

NPGE/PPGE/FACED/ISP/UFBA



Gestão em Ação

**Revista do Núcleo Políticas e Gestão da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED
Universidade Federal da Bahia**

**v. 3, n. 2, julho/dezembro 2000
Salvador (BA)**

ISSN 1808-124X

Gestão em Ação	Salvador	v. 3	n. 2	p. 5 -56	jul./dez. 2000
----------------	----------	------	------	----------	----------------

Gestão em Ação é um periódico editado sob a parceria e responsabilidade do Núcleo Políticas e Gestão da Educação (NPGE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP/UFBA).

Periodicidade: Semestral

Tiragem: 1000 exemplares

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL: Ms. Ana Maria Fontenelle Catrib (UNIFOR); Dr. Antonio Carlos Xavier (IPEA); Dr. Antonio Virgílio B. Bastos (UFBA); Dra. Celma Borges Gomes (UFBA); Dr. Edivaldo Boaventura (UFBA); Dra. Heloisa Luck (PUC/SC); Dr. Jorge Lopes (UFPE); Dr. Lauro Carlos Wittman (FURB); Dra. Katia Siqueira de Freitas (UFBA); Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB); Ms. Maria Auxiliadora Lisboa Moreno Pires (UCSAL); Dra. Maria Helena Guimarães Castro (INEP); Dr. Miguel Angel Garcia Bordas (UFBA); Nelson Wanderley Ribeiro Meira (UNEB); Nicolino Trompieri Filho (UFC); Dr. Nigel Brook (Fundação Ford/Brasil); Dra. Regina Vinhaes Gracindo (UnB); Dr. Robert Evan Verhine (UFBA); Dr. Walter Esteves García (Instituto Paulo Freire); Dr. Vicente Madeira (UCP/RJ).

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL: Dra. Brigitte Detry Cardoso (U. Nova de Lisboa - Portugal); Dr. Donald J. Willower (The Pennsylvania State University - EUA) *in memoriam*; Dr. Fábio Chacón (Centro Internacional de Educación y Desarrollo de Petróleo de Venezuela); Dr. Horst Von Dorpowski (The Pennsylvania State University - EUA); Dr. Jesus I. Martin Cordero (UNED- Espanha); Dra. Mirna Lascano (Boston - EUA); Dr. Robert Girling (Sonoma State University - EUA)

EDITOR: Katia Siqueira de Freitas

NORMALIZAÇÃO: Sônia Chagas

EDITORAÇÃO E IMPRESSÃO: Gráfica Santa Helena

CAPA E APOIO TÉCNICO: Valdinei Costa Souza

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Núcleo Políticas e Gestão da Educação

Av. Reitor Miguel Calmon, s/n – Vale

do Canela - Salvador – BA

40110-100

Tel./Fax. (071) 235-8290

Universidade Federal da Bahia

Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público

Av. Ademar de Barros, Campus Universitário de Ondina

Pavilhão IV – Salvador – BA

40170-110

Tel./Fax. (071) 237-1018/1019

Gestão em Ação, Núcleo Políticas e Gestão da Educação/PPGE/FACED E
ISP/UFBA - v.1, n.1 (1998) – Salvador: NPGE/PPGE/FACED E ISP/
UFBA, 1998 -

Semestral

ISSN 1808-124X

1.Educação – Periódico. 2. Educação – Gestão. I. Universidade Fe-
deral da Bahia, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação

CDU 37 (05)

CDD 370.5

SUMÁRIO

Modelo pedagógico integrador, aplicado no contexto da formação de educadores de saúde, em situação de prática simulada	7
Manuel Alves Rodrigues	
Discutir sexualidade com adolescentes é promover saúde?	19
Raimunda Hermelinda Maia Macena	
Maria Ester Weyne Chedzoy	
Vera Lúcia Montenegro de Albuquerque	
Democratização da gestão escolar: política, lei e ação	29
Doralice Marques de Araújo Cerqueira	
Escola Municipal Rio da Prata: um relato de experiência	45
Avelar Luiz Bastos Mutim	
Zózina Maria Rocha de Almeida	
Dora Leal Rosa	

EDITORIAL

Estamos encerrando mais um ano de Gestão em Ação. Completamos dois anos de aprendizagem com publicações desse tipo. A principal virtude de todo o percurso tem sido a aprendizagem continuada. Aprendem todos: os que enviam seus artigos, os que avaliam, os que editam, os que revisam. De amadores iniciantes, passamos a conviver com as regras e normas desse mundo fantástico da publicação. A nossa aprendizagem tem-nos permitido ajudar a outros grupos de pesquisa que iniciam com seu trabalho de divulgação.

Nesse percurso, ouvimos cada vez mais atentamente a bibliotecária, Sônia Chagas Vieira da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Dentre outras coisas, ela cuida da normalização e avisa que as regras da ABNT mudaram desde agosto/2000.

Aprendemos a buscar e a receber artigos variados. Aprendemos a trocar e valorizar ainda mais o trabalho de todos os colegas. Descobrimos a importância de enviar a revista para nossos colegas de outras instituições.

Sofremos várias dores: a de descobrir enganos óbvios e a dor das perdas. Após considerarmos que está tudo pronto, perder tudo no computador sem identificar como a perda aconteceu! Como? Pois é.... Isso aconteceu com esse número. Mas, refazendo-nos do terrível desastre que nos levou a mais horas de trabalho, finalmente, aqui estamos apresentando nossos leitores com quatro textos, sendo um de Portugal.

O primeiro texto é de Manoel Alves Rodrigues, Professor da Carreira de Ensino Superior Politécnico em Coimbra. Esse discute Modelo pedagógico integrador, aplicado no contexto da formação de educadores de saúde, em situação de prática simulada. A prática simulada é uma situação muito usada tanto em educação quanto na saúde, em administração de empresas e da educação, em economia e em outros campos do saber.

O texto seguinte é de três autoras de Fortaleza. São elas: Raimunda Hermelinda Maia Macena, enfermeira, especialista em Educação em Saúde Pública, bolsista da Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa e mestranda em Educação em Saúde na Universidade de Fortaleza; Maria Ester Weyne Chedzoy, Doutora em Educação em Ciências, coordenadora do Curso de Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza; e Vera Lúcia Montenegro de Albuquerque, Doutora em Educação, Professora do curso de Mestrado em Educação em Saúde e coordenadora do Núcleo de Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da mesma universidade. Essas três autoras indagam: discutir sexualidade com adolescentes é promover saúde?

O terceiro texto , escrito por Doralice Marques de Araújo Cerqueira, mestranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, é intitulado “Revendo a questão democratização da gestão escolar: política, lei e ação”. Esses assuntos, já bastante discutidos na literatura, precisam ser constantemente reforçados pela importância que encerram na condução dos caminhos da educação brasileira.

O quarto texto relata uma experiência do Programa Gestão Participativa-PGP com uma escola pública. O PGP tem ajudado escolas públicas, estaduais e municipais, a reconstruírem seu projeto pedagógico, traçarem metas possíveis, consolidarem gestão democrática e participativa, exercendo sua autonomia conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96. Esse texto é escrito por Avelar Luiz Bastos Mutim, Professor licenciado em Ciências Agrárias, Doutor em Educação, colaborador do PGP desde 1995; Zózina Maria Rocha de Almeida, Bióