidadãs do mundo para o mundo, devemos encorajar a convivência entre as pessoas, trabalhando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e as formas de cognição que permitam todas as pessoas ser, fazer e viver como cidadãos”.

A seguir faremos análise de identificação dos “Educadores Gestores e Educadores Professores participantes”.

4.2 Análise Geral de Identificação dos Educadores Participantes

TABELA 1: Distribuição dos educadores docentes e educadores gestores por idade

Idade	Percentual
Menos de 30 anos	14,2%
31 a 40 anos	28,5%
41 a 50 anos	42,8%
51 anos ou mais	14,2%

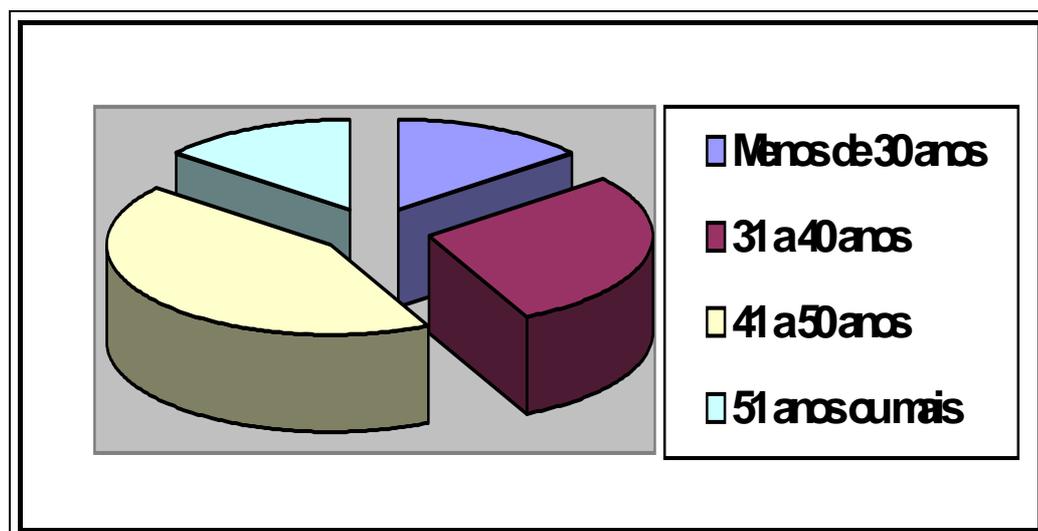


GRÁFICO 1: Distribuição dos educadores-docentes por idade

Na faixa etária compreendida inferior a 30 anos e superior a 51 anos ou mais o percentual foi de 14,2% cada. Sendo assim, o percentual entre 31 a 40 anos foi de 28,5%. Já na faixa de 41 a 50 anos o percentual foi de 42,8% considerado o maior percentual. Assim percebemos que a maior parte dos educadores docentes participantes, são profissionais mais experientes e mais vividos; Isso no mostra que são profissionais abertos as mudanças e adotam práticas inovadoras.

TABELA 2: Distribuição dos educadores-gestores por idade

Idade	Percentual
Menos de 30 anos	0%
31 a 40 anos	0%
41 a 50 anos	100%
51 anos ou mais	0%

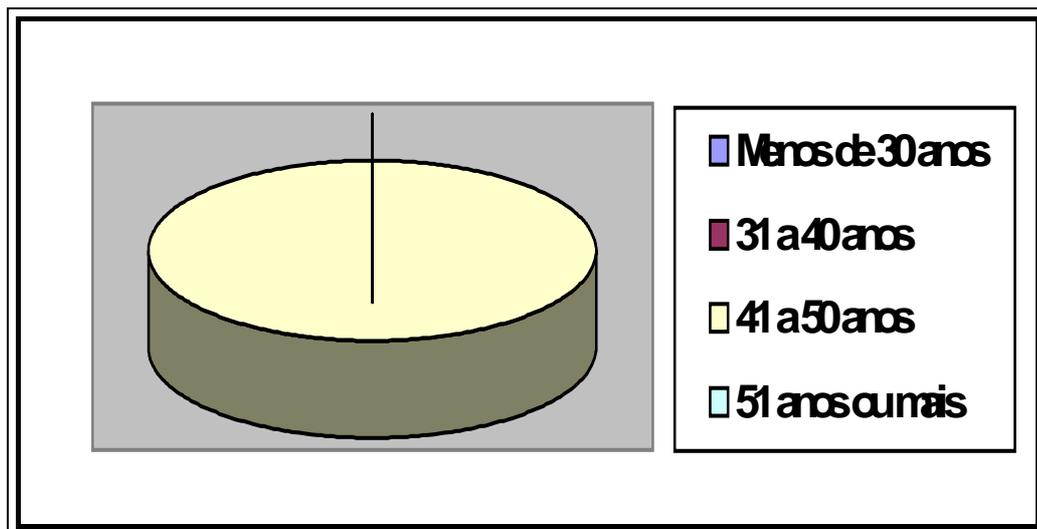


GRÁFICO 2: Distribuição dos educadores-gestores por idade

Os educadores-gestores (vice-diretor – professor coordenador pedagógico), todos estão na mesma faixa etária de 41 a 50 anos, com idade semelhante aos educadores docentes participantes.

TABELA 3: Distribuição dos educadores-docentes por sexo

Sexo	Percentual
Feminino	83,4%
Masculino	16,6%

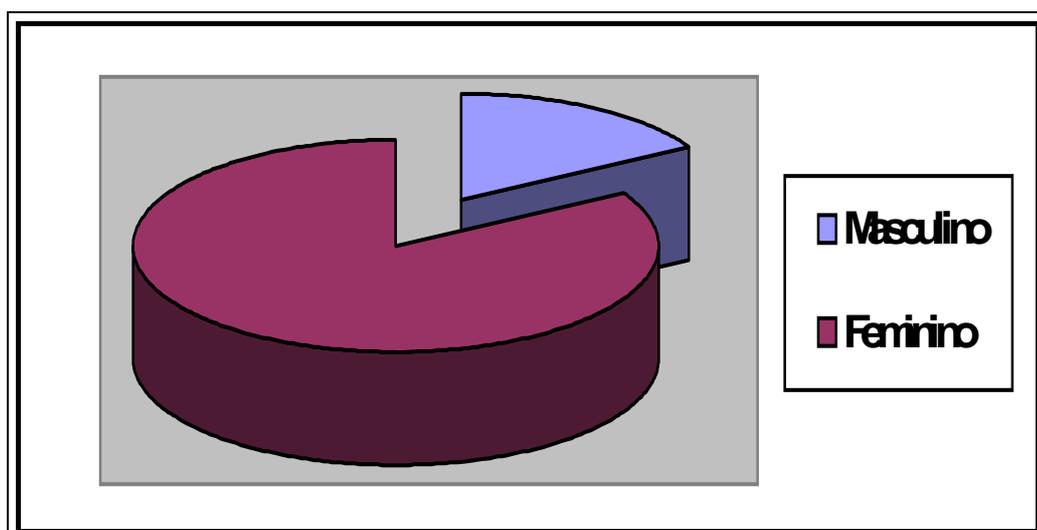


GRÁFICO 3: Distribuição dos educadores-docentes por sexo

Observamos que há predominância do sexo feminino indicando 83,4% do total dos educadores docentes.

De acordo com resultados da Fundação Seade (2002) o magistério hoje é composto sendo a maior parte por mulheres. Este fato não interferiu nos resultados da pesquisa.

A história da mulher no magistério foi determinada por um conjunto de relações sociais ao longo do tempo e hoje é representada pela maior parte de mulheres.

TABELA 4: Distribuição dos educadores-gestores por sexo

Sexo	Percentual
Feminino	66,6%
Masculino	33,3%

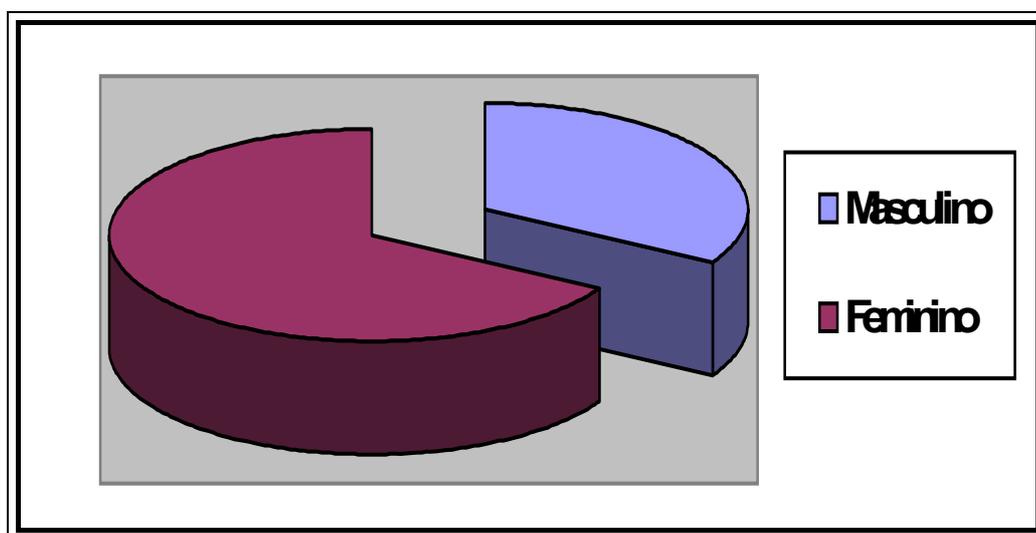


GRÁFICO 4: Distribuição dos educadores-gestores por sexo

Observamos que há predominância do sexo feminino indicando 66,6% do total de educadores gestores. Nesta análise, também confirmamos os resultados da fundação Seade que grande parte dos órgãos diretivos são representados pelo sexo feminino.

TABELA 5: Divisão dos educadores-docentes por nível de formação acadêmica

Formação Acadêmica	Percentual
Mestrado	14,2%
Especialização	28,4%
Curso Superior	57,4%

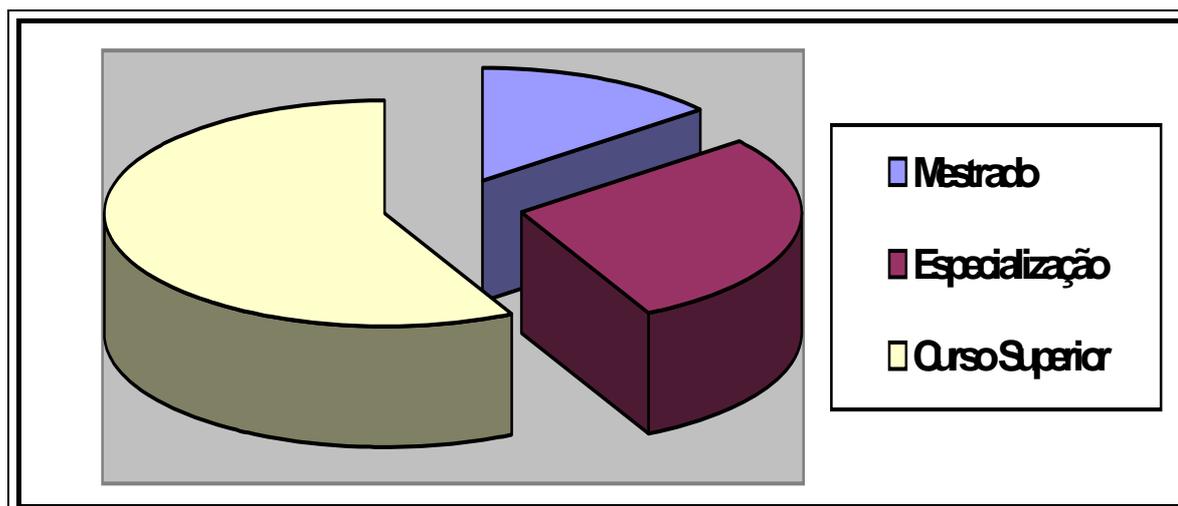


GRÁFICO 5: Distribuição dos educadores-docentes por nível de formação acadêmica

Quanto ao nível de formação acadêmica, apresentamos um educador-docente que possui mestrado e dois educadores docentes que possuem especializações e quatro educadores docentes que possuem apenas o curso superior. Assim aqui nos mostra que os docentes pesquisados buscam formação continuada, tentando inovar sempre.

TABELA 6: Distribuição dos educadores-gestores por nível de formação acadêmica

Formação Acadêmica	Percentual
Especialização	100,0%

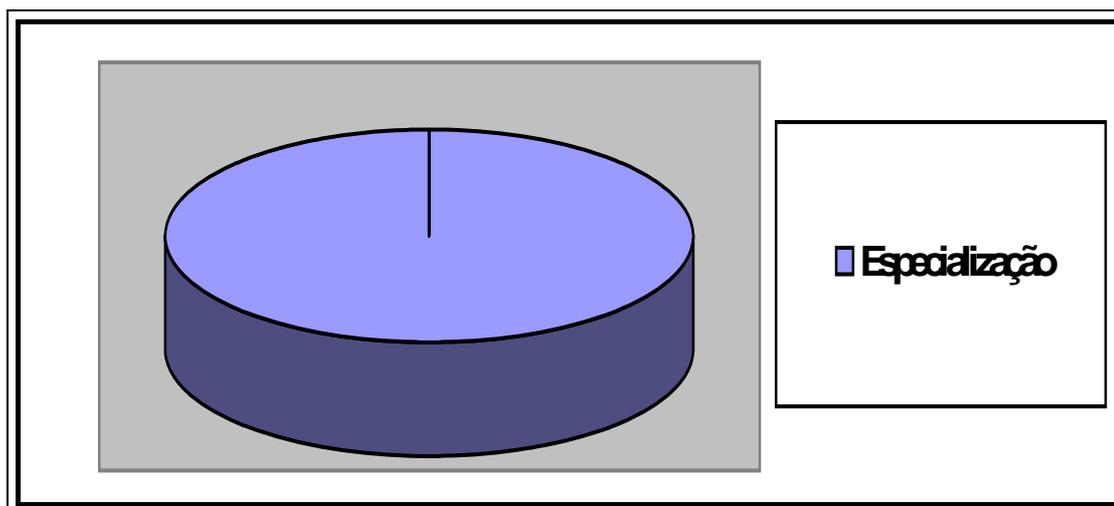


GRÁFICO 6: Distribuição dos educadores-gestores por nível de formação acadêmica

Percebemos que 100% dos educadores gestores possuem cursos de pós-graduação. Entretanto, completaram a questão “além do superior sou também habilitado em pedagogia”, aqui também é evidente a preocupação com a formação continuada e com a questão de inovações dos conhecimentos, onde além da graduação, são pedagogos e pós-graduados.

TABELA 7: Distribuição dos educadores-docentes por disciplinas em que atuam

Disciplina em que atua	Percentual
Ciências	14,2%
Geografia	28,5%
Língua Portuguesa	14,2%
Educação Física	14,2%
Matemática	28,5%

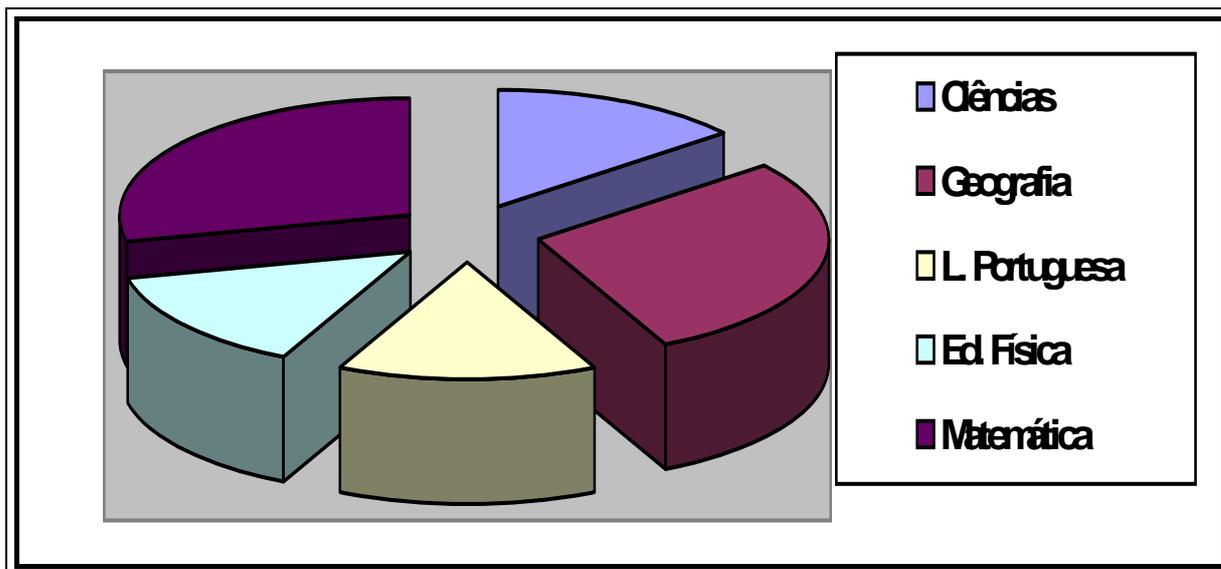


GRÁFICO 7: Distribuição dos educadores-docentes por disciplinas em que atuam

Neste gráfico, demonstramos as disciplinas ministradas pelos educadores docentes sendo: um educador-docentes atuando em Ciências, dois educadores-docentes atuando em Matemática, um educador-docentes atuando em Educação Física, um educador-docente atuando em Língua Portuguesa e dois educadores-docentes atuando em Geografia. Assim, dois educadores-docentes atuam na área de conhecimento: Linguagem de Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa e Educação Física); três educadores-docentes atuam na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e dois educadores-docentes atuam na área de Ciências Humanas, mostrando-nos a diversidade dos professores que atuam na pedagogia de projetos.

TABELA 8: Distribuição dos educadores-docentes por disciplinas em que atuam

Disciplina em que atua	Percentual
Pedagogia/Letras/Pós-Graduação	66,6%
Pedagogia/História/Pós-Graduação	33,3%

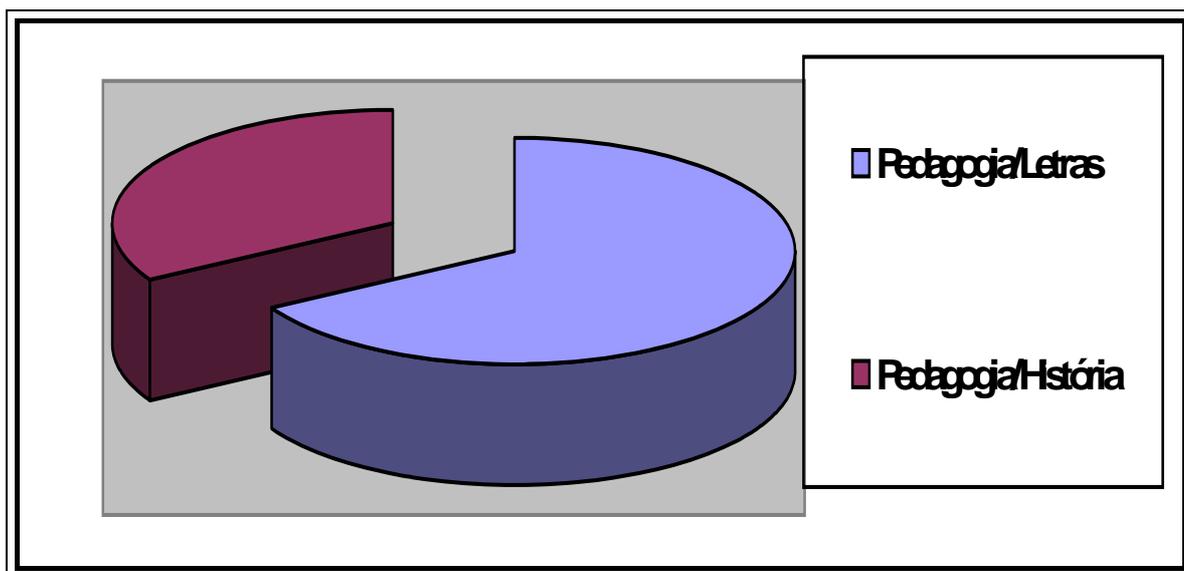


GRÁFICO 8: Distribuição dos educadores-gestores por disciplinas em que atuam

Neste gráfico, demonstra que os três gestores são Pedagogos sendo dois habilitados em Letras, possuindo pós-graduação e um habilitado em História com pós-graduação, enfim todos possuem pós-graduação.

TABELA 9: Distribuição dos educadores-docentes por tempo de experiência

Tempo de experiência	Percentual
10 anos ou menos	14,2%
11 a 20 anos	42,8%
21 a 30 anos	42,8%

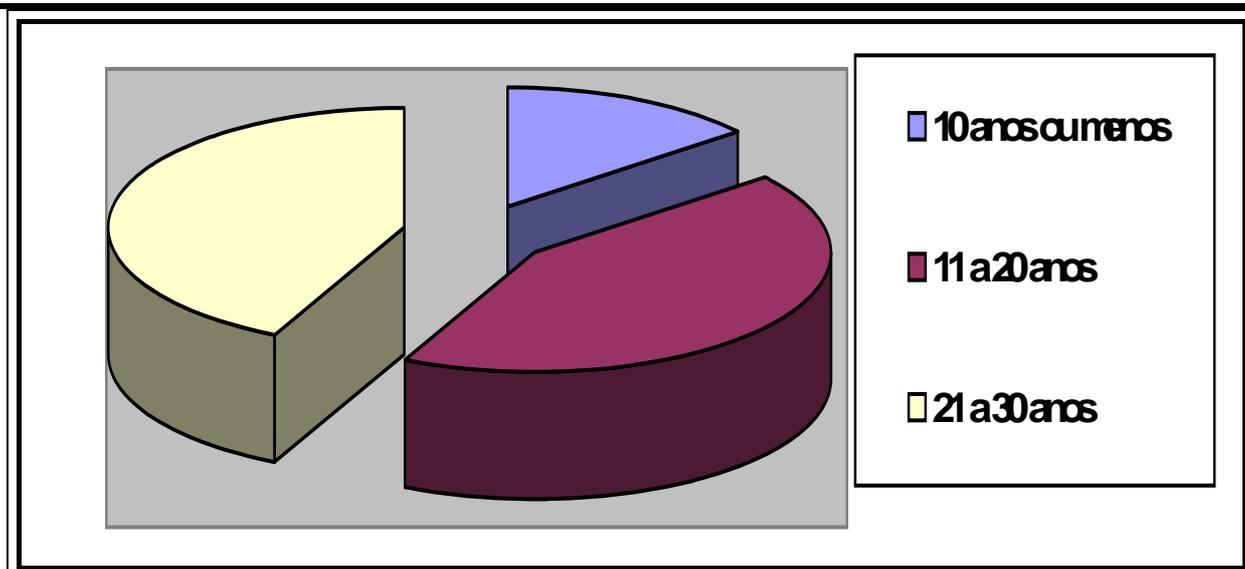


GRÁFICO 9: Distribuição dos educadores-docentes por tempo de experiência

Neste gráfico, observamos que apenas um educador-docente possui 10 anos ou menos, três educadores-docentes possuem 11 a 20 anos e três educadores-docentes possuem de 21 a 30 anos, quanto ao último item, “idade superior: a 31 anos ou mais” não houve docentes, pois com este tempo já estão aposentados ou se aposentando. É confirmado que a maioria dos pesquisadores já são experientes, mesmo assim, considerando-os tradicionais são abertos as mudanças e inovações.

TABELA 10: Distribuição dos educadores-gestores por tempo de experiência

Tempo de experiência	Percentual
10 anos ou menos	33,3%
11 a 20 anos	33,3%
21 a 30 anos	33,3%

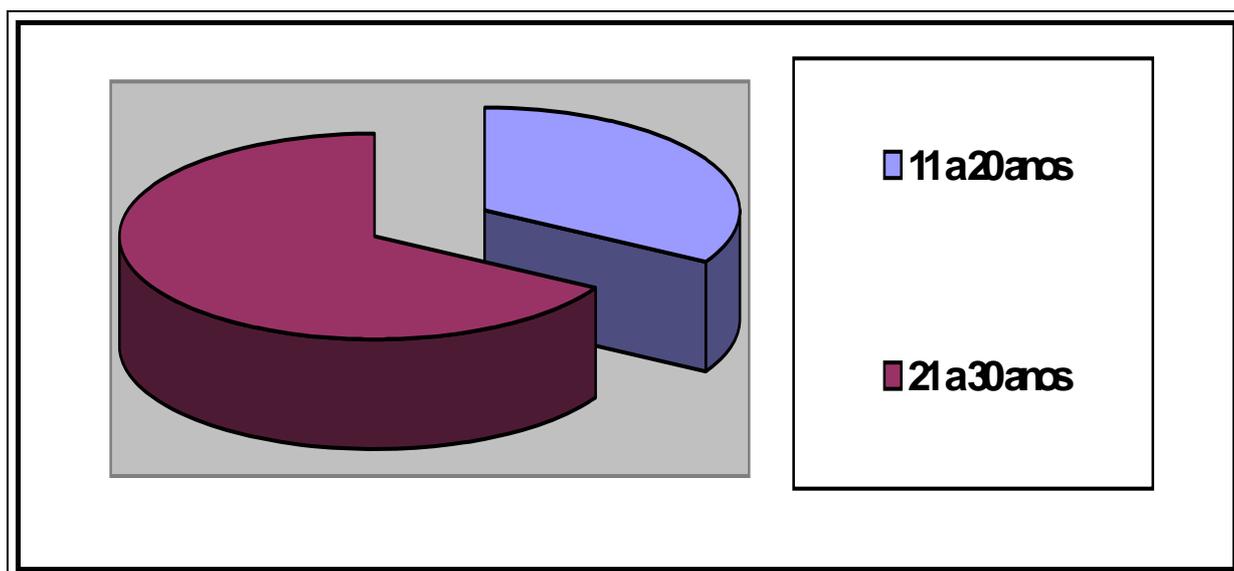


GRÁFICO 10: Distribuição dos educadores-gestores por tempo de experiência

Neste gráfico, observamos que os educadores gestores possuem tempo de experiência semelhante um ao outro.

E para concluirmos esta seção, reportando aos gráficos, 1 e 2 verificamos que a maioria dos educadores participantes possuem a variação de idade entre 41 a 50 anos. E nos gráficos 3 e 4 nos informa que há predominância o sexo feminino nesta Unidade Escolar, nos gráficos 5 e 6, percebemos que os participantes se preocupam com a formação continuada, pois na Unidade, há

docentes, mestres, especialistas e pedagogos. Assim afirmamos que a profissionalização de qualquer docente depende dos conhecimentos tácitos que mobilizam e elaboram durante a sua própria ação.

E para incluir e implementar a Pedagogia de Projetos, os docentes necessitam abrir mentes e corações, ativar os seus recursos intelectuais e conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas para colocar em prática ações futuras que pretendem.

4.3 Análise e Interpretação das Entrevistas

Ao realizar a análise, as informações semelhantes e relevantes foram agrupadas por categorias para melhor contextualização.

4.3.1 Categoria 1 – responsabilidade em implementar as inovações e mudanças pedagógicas

Os educadores-docentes responderam que é de responsabilidade dos educadores-gestores a implementação da pedagogia de projetos.

Glatter (1995, p. 33), informa que:

Um elemento vital para os gestores escolares reside na construção de atitudes inovadoras na escola e desvencilhar-se das concepções curriculares incutidas durante décadas, representa mudança de um paradigma consagrado durante muitos anos. Por essa razão, é compreensível que ao introduzir e implementar estratégias inovadora haja resistência por idade por parte dos envolvidos.

Assim, o objetivo primeiro da atividade dos gestores escolares é compreender as incompreensões quando um docente resiste em adotar práticas em relação às inovações e mudanças, como também precisam criar condições para que os professores rompam com as velhas crenças e combatam o dogmatismo típico das velhas práticas pedagógicas.

Para Luck (1998, p. 99), qualquer mudança educacional na gestão significativa, é uma atividade necessária e complexa que requer um conhecimento profissional profundo, capacidade de apreciação e um vasto leque de outras competências pessoais.

Já na visão dos educadores gestores, a responsabilidade em implementar as inovações pedagógicas é coletiva, com isso reportamos a afirmação, a respeito do coletivo:

E.D.3 "A responsabilidade é coletiva, o gestor pode implementar, mas se o professor não realizar, não executar o novo não acontece".

E.D.6 "O trabalho em equipe fortalece as ações e as intenções do grupo".

E.D.1 "Não realizamos nada sozinho, o coletivo é necessário para qualquer mudança, para realizar qualquer projeto".

Dentre os diferentes atores de um projeto, o professor é aquele que tem maior possibilidade de enxergar as variáveis contextuais, pois ele está em contato direto com os alunos, escutando, percebendo, enfrentando as reações (NOGUEIRA, 2001, p. 98).

Tardif (2000,p. 119), assim define os professores:

São atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a pratica deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Voltando a responsabilidade coletiva, sabemos que para construir uma nova prática, a participação coletiva é essencial, é também condição para a democratização do ensino público e de qualidade. Partindo desse pressuposto Bordenave (1983, p. 38), considera:

Tudo indica que o homem só desenvolverá seu potencial pleno numa sociedade que permita a facilite a participação de todos. O futuro ideal do homem só se dará numa sociedade participativa. Os gestores da unidade escolar cabem promover a participação, coordenando os esforços de forma a ampliar o envolvimento dos diferentes agentes educacionais, garantindo a totalidade e abrangência quando implementar uma nova prática educativa.

Buscamos Santos (2002, p. 26), para fechar esta categoria, o qual define as competências do diretor:

- Implementar, com a equipe escolar, as políticas educacionais e fornecer, com precisão e correção, retroinformações à Secretaria da Educação e a outros órgãos centrais e regionais;
- Atuar técnica e politicamente para que a escola possa cumprir sua tarefa institucional a partir do conhecimento de sua realidade local;
- Induzir às inovações necessárias, com base na legislação e em objetivos e metas estabelecidas pela política educacional, pela experiência profissional e por conhecimentos gerais e específicos atualizados nas teorias vigentes.

4.3.2 Categoria 2 – motivos de incluir a pedagogia de projetos

Consideramos esta questão importante para analisarmos se a inclusão da Pedagogia de Projetos foi um querer individual ou grupal e também fazer uma sondagem com os educadores sobre o porquê da Pedagogia de Projetos.

Destacaremos a fala dos seguintes educadores docentes e gestores:

(E.D.3) Os alunos quando colocam em prática suas idéias, seus projetos, participam mais das aulas.

(E.D.6) [...] necessidade do novo milênio é colocar em prática as teorias estudadas no concurso.

(E.G.2) [...] Precisamos inovar a prática tradicional que ainda permeia na sala de aula.

Estas falas dos docentes buscam a necessidade de reportarmos aos PCNs, que nos sugere o trabalho dos conteúdos atitudinais no currículo escolar.

Completamos a categoria com as afirmações:

(E.G.3) As teorias do momento, sugerem trabalharmos com a temática da vida dos alunos, como os temas transversais, deixando de focar o trabalho conteúdo pelo conteúdo, assim as questões de cidadania, os valores de vida devem ser as temáticas de estudo para o momento.

A maioria de equipe já é consciente de que as transformações da realidade escolar precisam passar necessariamente por uma mudança de paradigma, em que os conteúdos escolares tradicionais deixem de ser encarados com “fins” na educação, eles devem ser “meios” para a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa.

Há necessidade de incluir os temas transversais nos planos de estudos das disciplinas curriculares, para isso, torna-se urgente encorajar professores de todos os níveis a religarem suas disciplinas, assim como investir em reformas

curriculares que propiciem uma reflexão sobre meta, pontos de vista que reúnem natureza e cultura, homem e cosmo, e edifiquem uma aprendizagem capaz de repor a dignidade da condição humana (MORIN, 2001, p. 77).

4.3.3 Categoria 3 – fragilidade e potencialidade de trabalhar a pedagogia de projetos

Os educadores-docentes e educadores-gestores relataram que a fragilidade maior é encontrada no meio dos próprios colegas, conforme:

(E.D.3) Há professores que não conhecem teorias e criticam os que estudam.

(E.D.5) É difícil trabalhar em equipe com professores resistentes às mudanças.

(E.D.7) Ainda predomina nas escolas professores com modelos tradicionais que se preocupam apenas com o conteúdo, interferindo no trabalho daqueles que trabalham de maneira diferente.

(E.G.2) Percebo que mesmo o gestor realizando um planejamento participativo, ainda há colegas que não gostam e criticam mudanças.

Ficou nítido que as fragilidades estão ligadas a questões de mudança. O novo ameaça “impõe” tarefas, implica radicalidade e ruptura, isso é confirmado conforme Rosa (2003, p. 13):

Tarefa difícil, sem dúvida, porque exige um investimento de energia física, mental e emocional, em proporções que, muitas vezes, parecem exceder nossas possibilidades. Por isso mesmo é que, associada a ela, surge, quase inevitavelmente, uma movimento de resistência.

Refletimos após os estudos bibliográficos que os obstáculos à inovação não devem ser atribuídos aos professores individualmente, mas ter suas bases assentadas nas representações dominantes do senso comum escolar, que organizam o quadro institucional da prática do ensino. As resistências dependem da relação entre a cultura da escola e a proposta de mudança. Uma mudança é recebida com suspeita e relutância quando a expectativa de comportamento contida na nova prática política contraria as concepções em que se assenta o modo de vida da escola.

Trabalhar com projetos exige uma mudança de postura por parte do professor, não só em relação a conversão do aprendiz, mas também diante das maneiras de abordar o objeto de estudo. Assim, o professor deve levar em consideração que aprendizagem é um processo reflexivo e este papel de reflexão é visto na profissionalização docente.

Em relação às potencialidades foi expresso:

(E.G.3) Ao trabalhar com projetos, o docente rompe com a postura que pressupõe a visão tradicional. Desse modo, um novo perfil profissional ai sendo definido, o professor e os conteúdos das disciplinas deixam de ser o centro de ensino, e o professor assume o lugar de aprendiz e mediador de um processo.

(E.D.7) Os Projetos de Trabalho permitem uma aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos, vivenciando as situações problemas, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos.

(E.G.2) Os alunos se sentem motivados e envolvidos quando o assunto não é específico das disciplinas curriculares e sim assuntos de vida.

(E.D.5) Há uma melhor relação entre os docentes, os projetos auxiliam na questão de disciplina dos alunos e contribui para mudança de comportamento e maior interesse pelas aulas.

(E.D.6), (E.D.7) Após começar a trabalhar com projetos, percebi mudança nas atitudes dos alunos começaram a jogar lixo no lixo, respeitar os colegas, e maior responsabilidade nas atividades.

Percebemos que os atores entrevistados valorizam o trabalho com a Pedagogia de Projetos e são conscientes que estes saberes e inovações se distanciam da prática tradicional. Tal reconhecimento resulta de uma prática fundamentada na troca e na reflexão constante sobre o que fazer, como fazer e sobretudo, por que fazer.

Trabalhar a Pedagogia de Projetos cria-se um ambiente de confiança entre educadores e educandos, demonstrando respeito às diferenças e reciprocidade, encoraja e motiva o aluno a reconhecer os seus conflitos e descobre a potencialidade do aprender.

O desenvolvimento de um projeto envolve um processo de construção, participação, colaboração e articulação, que propicia a superação de dicotomias estabelecidas pelo paradigma dominante da ciência e as inter-relaciona em uma totalidade perpassada pelas noções do valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação de cidadania, que caracteriza o paradigma educacional emergente (MORAES, 1997).

4.3.4 Categoria 4 – entre as competências interpessoais; técnico-político-pedagógicas e sócio-culturais, qual você considera necessária para que os gestores implementem a pedagogia de projetos

Executar o trabalho docente com competência na educação, é uma necessidade imposta pelos paradigmas contemporâneos do trabalho que levam o indivíduo a tomar decisões, assumir responsabilidades pessoais frente às situações imprevistas, cargos de gestão, dentre outros envolvimento, o que implica uma atitude que mobiliza as informações associadas a experiência, à inteligência, à intuição e aos valores sociais.

Na ótica dos educadores docentes quanto a competência que considera mais necessária ficou claro que:

(E.D.1) As três são importantes, acho que não posso separar, pois a diferença será nas habilidades.

(E.D.2) Eu acho que todas são essenciais, uma completa a outra, mas tendo que escolher uma só, a interpessoal é mais importante, pois as outras estão na responsabilidade de cada um.

(E.D.4) Uma esta ligada com a outra, até parece que foram escolhidos em cima dos pilares da educação propostos pela Unesco.

(E.G.2) [...] considero a competência sócio-cultural a mais importante nesta unidade, pois a introdução pedagogia de projetos aconteceu porque nossos alunos são carentes de cultura e de tudo.

As decisões são tomadas por pessoas e por elas executadas. Significa portando que o sucesso da escola deve estar apoiado fundamental e insubstituivelmente nas competências, na capacidade de inovação e no desempenho positivo de força de trabalho de equipe. Isso pode estar sintetizado e representado nas três competências propostas, por Durand (1998), como em suas habilidades específicas, para Durand (1998), o conceito competência está relacionada a três dimensões: conhecimento, habilidade e atitude, interligando às questões técnicas, à cognição e às atitudes desenvolvidas no trabalho.

Ações como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica, agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.

Para Libâneo (2001, p. 300), “a escola é uma instituição social que tem função explícita no desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos [...], para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem”.

A escola, como instituição social, precisa acompanhar as mudanças da sociedade e assumir outras funções principalmente, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de pensar, atuar com autonomia, compreender, redefinir os objetivos explícitos do processo de socialização.

As escolas são elementos detentores de um caráter socializador responsável pela transmissão de saberes culturais e valores sociais é o lugar onde acontece uma parte importante do processo de socialização dos indivíduos.

De acordo com Lourenço Filho (1950, p. 197), o papel da escola na vida e a sua função social:

... a escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a crença, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza [...] Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada na sua acção educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo. Aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de acção [...] Cada escola, seja qual for o seu grão, dos jardins às universidades, deve, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação sócia entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação. Trechos extraídos da Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

A escola como organização social com grande responsabilidade e como segmento diferenciado necessita cumprir sua função diante das exigências do mundo moderno.

O educador docente (E.D.5), afirma que:

(E.D.5) [...] A mais importante competência é sócio-cultural, pois atende aos pilares da educação propostos pela Unesco e acredito que o desafio para o ser humano é realizar o seu projeto pessoal, adaptando-se ao mundo com saberes e práticas diferenciadas, preparando-o para enfrentar a vencer os desafios que o futuro lhe reserva.

No contexto os PCNs do Ensino Médio (1997, p. 289):

Aprender a conhecer – é a aprendizagem que se refere mais ao domínio dos instrumentos do conhecimento do que a um repertório de saberes.

Aprender a fazer – é a aprendizagem de como pôr em prática o próprio conhecimento e de como adaptar a educação ao trabalho futuro, aprender a fazer, se aprende fazendo. Isso exige que a escola relativize a hegemonia ainda concedida ao ouvir para ceder tempo ao fazer, pois a “experienciação” é que oferece desafios e imprevistos a serem resolvidos. É, sobretudo, na superação do não previsto, do não esperado que acontece o conhecimento e, em consequência, a educação.

Aprender a ser – é a aprendizagem síntese de todas as outras aprendizagens e que implica, sobretudo, no desenvolvimento de uma personalidade que esteja à altura de, em qualquer contexto, discernir e agir com autonomia e sentido de responsabilidade. Aprender a ser passa pelo cultivo e desenvolvimento de todas as potencialidade do indivíduo.

A Competência Interpessoal foi apreciada pelos educadores:

(E.D.7) É a competência interpessoal, pois educar é um processo pessoal, em que cada um vai tirando de dentro de si e colocando em plena atuação, com a ajuda dos outros as potencialidades a serem ensinadas e aprendidas.

(E.G.2) [...] Acho a interpessoal, pois para realizar um trabalho inovador, envolvemos muitas pessoas.

(E.G.3) [...] Interpessoal, devido às relações humanas.

(E.D.3) [...] Interpessoal, pois quando começamos a trabalhar com projetos, houve sensibilização, motivação e um diálogo explicativo justificando a necessidade de mudarmos.

(E.D.6) [...] O relacionamento é o que há de mais importante para qualquer mudança na escola.

A Competência Interpessoal foi considerada a mais importante ao gestores na ótica dos participantes para implementar a Pedagogia de Projetos. Este fato é confirmado com a filosofia de Jacques Delors (1998), quando discursa sobre a importância dos pilares necessários para educação do século XXI.

Buber (1949, p. 94), afirma que:

“Não há existência sem comunicação e diálogo em que os objetos não existem sem a interação”. O homem possui a capacidade de inter-relacionamento com seu semelhante, ou seja, a intersubjetividade. O relacionamento, acontece entre o EU e o Tu, através das inter-relações.

A educação para o mundo humano se dá num processo de interação constante em que nos vemos através do outro, em que vemos os outros através de nós mesmos.

A educação como processo de formação, não se separa como forma de programar-se para as relações interpessoais. O processo de interação entre as pessoas induz o surgimento das relações interpessoais, sabemos que em situações de trabalho onde existem atividades predeterminadas a serem executadas, existem também interações e sentimentos pactuados como a comunicação, cooperação, respeito e amizade.

Hernández (1998), No trabalho com projetos, os discentes e docentes convivem e interagem uns com os outros, comunicam-se, despertam simpatia ou antipatia, se aproximam ou se afastam, entram em conflito, competem, cooperam, estreitam amizade, nas suas relações. Esses fatores devem fazer parte do cotidiano escolar no desenvolvimento do trabalho com projetos, tanto agregando como separando as pessoas, que se expressam de forma diferenciada a respeito das inovações pedagógicas.

Encerramos dizendo que as relações interpessoais são características imprescindíveis para os gestores, pois facilita a intervenção nos momentos de ajustamento quando se fizeram necessários cada projeto educacional e nos projetos de vida de cada aluno.

Segundo Oliveira (2005, p. 76):

[...] o gestor do novo milênio deve se além de líder, um constante aprendiz, é preciso que ouça as pessoas em suas decisões, encorajando-as à experimentação, estimulando à inovação, criatividade, enfim um ser que compreenda a incompreensão entre as pessoas no ambiente de trabalho.

4.3.5 Categoria 5 – competências e habilidades interpessoais essenciais aos gestores para a implementação da pedagogia de projetos

Nesta categoria, durante a entrevista, foi solicitado aos entrevistados elencar dentro da Competência Interpessoal algumas habilidades que eles consideravam essenciais aos gestores para implementar a Pedagogia de Projetos.

Habilidades de motivação e liderança, foram apontadas por diversos entrevistados sendo as mais importantes dentro da competência Interpessoal. Foi percebido entre os entrevistados tanto educadores docentes, quanto educadores

gestores que para implementar a Pedagogia de Projetos com sucesso, é necessário os gestores possuírem elevada competência interpessoal.

Gomes (2003, p. 39), enfatiza que a “Competência e habilidade interpessoal é considerada condição ‘sine qua non’ para o desenvolvimento da educação e das inter-relações entre os gestores, docentes e discentes”.

Sabemos que, para implementar uma inovação, os gestores precisam entender as pessoa envolvidas, comunicar com elas de forma adequada, motivando-as, incentivando-as em busca de um objetivo comum e assim os entrevistados declararam expressando:

(E.D.3) Habilidade interpessoal é quando os gestores nos motivam para juntos desenvolvermos um ação.

(E.G.2) Exercendo a motivação e a liderança com a equipe, os gestores conseguem o que desejam.

(E.D.5) O exercício de liderança e a motivação dos gestores garantem a nossos docentes incentivo de mudança.

(E.D.1) A questão da liderança, bom relacionamento com as pessoas envolvidas e simplicidade na maneira de agir do gestor conquista a equipe para conhecer o novo.

(E.G.1) Possuir habilidades de liderança, saber trabalhar em equipe e aceitar opiniões.

Para Silva (1996, p. 15), Saber lidar com as pessoas, ser flexível, sensível, interessado, atencioso e ter paciência é fundamental para qualquer decisão.

O desenvolvimento de projetos nas unidades escolares encontram-se relacionados com o desenvolvimento das pessoas que ali trabalham e sabemos que é das pessoas que ocorre as mudanças e as transformações da educação.

Como foi apontado pelos entrevistados, a liderança deve ser compartilhada, é uma habilidade necessária para implementação da pedagogia de projeto, ela auxilia o grupo a atingir seus objetivos dentro de uma determinada situação. Os gestores líderes influenciam pessoas para trabalharem entusiasticamente na busca de objetivos identificados sendo para o bem comum.

O gestor escolar inovador é líder e possui habilidades de liderar o futuro, é um agente de mudança capaz de fazer diagnóstico, é capaz de orientar as intervenções mais adequadas à atualização e melhoria da escola.

Ouvindo um entrevistado, o (E.D.5) afirmou que os gestores desenvolvem habilidades interpessoais quando:

(E.D.5) Promovem a liderança e motivação dentro da equipe, auxiliam no desenvolvimento profissional e humano, estimulam talentos, informam a equipe sobre as atualizações educacionais úteis sobre a escola, promovem clima de sinergia e integração em situações de conflito, valorizam o crescimento pessoal e profissional de sua equipe.

Gomes (2003, p. 32), afirma que dentro das habilidades e atitudes dos gestores, eles devem buscar vários estilos de liderança sendo:

- Estilo participativo, uma liderança relacional que se caracteriza por uma dinâmica de relações recíprocas: chefes [...] liderados;
- Estilo perceptivo/flexível uma liderança situacional que se caracteriza por responder à situações específicas;
- Estilo participativo/negociador, uma liderança consensual que se caracteriza por estar voltada a objetivos comuns, negociados;
- Estilo inovador, uma liderança prospectiva que se caracteriza por estar direcionada à oportunidade, isto é a visão de futuro.

Nesse sentido, faz-se necessária a presença da motivação nas instituições de ensino e esta deve ser garantida pelos gestores, motivando os docentes e discentes no processo educativo, a fim de obter maior prazer em aprender e melhores resultados na hora de ensinar. Alunos motivados mostram melhores desempenhos, professores motivados demonstram maior envolvimento. Motivação e liderança são habilidades essenciais aos gestores para implementar a Pedagogia de Projetos.

Lao -Tsé, filósofo chinês do século VI, dizia que: “Um líder é o que trabalha por alguém”.

De acordo com os pesquisadores, nas relações entre as pessoas, e nas instituições o respeito, a tolerância, responsabilidade, amizade, compromisso e construção de regras sociais são habilidade que os gestores devem possuir, para desenvolver com sua equipe a Pedagogia de Projetos.

O melhor caminho para o sucesso da Pedagogia de Projetos é o trabalho em equipe, mas ele não existe sem que haja um gestor líder; liderar é uma arte de influenciar os outros para um (a) motivo + ação.

Poli (2001, p. 11) afirma que:

Um verdadeiro líder tem sensibilidade para fazer sábio uso do poder nas tomadas de decisão, deve ser corajoso e assumir compromisso, tem sempre em mente a idéia de diferenciar-se, de crescer e modificar-se, junto com todos da equipe.

Enfim, um líder é um mestre em mudança, que se diferencia, que tem capacidade de adaptar mudanças para fazer mudanças!

Dentro das competências e habilidades interpessoais também ficou claro de acordo com o (E.G.3):

(E.G.3) Para a implementação da Pedagogia de Projetos os gestores precisam ter paciência e persistência.

4.3.6 Categoria 6 – competência e habilidades técnico-político-pedagógicas essenciais aos gestores para a implementação da pedagogia de projetos

De acordo com os pesquisados, esta competência está ligada com questões burocráticas e administrativas.

(E.D.1) Essa habilidade é quando os gestores desenvolvem o planejamento e o Projeto Pedagógico.

(E.D.6) Aqui, os gestores precisam de habilidade pedagógica e técnica para implementar a pedagogia de projeto.

(E.G.2) Para mim essa habilidade está ligada com o fazer do plano político pedagógico.

(E.D.4) Os gestores precisam ter conhecimentos e conhecer técnicas para trabalhar com projetos.

(E.D.3) Esta competência Técnico-Político-Pedagógica é ligada com as leis maiores, em que estão descritas as ações políticas da educação.

Diante das referências bibliográficas, citadas na pesquisa, sobre este assunto consideramos que os educadores-gestores precisam possuir habilidades conceituais e de interação, para implementar a pedagogia de projetos.

De acordo com Valérien (2002, p. 124):

A gestão democrática está respaldada na ação participativa, na busca de explicação e compreensão crítica dos problemas, das causas de sua existência, bem como no esforço para propor ações alternativas à realidade global vivida e experimentada no interior da escola, busca a forma de um trabalho cooperativo e solidário.

Esta Competência Técnico-político-pedagógico está ligada com o Projeto Político-Pedagógico, Nogueira (2005, p. 36), assim define:

- Projetos: rompe com o presente e sonha com um futuro, diferentes do momento atual;
- Político: visa formar e dar bases para que os cidadãos possam integrar-se e interagir na sociedade.
- Pedagógico: traça planos e as definições das ações educativas da escola.

Para Rios (1998), o diretor de escola é, antes de tudo, um educador, que possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser o articulador dos diferentes segmentos escolares, em torno do projeto político-pedagógico da escola.

Quando maior essa articulação, melhor poderão ser desempenhadas as suas próprias tarefas, seja no aspecto organizacional da escola, seja em relação à responsabilidade social daquela com sua comunidade.

O diretor – articulador, deve ser capaz de liderar democraticamente a equipe escolar, dividindo o poder de decisão com professores, funcionários, pais de alunos, alunos e membros da comunidade local.

Assim, de forma democrática e autônoma a escola define que tipo de cidadão pretende formar e inserir na sociedade e posteriormente estabelece os meios para alcançar os fins planejados.

Consideramos de fundamental importância o envolvimento de todos os profissionais da educação em todas as etapas de elaboração e execução do projeto político pedagógico da escola. O projeto político pedagógico não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas, ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Segundo Veiga (1995, p. 09):

[...] o projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto político pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Ainda buscamos Veiga (1995, p. 30):

O projeto político pedagógico se constitui 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 no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Concluimos que o projeto político pedagógico é a definição da escola como um todo.

(E.D.3) Os gestores precisam de habilidade para desenvolver um planejamento participativo, onde junto definirão os projetos necessários para incluir na Proposta Pedagógica.

Encerramos com Nogueira (2005, p. 29), que exemplifica bem o trabalho com projetos:

Não existem projetos desligados da ação. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos abstratos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojetos que se converterão em projetos quando tiverem sido aceitos e promulgados como programas vigentes. O projeto é uma ação prestes a ser empreendida, uma possibilidade vislumbrada não é projeto até que se lhe dê uma ordem de marchar.

4.3.7 Categoria 7 – competências sócio-culturais e habilidades essenciais aos gestores para a implementação da pedagogia de projetos

A mudança de rumo da humanidade a partir da segunda metade do século passado passa a exigir das escolas uma nova postura diante das demandas sociais. Entre os princípios, é fundamental que a educação contribua para o desenvolvimento social da pessoa humana.

De acordo com Machado (2002, p. 42), o trabalho com projetos propõe o dimensionamento dos valores sociais e do potencial que cada sujeito tem para perseguir-lo, essa prática é fundamentada numa prática cidadã e compromissada com a transformação social.

Entre os educadores gestores e educadores docentes entrevistados, ficou claro:

(E.D.1) Os gestores precisam de habilidade de conhecer o meio social do aluno para desenvolver os projetos que atendam os valores que eles necessitam.

(E.G.3) Conhecer a cultura dos nossos alunos e os aspectos norteados para escolher com a equipe as temáticas de trabalhar com pedagogia de projetos.

(E.D.4) Os gestores precisam saber quais os valores necessários para trabalhar com seus alunos.

(E.G.2) Os gestores precisam saber relacionar com os entornos sociais da escola.

Assim, de acordo com os entrevistados os gestores da unidade escolar, precisam conhecer a cultura dos nossos alunos para escolher com a equipe as temáticas a serem trabalhadas.

Quando os educadores docentes desta unidade escolar resolveram trabalhar a pedagogia de projetos, foi realizada uma avaliação institucional entre os discentes e docentes, onde definiram que tipo de cidadão, pretendiam formar e inserir na sociedade.

A partir daí, estabelecemos os meios para alcançarmos os fins planejados, sendo que as questões axiológicas foram descritas como prioritárias na proposta pedagógica no Projeto Cidadania.

Heidegger (1994, p. 49), afirma que:

O homem vive em inter-relação como mundo, para o qual ele se projeta e ao mesmo tempo, participa de sua produção. Ao assumir o seu passado e lançar se ao futuro, o ser humano afirma sua presença no mundo e toma em suas mãos o seu projeto para vir a ser, que dá sentido à sua vida, às suas opções e articulações.

Sabemos que não há um tema mais complexo do que trabalhar com valores. Os atuais processos de reforma do currículo escolar retornaram a questão dos valores com uma intensidade redobrada e com a intenção de que valores e atitudes passem a ser uma parte substantiva dos conteúdos explícitos que as escolas devem transmitir aos seus estudantes.

De acordo com Zabalza (2002, p. 41), falar de valores humanos significa, sobretudo, destacar no homem, a capacidade de produtor da realidade construída a partir de uma consciência do que valoriza e transmite, realiza e transforma como pessoa e como categoria social.

De acordo com as entrevistas, nesta competência sócio-cultural, os educadores-gestores precisam possuir habilidades para desenvolver uma educação de valores que indicam transcender-se a si mesmos à sua situação histórica.

Sabemos que os valores são princípios fundamentais à educação, deve contribuir para o desenvolvimento biopsíquico social da pessoa humana, transformando o que é naquilo que deve ser. Sabemos que trabalhar com os discentes a educação de valores é um desafio que precisa ser superado no interior das escolas.

Zabalza (2002, p. 43), afirma que valor é:

O ingrediente social que dá sentido a vida. Valor é aquela apreciação positiva que se faz das coisas, das idéias ou das pessoas em confronto com a própria cultura. Naturalmente que a educação das pessoas influirá na interiorização e prática de valores hierarquizados, pois os valores se concebem pela razão, sentimento, atitudes e prática.

É necessário estudos constantes aos educadores-gestores e aos educadores-docentes para trabalhar questões axiológicas dentro da pedagogia de Projetos.

Para finalizar, ressaltamos que é possível trabalhar projetos enfocando a questão de valores, pois, um projeto bem elaborado pela equipe docente, conduzirá os docentes como sujeitos; Machado (2000, p. 2), encerra:

A pessoa se constitui como sujeito à medida que desenvolve sua capacidade de fazer escolhas e lançar-se ao mundo, transformando-se e transformando-o, em busca de desenvolver projetos para atingir metas e satisfazer desejos pessoais e coletivos a partir de valores históricos culturalmente situados e socialmente acordados pela instituição escola.

De acordo com Machado (2002, p. 42), o trabalho com projetos propõe o dimensionamento dos valores sociais e do potencial que cada sujeito tem para perseguir-lo, essa prática é fundamentada numa prática cidadã e compromissada com a transformação social.

Entre os educadores gestores e educadores docentes entrevistados, ficou claro:

(E.D.1) Os gestores precisam de habilidade de conhecer o meio social do aluno para desenvolver os projetos que atendam os valores que eles necessitam.

(E.G.3) Conhecer a cultura dos nossos alunos e os aspectos norteados para escolher com a equipe as temáticas de trabalhar com pedagogia de projetos.

(E.D.4) Os gestores precisam saber quais os valores necessários para trabalhar com seus alunos.

(E.G.2) Os gestores precisam saber relacionar com os entornos sociais da escola.

Assim, de acordo com os entrevistados os gestores da unidade escolar, precisam conhecer a cultura dos nossos alunos para escolher com a equipe as temáticas a serem trabalhadas.

Quando esta unidade resolveu trabalhar a pedagogia de projetos, foi realizada uma avaliação institucional entre os discentes e docentes, que definiu o tipo de cidadão que esta escola pretende formar e inserir na sociedade.

A partir daí, estabelecemos os meios para alcançarmos os fins planejados, sendo que as questões axiológicas descritas como prioritárias na proposta pedagógica e no projeto cidadania.

Heidegger (1994, p. 49), afirma que:

O homem vive em inter-relação com o mundo, para o qual ele se projeta e ao mesmo tempo, participa de sua produção. Ao assumir o seu passado e lançar se ao futuro, o ser humano afirma sua presença no mundo e toma em suas mãos o seu projeto para vir a ser, que dá sentido à sua vida, às suas opções e articulações.

Sabemos que não há um tema mais complexo do que trabalhar com valores. Os atuais processos de reforma do currículo escolar retornaram a questão dos valores com uma intensidade redobrada e com a intenção de que valores e atitudes passem a ser uma parte substantiva dos conteúdos explícitos que as escolas devem transmitir aos seus estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui abordadas e desenvolvidas não se encontram acabadas: trazem aportes, diagnósticos, experiências e sugestões de práticas inovadoras de trabalhar com projetos.

O percurso da pesquisa, as bibliografias utilizadas e as entrevistas realizadas apontaram diretrizes para a concretização dos objetivos e finalidades da pesquisa.

Através dos relatos obtidos, concluímos que a maioria dos entrevistados possuem idade entre 41 e 50 anos, mais de onze de experiência, jornada básica de trabalho e estão nesta unidade há mais de quatro anos. Esses dados favorecem a interação entre equipe docente, discente e equipe gestora, pois o conhecer e o conviver estabelecem uma relação dialógica cooperativa onde a união de idéias e ações fundem-se em busca de resultados satisfatórios para a equipe. Observamos que, nesta Unidade, predomina o sexo feminino e que a maioria dos entrevistados se preocupam com a formação profissional, possuem mais de uma habilitação profissional, cursos de extensão e especialização.

Foi evidenciado através do Plano Político Pedagógico e da Pedagogia de Projetos que esta Unidade Escolar apresenta uma gestão participativa. A participação constitui um dos componentes indispensáveis à gestão escolar e a diversidade de forma de participação e a intensidade com que ela é exercida correspondem ao grau de identificação e o comprometimento dos integrantes com a instituição.

As ações pedagógicas educativas, pretendidas e descritas no Plano Político Pedagógico e na Proposta Pedagógica, foram desenvolvidas no Projeto Cidadania, como comprova o quadro síntese descrito na página 88 e no Anexo 2. A equipe gestão e os educadores docentes traçaram um ponto de partida, um ponto seguro onde desejavam chegar, que era trabalhar com projetos e isso foi nitidamente alcançado como comprovaram as evidências.

A participação é definida por Bordenave (1983, p. 29):

Participação vem da palavra “parte”, fazer parte de algum grupo ou associação, tomar parte numa determinada atividade ou negocio, ter parte, fazer diferença, contribuir para construção de um futuro melhor para nós e

para as futuras gerações. A participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, sua prática envolve satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros.

Considerações quanto às entrevistas: O objetivo das entrevistas nesta pesquisa foi verificar as competências necessárias aos gestores para implementação de Pedagogia de Projetos, a partir daí foram elaboradas as categorias de análise.

Diante desse cenário sobre Gestão Escolar, buscamos o objetivo da pesquisa para algumas considerações: Identificar as Competências e Habilidades Necessárias aos Gestores na Implementação da Pedagogia de Projetos em uma Escola Pública do Ensino Fundamental e Médio, tendo como objetivos específicos:

- Identificar os responsáveis pela implementação das inovações pedagógicas em uma Escola Pública Estadual;
- Elencar as fragilidades e potencialidades demonstradas pelos docentes quanto à implementação da Pedagogia de Projetos;
- Identificar as Competências e habilidades necessárias aos gestores na implementação da Pedagogia de Projetos em uma escola pública, segundo a ótica comum dos educadores gestores e educadores docentes.

Na visão dos educadores gestores, a responsabilidade pela implementação da Pedagogia de Projetos do coletivo sendo educadores docentes e educadores gestores.

A gestão escolar será muito mais eficaz, quanto maior for a participação coletiva da equipe no Plano Político-Pedagógico e na Proposta Pedagógica. Foi explanado pelos entrevistados que nesta Unidade Escolar, os gestores conduzem a um Planejamento Participativo, cujas decisões são realizadas no coletivo.

O envolvimento da comunidade, no planejamento ampliou a forma de participação e determinou a importância do trabalho coletivo nas decisões

relacionadas à elaboração, execução e controle das atividades desenvolvidas nessa Unidade, principalmente no Projeto Cidadania e na Pedagogia de Projetos.

O Plano Político Pedagógico confirmou que a a Pedagogia de Projetos, foi entendida como uma condução contínua por todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo e um projeto que entrou em ação.

O exercício de uma gestão aberta à mudança constituiu sem dúvida, como traço comum, que esta escola é inovadora, conforme foi constado ao longo da pesquisa; concluímos que a gestão desta Unidade Escolar, possibilitou, facilitou e incentivar a organização da escola para os projetos.

Na gestão pública inovadora, não deve existir pirâmide estrutura vertical de gestão e sim uma rede onde todos têm o mesmo poder, que poderia ser denominada de estrutura horizontal de gestão. De acordo com os educadores docentes entrevistados, os gestores escolares têm importante papel a desempenhar nas mudanças a serem desenvolvidas dentro das organizações escolares, na construção de uma nova cultura organizacional.

Na visão dos educadores-docentes, o processo de implementação das inovações pedagógicas é de responsabilidade dos educadores-gestores, pois são os articuladores e desencadeadores de ações em benefício da escola; devem desenvolver uma boa capacidade decisória, percebendo e compreendendo as diferentes alternativas, compreendendo a vida como um processo dinâmico, flexível, criativo, interdependente, no qual nossas ações representem não só numa dimensão individual, mas uma dimensão muito mais ampla: a do contexto em que vivemos. De acordo com as três dimensões da competência, é necessário para os gestores: conhecimento, habilidades e atitudes, e isto ficou, evidenciado, pois a equipe docente e o núcleo de gestão foram determinados onde queriam chegar.

No quesito: “motivos para uma Pedagogia de Projetos no Currículo”, foi expresso pelos participantes que precisamos mudar a prática tradicional, em que as questões de vida tornam-se evidentes. Sabemos, de acordo com os entrevistados, que dentro das fragilidades, as questões em destaques estão relacionadas às resistências às inovações por parte dos educadores-docentes. O novo discurso refere-se a docentes com capacidades intelectuais para lidar com as incertezas, substituindo a rigidez pela flexibilidade, acreditando que o trabalho por projetos pode ser o mecanismo que propicia a interação entre o sujeito/objeto do conhecimento, salientando que os fatores motivacionais e atitudinais são necessários para a

aprendizagem, assim como toda e qualquer mudança envolve a escolha do caminho.

Entre as potencialidades, os participantes relataram que a Pedagogia de Projeto, edifica o relacionamento humano comportamental e atitudinal dos envolvidos. O trabalho por projetos foi uma experiência imprescindível ao gestor que auxiliou educadores docentes a desenvolver-se e criar sua própria identidade, a desenvolver um projeto interdisciplinar em diferentes áreas do conhecimento, houve um real trabalho de cooperação, troca aberta ao diálogo e ao planejamento.

Buscamos a fala da pesquisadora na página 72 onde “relata que sistemática de organização por projetos parece estar se transformando em uma cultura que vem penetrando nos mais variados setores e níveis do sistema educacional, desde os procedimentos adotados no âmbito macro das políticas de educação, até a dimensão micro das propostas das unidades escolares”.

Sabemos que à adoção de projetos de trabalho como estratégias de ensino nesta Unidade Escolar, apoiada em um conjunto de etapas e procedimentos assegurou uma resposta efetiva ao desafio enfrentado pelos educadores docentes e educadores gestores. A implementação da Pedagogia de Projetos foi gradativa, passo a passo ela foi se estruturando, ampliando, ganhando corpo, consciência, aprimorando as habilidade e competências de todos.

Afirmamos que as competências e habilidades são inseparáveis da ação, exigem domínio de conhecimentos do assunto a ser desenvolvido. As competências constituem um conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que habilitam alguém para realizar as ações e os projetos já determinados.

As habilidades de acordo com os PCNs, ligam-se a atributos relacionados não apenas ao saber conhecer, mas ao saber fazer, saber conviver e ao saber ser. Já as competências pressupõem operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes adequadas à realização de tarefas e conhecimentos. Estas devem ser vistas como parte de um sistema maior de gestão organizacional, sendo importante que elas estejam em perfeita sintonia com a finalidade e com os objetivos da Unidade Escolar.

O trabalho baseado nas competências e habilidades representa uma mudança de maior senso de responsabilidade e autogestão dos participantes da equipe, pois o conceito de competência vai além dos conhecimentos técnicos, incluindo as ações e o comportamento do indivíduo.

A gestão por competência esteve presente nas atitudes do gestor desta Unidade, foi uma ferramenta que identificou as competências essenciais, as habilidades determinantes para eficácia profissional da equipe também mostrou as lacunas de qualificação do funcionário para tarefas específicas em trabalhar com projetos. Mais do que fornecer respostas, esta pesquisa assenta na perspectiva de intensificar o diálogo sobre as Competências Necessárias na Gestão Escolar em virtude de seu amplo campo de significação e de aplicação.

Neste sentido, o trabalho não se esgota, o tema abre perspectivas de continuidade e reflexões que visem o aprofundamento da compreensão referente às competências, estimulando o seu conhecimento e debate nos ambientes educacionais e de trabalho.

No roteiro de entrevista, agrupamos as Competências Necessárias aos Gestores para Implementação da Pedagogia de Projetos. Durante a pesquisa, selecionamos para estudo as Competências Interpessoais; Competências Técnico-Político-Pedagógicas Competências Sócio-Culturais; considerando-as como sendo as mais relevantes para o trabalho dos Educadores Gestores. Dentre as três citadas, duas foram consideradas relevantes aos educadores gestores à implementação da Pedagogia de Projetos nesta Unidade.

A Competência Interpessoal foi considerada de suma importância, sendo ela essencial e de grau elevado de importância para os gestores implementarem a Pedagogia de Projetos.

De acordo com as teorias, a competência interpessoal pode ser enriquecida através das seguintes habilidades: habilidade de liderança; habilidade em promover relações dialógicas; habilidade para exercer sua função com humildade e tolerância; habilidade para exercer papel motivador; habilidade para desencadear autonomia, habilidade para desenvolver trabalho em equipe, criatividade e habilidade em conduzir que os docentes resistentes mudem as atitudes no processo de ensinagem.

Quanto ao quesito das habilidades, os entrevistados consideraram mais necessária aos gestores na implementação da Pedagogia, a Habilidade de Liderança Motivação. A presença de liderança e motivação são indispensáveis para o trabalho dos educadores-gestores, pois a equipe necessita de alguém que tenha uma visão global da situação, que saiba aonde queria chegar, que incentive o grupo a pensar e a “pôr a mão na massa” para executar o que foi previsto que apóie grupo

durante a execução dos projetos que conduzem cada um a superar suas dificuldades quanto ao novo educador gestor, é o mobilizador, articulador e facilitador para realizar qualquer projeto inovador, como aqui o Projeto Cidadania e a Pedagogia de Projetos.

A Competência Técnico-Político-Pedagógica, não foi destacada durante as entrevistas, o fato foi justificado por considerar que os educadores gestores já exercem no dia-a-dia estas competências e habilidades.

Nesta competência, Técnico-Político-Pedagógica, foram agrupadas as seguintes habilidades sendo consideradas as mais pertinentes a este assunto: Gestor com habilidades para promover um Projeto Político-Pedagógico; Gestor com habilidade na construção de um planejamento Participativo; Gestor com habilidade em propor aos docentes uma Pedagogia de Projetos.

Os entrevistados relataram que uma habilidade está muito ligada com outra, mas concluíram que a função básica do gestor é planejar, coordenar o Projeto Político-Pedagógico da escola, de forma conjunta e reflexiva, em que todos os envolvidos com a escola possam participar ativamente. Os educadores docentes, por sua vez, devem ter o compromisso de serem agentes transformadores no processo educacional, serem articuladores da comunidade, garantir a transmissão e a socialização do saber e da cultura existente na sociedade.

A competência Sócio-Cultural, também foi considerada de grande necessidade aos gestores para implementação da Pedagogia de Projetos. De acordo com estudos, dentro desta competência, as habilidades apontadas como necessárias aos gestores foram: Promover uma Educação de valores, Ser Interventor de Mudanças e de Inovações.

A Competência Sócio-Cultural foi justificada pelos participantes, que está muito próxima aos pilares da Educação propostos pela Unesco, onde incentiva estudos e discussões mundiais em torno dos novos alicerces a se construir para uma nova educação, pensando nesse objetivo os docentes e gestores já estão mudando sua práxis docente.

Sabemos que é necessário renovar a escola, devido a exigência da sociedade moderna, o papel da escola mudou radicalmente nos últimos tempos antes o conceito de escola era o de um local de transmissão do saber; hoje, a escola é uma importante instituição sócio-educativa, sendo um local comprometido com o desenvolvimento integral do educando, o seu preparo para o exercício da cidadania,

do mundo do trabalho, além do desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o conhecer, o conviver, o fazer e o ser.

As escolas de hoje, precisam ter claro o compromisso educativo com uma educação que estimule a autonomia dos alunos, que os oriente para o respeito a si mesmo e aos demais, para a solidariedade, para o compromisso com os mais frágeis, que os prepare para respeitar a natureza, para serem sensíveis ao multiculturalismo e tenham como premissa o trabalhar pela paz e pela igualdade entre os povos e pessoas.

É fundamental que as instituições educacionais assumam um papel “qualificador”, com responsabilidade social, não apenas no sentido de promover, incentivar e apoiar as iniciativas de sua equipe, mas também de oferecer múltiplas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional aos mesmos.

De acordo com a pesquisa, as Unidades Escolares precisam passar necessariamente por uma mudança de perspectiva, em que os conteúdos escolares tradicionais deixem de ser encarados como fins da educação; eles devem ser meios para a construção da cidadania, para uma sociedade mais justa, humana e realizável.

Ficou claro entre os participantes, que a questão das mudanças nas práticas pedagógicas é uma dificuldade justificável destes docentes, pois todo o ser humano sente resistência para realizar certas rupturas. Existem pensamentos, ações, idéias, conceitos e preconceitos tão arraigados em nós, que o ato de rompê-los nos assusta e nos faz recuar diante das mudanças.

Uma das propostas desta Unidade Escolar nesse processo de transformação da sociedade, foi desenvolver por meio da pedagogia de projetos ou melhor, através do Projetos Cidadania, questões axiológicas e epistemológicas no currículo escolar.

De acordo com a pesquisa, destacamos que a execução desta prática inovadora, a Pedagogia de Projetos nas sala de aulas, pode garantir aos docentes o avanço na melhoria da qualidade do ensino e proporcionar aos discentes uma melhor qualidade de vida, habilitando-os a melhor conhecer, conviver e preparando-os para as demandas contemporâneas.

Os docentes deverão fazer o casamento entre necessidade, desejo e ousadia, que lhes permitam desfazer de idealizações ou falsas imagens, para no lugar colocarem e aceitarem uma idéia mais precisa do seu papel profissional,

rompendo com velhas crenças e combatendo com o dogmatismo típico das práticas escolares. Caberá à todos os envolvidos se conscientizarem que, devido às transformações do mundo atual, é necessária uma educação que promova a formação de identidades apoiadas, não apenas no desenvolvimento das competências cognitivas, mas também em vivências afetivas, na exploração da instrução, no estímulo à criatividade, que promovam e vivenciem a cooperação, o diálogo e a solidariedade. Para os integrantes da Unidade Escolar que trabalham a Pedagogia de Projetos representa uma maneira de atender as finalidades da educação, atendem os objetivos propostos pela Unesco e realizam o desenvolvimento das competências e das habilidades entre docentes, discentes e gestores.

Incorporar no currículo escolar o trabalho por projetos foi o nosso grande desafio! Mas para isso, foi necessário realizar uma mudança pessoal e profissional, que começou a refletir a mudança da escola, para uma escola que incentivasse à imaginação criativa, à iniciativa, à espontaneidade, o questionamento e à inventividade, à vivência, à cooperação, o diálogo e à solidariedade.

Para esta equipe trabalhar com projetos, significou explicitar a intencionalidade em exercer um trabalho flexível e aberto, cuja execução implicou em lidar com ambigüidades, acertos e soluções provisórias. O trabalho com projetos foi descrito na Proposta Pedagógica, sendo ela a espinha dorsal das ações que vai se completando com as descobertas e novos conhecimentos, tornando permeáveis a novas fronteiras, tratou-se de um trabalho interdisciplinar na busca de compreender a transformar a realidade e melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional. O trabalho com Projetos foi e é uma experiência imprescindível para que auxilie o aluno a criar sua própria identidade, preparando-o para um mundo em constante transformações. Chegando as últimas palavras, neste século marcado por transformações constantes e por irrefreáveis meios de comunicação, a escola, que tem suas bases apoiadas em disciplinas estanques, distanciando-se dos alunos e dos problemas do mundo, tem que se renovar, aproximando seu currículo escolar com a filosofia proposta pela UNESCO, sendo essenciais para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

Este trabalho por Projetos, mostrou ser útil aos docentes e a comunidade, prepara o cidadão para o mundo, para ser mais pessoa. Assim a Pedagogia de Projetos exige um repensar da prática pedagógica, das teorias

educacionais, transformando o currículo fechado em currículo aberto, conduzindo para que o processo de ensinagem atenda às necessidades neste mundo contemporâneo.

De forma unânime, os educadores docentes e educadores gestores afirmam que a Pedagogia de Projetos permite enfrentar com tranquilidade diferentes formas do trabalhar, ensinar e aprender.

Na visão da equipe de educadores, os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais são a bússola do processo de ensinagem desta instituição escolar e cabe aos educadores docentes e educadores gestores a participar da criação e da construção de uma nova consciência de trabalhar com projetos. Foi percebido pela pesquisadora a necessidade de todos os docentes redimensionarem o trabalho com projetos a partir de um processo de reflexão pessoal e de autoconhecimento. É necessário desenvolver ações educativas conscientes que desenvolvam nos discentes suas potencialidades, suas capacidades de criar soluções e respostas adequadas perante as crenças e os valores sociais.

Enfim o trabalho por projetos, pode resolver os dilemas éticos de nossa profissão e utilizar as novas tecnologias que envolvam pais, alunos e demais profissionais da equipe pedagógica torna-se parte complementar deste processo do trabalho com projetos. Como educadores, devemos observar nosso próprio processo, desenvolvendo constantemente novas habilidades e competências no fazer docente tornando a prática pedagógica realmente efetiva e afetiva. Ao desenvolver as inovações pedagógicas, torna-se necessário compreender as demandas e os anseios de nossos discentes para executar o trabalho proposto nesta pesquisa. Este projeto visa **trans-formação** de educadores e educandos por acreditar que a construção da cidadania percorre um caminho com a formação de identidade, auto-estima, convivência e solidariedade e cabe a todos seguir um alinhamento ético, em que a cultura da paz seja permeada por valores humanos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, Ministério da educação 2004. 124 p.

_____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

ABRANCHES, M. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRANTES, P. Trabalho de Projeto e Aprendizagem. In. “**Avaliação e Educação**”. Rio de Janeiro. 1995.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRADE, P. Desenvolvendo a Competência sócio-cultural. **RH em síntese**, v. 5, n. 29, p. 38, jul/ago 1999.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANTUNES, C. **Trabalhando habilidades**: construindo idéias. São Paulo: Scipione, 2001.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade apreendente. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARBOSA, M. C. **Planejamento e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1980.

BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BERGER, P. L.; BERGER, B. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. de S. (Org.). **Sociologia e sociedade**. São Paulo: Livros técnicos e científicos, 1976.

BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa**. São Paulo: DP&A, 1994.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

BORDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BOYATZIS, R. **Poder da liderança emocional**. 1.ed. São Paulo: Campus, 2006.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A.. Gestão de competências e gestão de desempenho. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan/mar 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394**, de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRU, M.; MOT, L. (Org.). **“Oú va la pedagogie de projet?** Paris: Ed. Universitaris du Seid, 1987.

BUBER, M. **Martin Buber**. Página de pesquisa. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Martin_Buber. Acesso em: 25/jun/2007.

BUSSMANN, A. C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In; VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

CALLEGARI, C. SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO, 5., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2005.

CAMPELLO, C. R. **A integração de pessoa e cultura na axiologia de Miguel Reale**. 1998. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Filosofia) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Orientador: José Marcos Miné Vanzella.

CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração**. 4.ed. vol. 1-2. São Paulo: MacGraw-Hill, 1993.

_____. **Administração nos novos tempos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

CONSED – **Conselho Nacional dos Secretários da Educação**. São Paulo: 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB nº. 4/99**. São Paulo, 1999.

CORIA-SABINI, M. A. **Fundamentos de Psicologia Educacional**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1991.

COVEY, S. R; PETER, F. DRUCKER F. **O líder do futuro: visões, estratégias e práticas para uma nova era**. Tradução de Cynthia Azevedo. São Paulo: Futura, 1996. p. 159-168.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DICIONÁRIO AURÉLIO. São Paulo: Positivo, 2004.

DICIONÁRIO WEBSTER. São Paulo: Record, 1998.

DREYDEN, G; VOS, J. **Revolucionando o aprendizado**. São Paulo: Makron Books, 1996.

DUARTE, R. C. **Habilidades e competências do SAP R/3 (Systemanalyse und Programmentwicklung)**. 2000. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DURAND, T. **Perfil do administrador brasileiro para o século XXI**: um enfoque metodológico. São Paulo: 2000. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Economia. Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo.

ESTÊVÃO, C.A.V. Gestão educacional e formação. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. São Paulo: DP&A, 1998.

FAZENDA, I. C. A. (org). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FENELON, J. N. **Saberes docentes em construção**: as percepções dos professores sobre o trabalho com a Pedagogia de Projetos. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FERREIRA, A. A. et al. **Gestão empresarial**: de Taylor a nossos dias. São Paulo: Pioneira, 1997.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 512.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromisso. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set/Dez. 2004.

_____. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, p. 183-196. Edição Especial 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, K. S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev/jun. 2000.

FUSARI, J.C. O Planejamento educacional e a prática dos educadores. **Revista Ande**, v. 8, p.33-40, 1984.

GADOTTI, M. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GODATTI, M., ROMÃO, J. E. (Org). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARRIDO, L. R. **Competências e habilidades gerenciais necessárias ao ambiente em mutação**. 2000. 39 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, E. **Liderança e criatividade**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2003.

GLATTER, R. A. Gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NOVOA, A. (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise. Coordenação de António Nóvoa**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. A gestão, meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações, 1992.

GOMES, D. M. **Competências e habilidades do diretor**. Campo Grande: UCDB, 2003.

HERNÁNDEZ, F. **A Organização do Currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. **Presença Pedagógica**, n. 20, v. 4, p. 53-58, mar/abr. 1998c.

_____. **Transgressão e mudanças na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HIEDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HORA, D. L..da. **Gestão democrática na escola. Artes e Ofícios da Participação Coletiva.** Campinas: Papirus, 1994.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LE BOTERF, G. **De la compétence.** Paris: Lê editions d'Organisation, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. "**Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**" (artigo 14).

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. **ao estudo da escola nova.** 7.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1950.

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

LUCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede**, Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

_____. Gestão educacional: estratégia para ação global. In: FINGER, A. et. al. **Educação: caminhos e perspectivas.** Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. Gestão escolar e formação de gestores. **Em aberto.** Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. Indicadores para qualidade na gestão escolar. **Revista Gestão em Rede.** n. 25, Nov/Dez. 2000.

MACHADO, N.J. **Educação: Projetos e Valores.** São Paulo: Escrituras, 2000.

_____. Sobre a Idéia de Competência. In: PERRENOUD, P. **As Competências para Ensinar no Século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARINA, J. A. Teoria da Inteligência Criadora. In: NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos.** São Paulo: Editora Érica, 2005.

McGREGOR, D. **Os aspectos humanos na empresa.** Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1970.

McLAGAN, P. A. **Competencies: the next generation.** Training & Development, p. 40-47, Maio, 1997.

MARTINS, A. M. **Autonomia da Escola.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, R. C. R.; AGUIAR, R. R. **Progestão, módulo VIII.** Brasília: CONSED, 2001.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração de projetos: como transformar idéias em resultados.** 2.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MATUSUURA, K. **Diversidade Cultural e Tolerância.** UNESCO, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente.** Campinas: Papyrus, 1997.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTTA, F. C. P. **Teoria das organizações: evolução e crítica.** 2.ed. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar.** São Paulo: Érica, 2001.

_____. **Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores.** São Paulo: Érica, 2005.

OLIVEIRA, M. A. M. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** Petrópolis: Vozes, 2005.

PARO, V.H. **Gestão Democrática da Escola Pública.** 2.ed. São Paulo: Ática, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 1995.

PINTO, M. D. de S. **Profissional da Informação na Busca de Competências.** Dissertação de Mestrado: Florianópolis, 2003.

POLI, F. A. **Revista UDEMO.** Edição Especial, set/2004.

REALE, M. Variações Sobre Humildade. **Revista Brasileira**. n. 37, out/nov/dez 2003.

RIOS, T. A. **Ética e Competência**. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Compreender e Ensinar**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Projeto Pedagógico: uma construção coletiva. In: SEMINÁRIOS DE ATUALIZAÇÃO PEDAGÓGICA, 1998. **Anais...** Bragança Paulista: USF, 1998.

_____. **Significado e pressupostos do projeto pedagógico**. São Paulo, FDE, 1992. (Idéias, v. 15).

_____. **A autonomia como projeto – horizonte ético-político**. São Paulo, FDE, 1992. (Idéias, v. 16).

ROBBINS, S. P. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2000.

_____. **Comportamento Organizacional**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

ROSA, SANNY S. da. **Construtivismo e Mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

RUAS, R. L. Atividade gerencial no século XXI e a formação de gestores: alguns nexos pouco explorados. **READ Revista Eletrônica de Administração**, n. 3, v. 6, Out, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANDER, B. **Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 139p.

SANTOS, C. R. dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 26 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1992.

_____. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: SENGE, P. M. **La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent**. Paris: First, 1991.

SILVA, F. A. da. **Administrando pessoas**. São Paulo: Negócio Editora, 1996.

SILVA, J.D. da. Elaboração de projetos. **Revista Gestor**. P.55-57, 2004.

SMOLE, K.C.S. **A teoria das Inteligências Múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SOARES, M. R. Z. Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção. **Psicologia teoria e pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 1, p. 87-88, Jan./Abr. 2004.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. **Competence at work**. Nova York: John Wiley, 1993.

STEVENSON, W. J. **Administração das Operações de Produção**. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TAYLOR, F. W. **Princípios da Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1996.

TEIXEIRA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1956.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VALÉRIEN, J. **Gestão da escola fundamental**: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 8.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco/MEC, 2002.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político pedagógico da escola uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, S. L. **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro DP&A, 2002.

VILAS BOAS, A. A.; NYARADI, N. O. Habilidades sociais exigidas do professor líder. In: Coloquio Internacional sobre Gestao Universitaria na America do Sul, 4, 2004, Florianopolis. **Anais...** Florianópolis, 2004.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pátio**, ano 4, n. 13, p. 21-24, mai./jul. 2000.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro para Entrevista

Com base em Fenelon (2004) o entrevistador deve observar, durante a entrevista, as seguintes orientações:

- a) Entender claramente o objetivo da pesquisa e estar preparado para esclarecer quaisquer dúvidas relacionadas a ela;
- b) Garantir que a entrevista seja privada;
- c) Ser cordial e franco;
- d) Fazer uma pergunta de cada vez, procurando seguir o roteiro;
- e) Ajudar o entrevistado a se sentir à vontade e com disposição para falar;
- f) Permitir que o entrevistado exponha os fatos a seu modo, ajudando-o a preencher omissões;
- g) Demonstrar interesse pelo que o entrevistado está dizendo;
- h) Não se mostrar ansioso e nem ocioso;
- i) Manter o foco do assunto objeto da entrevista;
- j) Registrar os dados no momento ou na primeira oportunidade;
- k) No final da entrevista, manter-se atento para informações adicionais ou novas pistas nas observações casuais do entrevistado.

APÊNDICE 2 – Roteiro para Análise da Proposta Pedagógica e Plano Político Pedagógico

- Verificar os princípios e finalidades da Unidade Escolar, descrita na Proposta Pedagógica;
- Verificar os objetivos do Ensino Fundamental e Ensino Médio definidos no Plano Político Pedagógico;
- Verificar a descrição da linha pedagógica que embasa o trabalho dos docentes e analisar se há ligação com a pretensão desta pesquisa.

APÊNDICE 3 – Dados do Pesquisado Educadores-Docentes

Pretende-se identificar as competências e habilidades essenciais dos gestores na ótica dos docentes para implementação da Pedagogia de Projetos em uma Escola Pública do Estado de São Paulo

Informe seus dados pessoais assinalando com um “X” a resposta que representa sua situação atual ou completando os espaços em branco com as informações solicitadas.

1. Idade:

- () menos de 30 anos;
- () 31 a 40 anos;
- () 41 a 50 anos;
- () 51 ou mais.

2. Sexo:

- () Masculino;
- () Feminino.

3. Nível de escolaridade:

- () Nível Médio () Superior () Mestrado () Especialização

4. Disciplina em que atua: _____

5. Tempo de experiência:

- () 10 anos ou menos;
- () 11 a 20 anos;
- () 21 a 30 anos;
- () 31 anos ou mais.

APÊNDICE 4 – Questionário Dados do Pesquisado - Educadores-Gestores**Pretende-se identificar as competências e habilidades essenciais dos gestores na ótica dos gestores para implementação da Pedagogia de Projetos em uma Escola Pública do Estado de São Paulo**

Informe seus dados pessoais assinalando com um “X” a resposta que representa sua situação atual ou completando os espaços em branco com as informações solicitadas.

6. Idade:

- menos de 30 anos;
- 31 a 40 anos;
- 41 a 50 anos;
- 51 ou mais.

7. Sexo:

- Masculino;
- Feminino.

8. Nível de escolaridade:

- Nível Médio Superior Mestrado Especialização

9. Disciplina em que atua: _____**10. Tempo de experiência:**

- 10 anos ou menos;
- 11 a 20 anos;
- 21 a 30 anos;
- 31 anos ou mais.

APÊNDICE 5 – Roteiro de entrevista realizada com educadores-docentes**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1. A quem você atribui a responsabilidade de implementar as inovações pedagógicas, ou seja, a Pedagogia de Projetos?**

- 2. Descreva os motivos que levaram a incluir na sua gestão pedagógica a Pedagogia de Projetos.**

Descreva as fragilidades e potencialidades de enriquecer o contexto curricular por meio do trabalho com projetos.

- 3. Entre as competências interpessoais, competências técnico-político-pedagógicas e competências sócio-culturais, qual você considera necessária para que os gestores introduzam na Implementação da Pedagogia de Projetos.**

- 4. Considerando a Competência Interpessoal, descreva as habilidades que você considera necessária aos gestores para que ocorra a implementação da Pedagogia de Projetos.**

- 5. Considerando a Competência Técnico-Político-Pedagógica, descreva as habilidades que você considera necessária aos gestores para que ocorra a implementação da Pedagogia de Projetos.**

- 6. Considerando a Competência Social, descreva as habilidades que você considera necessária aos gestores para que ocorra a implementação da Pedagogia de Projetos.**

APÊNDICE 6 – Roteiro de entrevista realizada com educadores-gestores**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

- 1. A quem você atribui a responsabilidade de implementar as inovações pedagógicas, como no caso a Pedagogia de Projetos?**

- 2. Descreva os motivos que levaram a incluir na sua gestão pedagógica a Pedagogia de Projetos.**

- 3. Descreva as fragilidades e potencialidades de enriquecer o contexto curricular por meio do trabalho com projetos.**

- 4. Entre as competências interpessoais, competências técnico-político-pedagógicas e competências sócio-culturais, qual você considera necessária para que os gestores introduzam na Implementação da Pedagogia de Projetos.**

- 5. Considerando a Competência Interpessoal, descreva as habilidades que você considera necessária aos gestores para que ocorra a implementação da Pedagogia de Projetos.**

- 6. Considerando a Competência Técnico-Político-Pedagógica, descreva as habilidades que você considera necessária aos gestores para que ocorra a implementação da Pedagogia de Projetos.**

- 7. Considerando a Competência Social, descreva as habilidades que você considera essencial aos gestores para que ocorra a implementação da Pedagogia de Projetos.**

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Competências e Habilidades dos Gestores necessárias à implementação da Pedagogia de Projetos.

Nome da Pesquisadora: Neusa Aparecida Basso de Almeida

Nome da Orientadora: Lucia Maria Gomes Corrêa Ferri

Este estudo pretende pesquisar as Competências e Habilidades favoráveis aos Gestores na implantação da Pedagogia de Projetos.

Para tal, a equipe gestora (diretor, vice-diretor e professor coordenador pedagógico) e os educadores que ministram aulas no Ensino Fundamental e Médio da Escola Estadual Álvaro Alvim estarão sendo *convidados a participar desta pesquisa através de entrevistas individuais*, que tem como finalidade analisar as principais Competências e Habilidades dos Gestores necessárias para implantar a Pedagogia do Projeto, visando contribuir para uma gestão escolar inovadora.

Ao participar deste estudo, os gestores e educadores participantes poderão consentir ou não a utilização de máquina fotográfica para veiculação de suas imagens e da Unidade Escolar, bem como dos projetos desenvolvidos em sala de aula. Decidindo ainda, se autorizam ou não a utilização de gravador, nas entrevistas semi-estruturadas possam ser gravadas. Os mesmos têm liberdade de se recusar a participar, e, ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá(ao) pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto, e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, nem riscos e desconfortos aos participantes, pois o resultados desta pesquisa poderá ser utilizado em relatórios científicos, publicações e comunicações, porém, o que for gravado, (se consentido) ou escrito não terá sua identificação, de forma a preservar sua identidade e de todos que forem mencionados no decorrer das entrevistas.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. E, nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e o (a) orientador(a) terão conhecimento dos dados.

Os participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as principais Competências e Habilidades dos Gestores para a implementação da Pedagogia de Projetos, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para o processo educativo, onde é garantido o acesso aos participantes, a qualquer tempo, as informações sobre a pesquisa, possibilitando o esclarecimento de possíveis dúvidas.

O(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Não terá(ão) nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa:

Participante da Pesquisa

Neusa Aparecida Basso de Almeida
Pesquisadora

Lucia Maria Gomes Corrêa Ferri
Orientadora

Telefones:

Pesquisador(a): Neusa Aparecida Basso de Almeida – (18) 9725-4485

Orientador: Lúcia Maria Gomes Corrêa Ferri – (18) 3229-2077

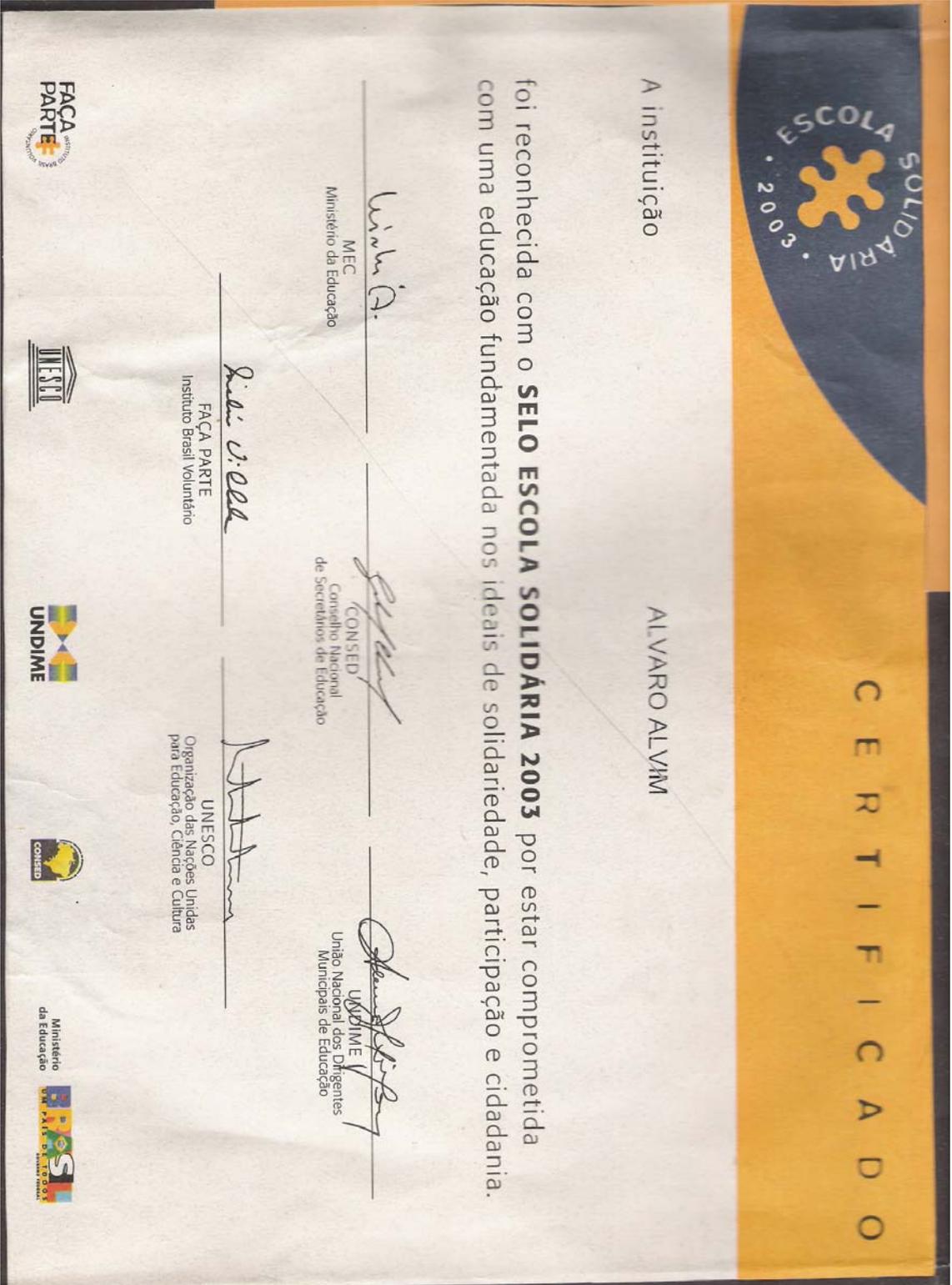
Membro da Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa:
Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Brillli Nogueira – (18) 3229-2077 – ramal 219
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista

ANEXO 2 – Quadro Projetos e Subprojetos Cidadania

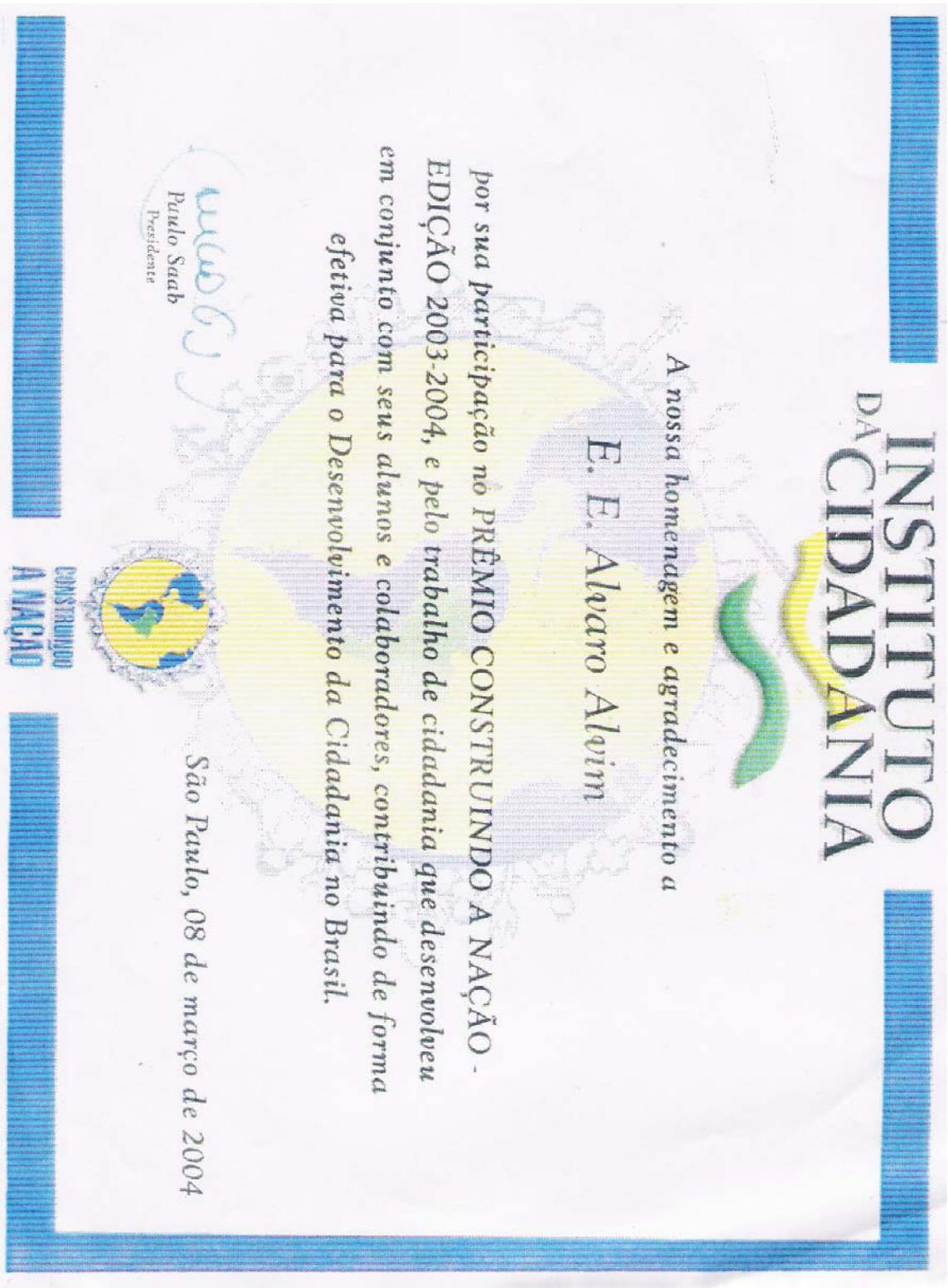
TÍTULO DO SUBPROJETO	TEMÁTICA	DISCIPLINA	CRONOGRAMA	TEMPO
*Projeto Baladas Alvim Alvim no combate ao sedentarismo	Atividades físicas	Todas	Ação Semanal	30 min. Semanais
*Intervenção Psicoterápica	Auto-estima	Psicologia	Ação Semanal	2 aulas
Educação e Recepção	Compreender	Todas	2ª semana de Março	2 aulas
Lealdade	Saber ser	L.Por/Inglês	3ª semana de Março	2 aulas
Diferenças Individuais	Respeito	L.Por/Inglês	4ª semana de Março	2 aulas
Preconceito	Respeito mútuo	Geo	1ª semana de Abril	2 aulas
Violência	Harmonia	Ed.Art/Ed. Fis.	2ª semana de Abril	2 aulas
Perdão	Perdoar	Geografia	3ª semana de Abril	2 aulas
Limites da convivência	Reflexão	Filosofia	4ª semana de Abril	2 aulas
Respeito	Modo de agir	Matemática	1ª semana de Maio	2 aulas
Felicidade	Valor a vida	L.Por/Inglês	2ª semana de Maio	2 aulas
*Meio Ambiente	Preservação	Bio/Cien/Geo	3ª semana de Maio	2 aulas
*Alerta a Natureza	Preservação	Bio/Cien/Geo	4ª semana de Maio	2 aulas
Amizade	Valores	Inglês	1ª semana de Junho	2 aulas
Combate às Drogas	Prevenção	Filos./Psicol.	1ª semana de Junho	2 aulas
Água, Fonte de Vida	Conscientização	Química	2ª semana de Junho	2 aulas
*Solidariedade	Valores	L.Por/Inglês	2ª semana de Junho	2 aulas
Eu Tenho Valor	Valores	Todas	3ª semana de Julho	2 aulas
Ficar, Namorar, Amar	Prevenção	Ciências	1ª semana de Agosto	2 aulas
Saber Dizer Não	Drogas	Ciências	2ª semana de Agosto	2 aulas
Corrente de Paz	Paz	Filosofia	3ª semana de Agosto	2 aulas
Amizade	Relacionamento	Filosofia	4ª semana de Agosto	2 aulas
Justiça	Responsabilidade	História	1ª semana de Setembro	2 aulas
Saber Conviver	Convivência	Química	2ª semana de Setembro	2 aulas
Família	Afetividade	Todas	3ª semana de Setembro	2 aulas
Direitos e Deveres	Responsabilidade	Todas	4ª semana de Setembro	2 aulas
Desarmamento infantil	Conscientização	Todas	1ª semana de Outubro	2 aulas
Trabalho e Consumo	Gastos supérfluos	Geografia	2ª semana de Outubro	2 aulas
Higiene	Saúde	Ciências	3ª semana de Outubro	2 aulas
Ser Criança	Alegria	Matemática	4ª semana de Outubro	2 aulas
Idoso	Respeito	Psicologia	1ª semana de Novembro	2 aulas
Que País é Este	Orgulho	Geografia	2ª semana de Novembro	2 aulas
Consciência Negra	Preconceito	Todos	3ª semana de Novembro	2 aulas
Auto estima	Conhecer	L.Port./Inglês	4ª semana de Novembro	2 aulas
Eu Identidade	Conhecer	L.Port./Inglês	1ª semana de Dezembro	2 aulas
Saber Ouvir	Falar Menos	Matemática	2ª semana de Dezembro	2 aulas
Sempre há Tempo	Natal	Todas	3ª semana de Dezembro	2 aulas
Mensagem de Paz	Natal	Todas	4ª semana de Dezembro	2 aulas
*Homem do Campo	Trabalho	Escola da Família	Ação Anual	-

- Verificar se as temáticas trabalhadas pelos docentes atendem aos objetivos da escola e dos PCNs;
- Verificar se as diferentes áreas do currículo estabelecem um trabalho interdisciplinar, contextual e transversal.

ANEXO 3 – PROJETO SOLIDARIEDADE



ANEXO 4 - PROJETO CAMPANHA DA GELATINA



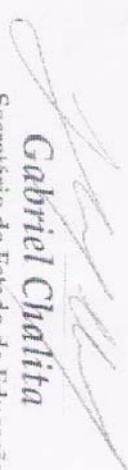
ANEXO 5 – PROJETO SOLIDARIEDADE


 Campanha do Agasalho 2004

O Fundo Social de Solidariedade e a Secretaria de Estado da Educação conferem
 Menção Honrosa pela participação no Desafio da Solidariedade à
 Escola mais Cidadã da Diretoria de Ensino de Birigui

Escola Estadual Alvaro Alvim


Maria Lúcia Alckmin
 Presidente do Fundo Social de
 Solidariedade do Estado de São Paulo


Gabriel Chalita
 Secretário de Estado da Educação

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO


 FUNDO SOCIAL
 DE SOLIDARIEDADE DO
 ESTADO DE SÃO PAULO


 GOVERNO DO ESTADO DE
 SÃO PAULO

ANEXO 6 – PROJETO BALADAS ALVIM

A. Nome da Unidade Escolar: E.E. ÁLVARO ALVIM

Diretoria de Ensino Região de: Birigui

Endereço: Praça Dom Lafaiete Libanio, 80 - Buritama S.P.

Nome do diretor: Neusa Aparecida Basso de Almeida

Nome do programa: Baladas Alvim

B. OBJETIVO DO PROGRAMA:

Valorizar a cultura corporal de movimento e adotar hábitos saudáveis de incentivo e promoção à prática de atividades físicas, como um dos aspectos básicos de qualidade de vida, agindo com responsabilidade em relação a sua saúde e à saúde coletiva.

Estimular e valorizar ações referentes à musicalidade, levando nossos alunos ao conhecimento e aprendizagem das mais diferentes origens de músicas e ritmos. As técnicas de alongamento e aeróbicas são acompanhadas de música, de acordo com ritmos diferentes, estudados de cada semana: dance, axé, forró, samba, RAP, MPB, romântica, country, carnaval, tango, sertaneja, raízes, outras.

C. PÚBLICO BENEFICIADO:

Alunos do Ensino Fundamental Ciclo II e do Ensino Médio. Professores, funcionários, comunidade e familiares.

D. PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS:

Equipe Gestão, Professores e Funcionários.

E. PARCERIAS ENVOLVIDAS:

Academia "Professor Júlio"

Espaço Alternativo

F. DESCRIÇÃO DO FUNCIONAMENTO:

Esta Unidade Escolar, depois de ter participado do Agita Galera, Programa proposto pela Secretaria de Estado da Educação, em parceria com a Secretaria da Saúde, resolveu adotar esta "práxis" em sua proposta pedagógica por se tratar de um princípio que norteia a vida de todos nós. Após discussão em conjunto com todos os adolescentes, foram propostas as seguintes ações:

- Conscientização de todos os alunos sobre a necessidade de aceitação do projeto;
- Levantamento e pesquisa na sala de aula, para decisão no coletivo, sobre o cronograma de atividades para atender o objetivo do projeto;
- Realização de atividades uma vez por semana, por 30 minutos, no final de cada período (manhã, tarde e noite);
- No quesito musicalidade, o uso dos seguintes ritmos: dance, axé, forró, rock, samba, rap, mpb, romântica, country, carnaval, tango, sertaneja, raízes e outros;
- Realização da abertura do projeto através de técnicas de alongamento e aeróbica, tendo como co-responsáveis ativos o Grêmio Estudantil e os representantes das séries;
- Oficialização do título de "Baladas Alvim" que foi escolhido através de um concurso entre

Publicado no Livro "Boas Práticas" da S.E.E. 2005

de faixa alusiva ao Programa, que foi produzida por um pai de aluno; um ritmo por semana, por alunos de uma série específica. Ao iniciar as atividades, o tema a ser estudado por todos; a equipe gestão, de um diploma de Honra ao Mérito, à série que mais agita com r. imento de relações entre conhecimento, aprendizagem, valores, atitudes, e saúde e qualidade de vida.

TAÇÃO FINANCEIRA DO PROGRAMA:

O projeto é sustentado com recursos próprios da U.E.

H. AVALIAÇÃO DO PROGRAMA:

Os envolvidos no programa deverão responsabilizar-se pelo desenvolvimento e manutenção de suas capacidades físicas (resistência, aeróbica, força, velocidade e flexibilidade). Além disso, deverá ocorrer uma conscientização geral, sobre a valorização dos efeitos benéficos que as práticas corporais e hábitos saudáveis exercem sobre a aptidão física e qualidade de vida. Deverá ocorrer, também uma valorização dos jogos recreativos, danças populares, atividades rítmicas e expressivas como forma de lazer e integração social.

I. PRÓXIMAS AÇÕES:

O Grêmio Estudantil, na próxima reunião de pais, introduzirá a Balada Alvim, para que esta vivência de exercícios de alongamento seja estendida a todas as famílias.

Os alunos representantes de classe e série, aproximadamente 50 alunos, apresentarão a Balada Alvim no Lar São Camilo do Leles uma vez por mês, na primeira 6ª feira de cada mês, fazendo apresentações das diferentes tipologias musicais estudadas e garantindo INTEGRAÇÃO COM TODOS OS IDOSOS.

"Um dia festivo". Este dia acontecerá na Praça Central com a participação de alunos, professores e funcionários, envolvendo saúde e a comunidade (caminhadas, passeios ciclísticos, danças, exercícios, jogos e alongamentos).



ANEXO 7 – PROJETO HOMEM DO CAMPO



Onze histórias

27

O ABC da vida rural

Encravada no centro da pequena Buritama, cidade do interior paulista com 18 mil habitantes a 40 quilômetros de Birigüi, a Escola Estadual Álvaro Alvim recebe muitos alunos filhos de fazendeiros e sítiantes, que vivem basicamente da agropecuária. Desde o início do ano, os educadores do Escola da Família na unidade estavam recebendo solicitações dos frequentadores para que criassem alguma atividade de qualificação profissional voltada para o trabalho no campo.

Pensando em como ajudar a comunidade, o educador profissional José Antônio de Almeida procurou o veterinário da cidade, Daniel Expedito de Souza, mais conhecido como Veiga. Juntos, criaram o projeto O Homem no Campo.

No currículo montado pelo educador e o veterinário voluntário, temas do dia-a-dia dos frequentadores: as doenças mais comuns nos animais, como trabalhar o manejo de bovinos leiteiros e de corte, a criação de ovinos e ainda técnicas de plantio e recuperação do solo.

As aulas dividem-se em teóricas e práticas. “O Veiga leva os participantes do curso à uma Chácara próxima daqui e ministra a aula prática. Uma vez ouvi um jovem que voltava da aula dizer: ‘nossa, eu pensava que era tão difícil. Agora sei que posso fazer, me sinto até poderoso!’”

A turma está tão animada que já pediu mais. Agora querem um curso sobre inseminação artificial e apicultura. “Estamos tentando viabilizar”, explica a diretora da



AQUI, A SALA DE AULA ULTRAPASSA A CERCA E VAI ATÉ AO PASTO

escola e gestora do Programa no fim de semana, professora Neusa Aparecida Basso de Almeida.

Os participantes têm os mais variados perfis: são sítiantes, jovens que trabalham de empregados nas fazendas da região, proprietários e seus filhos, e até adolescentes, estudantes do Ensino Médio da escola – que não têm vínculo com o campo, mas querem aprender.

Para o educador profissional, José Antônio, este curso tem ajudado muitos trabalhadores a encontrar e se fixar em um emprego nas fazendas locais. “Eu percebi que estes homens

estavam com dificuldades no mercado por falta de especialização nas atividades. Muitos perdiam o emprego rapidamente, pois não tinham a menor noção dos procedimentos. Por isso, resolvemos criar esta oportunidade de qualificação”.

A média de participação nas aulas é de 30 pessoas, mas a diretora garante que já possui lista de espera para a próxima turma e solicitação de novos temas.

AULAS ATRAEM SÍTIAENTES, EMPREGADOS NAS FAZENDAS DA REGIÃO, PROPRIETÁRIOS E SEUS FILHOS, ATÉ JOVENS URBANOS

Escola da Família

Publicado na Revista da S.E.E.

"Os Dez Melhores Projetos"

2005

ANEXO 8 – PROJETO UM OLHAR PARA O FUTURO: PROTEGENDO OS MANANCIAS

Agradecimentos

D.E. Birigüi

Direção: Neusa Basso
Vice direção: Maria Duarte
Coordenador: Edinilson Fazan
ATP: Professora Elizete

Professores responsáveis pelo projeto
Nancy Pio e Dirlei Silva

Proprietário do Sítio do Pica Pau Amarelo
Paulo Antonio Duarte
Professores da Escola Estadual Álvaro Alvim

Casa da Agricultura
Dr. Milson Polizel, representante da CATI

Polícia Ambiental

Prefeitura Municipal

Vivati (Viveiro Vale do Tietê)

Agente Ambiental
Alunos do Escola Estadual Álvaro Alvim
Pais de Alunos

Panificadora 1001 Delicias
Agrolins Agrotécnica

Escola Estadual Álvaro Alvim

Praça Dom Lafaiete Libânio, 80
Buritama SP
email: e030132a@see.sp.gov.br

Projeto:

Um olhar para o futuro protegendo os mananciais



**Realização
Escola Estadual
Álvaro Alvim**

A vida depende da água, 70% do planeta Terra é constituído de água, apenas 3% de água doce e só 0,6% disponível para consumo.

**“Se a terra deixar de ser azul
a vida deixará de existir”**

Sítio do Pica Pau Amarelo

Levantamento Topográfico Sítio do Pica Pau Amarelo

Proprietário: Paulo Antonio Duarte
Mata: 0,063 ha

Ao redor B9 0,24 ha

P1 1,13 ha

P2 1,43 ha

P3 0,92 ha

P4 1,01 ha

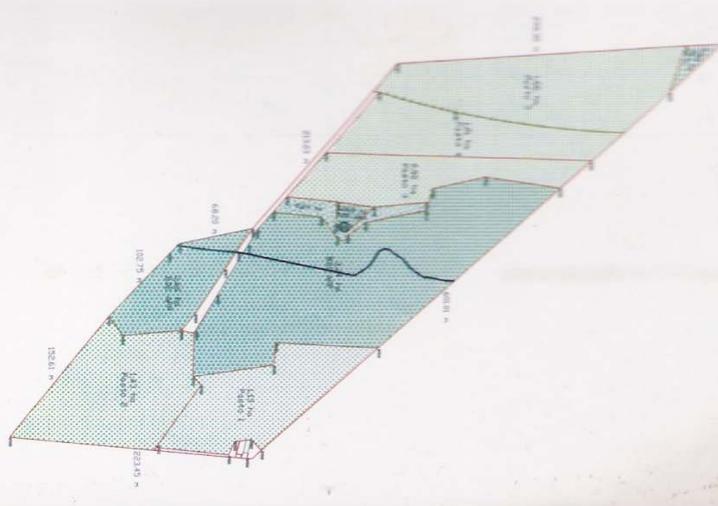
P5 1,66 ha

B9 0,063 ha

APP Norte 3,24 ha

APP Sul 0,66 ha

Área Total: 10,56 ha



**Projeto apresentado em São Paulo
Representando a D. E. de Birigüi
Para Jornalista Gilberto Dimenstein**

ANEXO 9 - MOÇÃO DE APLAUSO PELO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO CIDADANIA, ONDE FOI RECEBIDO O PRÊMIO "CONSTRUINDO A NAÇÃO"



CÂMARA MUNICIPAL DE BURITAMA

Estado de São Paulo

MOÇÃO DE APLAUSO

A CÂMARA MUNICIPAL DE BURITAMA aprovou na Sessão Ordinária de 15.03.2004, o Requerimento nº 39/04, pelo qual ficou registrado em Ata dos Trabalhos, uma MOÇÃO DE APLAUSO em favor da Direção, Professores e Funcionários da Escola Estadual Álvaro Alvim de Buritama, pelo fato de aquela Unidade Escolar ter sido mais uma vez homenageada no dia 08 de março de 2004, em São Paulo, pela sua notória participação no Projeto "Construindo a Nação". PARABÉNS!!!

Autor do Requerimento: edil Carlos Alberto dos Santos.

CÂMARA MUNICIPAL DE BURITAMA,

16 de março de 2004

OSVALDO SEBASTIÃO DOS SANTOS

Presidente

ANEXO 10 – PROJETOS DESENVOLVIDOS POR EDUCADORES VOLUNTÁRIOS



Projeto - Dança



Voluntário – Prof. Valdomiro
(Mirim)

2º Semestre

Projetos Voluntários



Projeto – Pintura em Tecido

Voluntária – Prof. Vera

2º Semestre




Projeto - Bordado em Chinelos

Voluntárias: Roseli e
Elenice



2º Semestre



Projeto - Coral

Prof. Valéria
Isaias

Alunos
ensaaiando.

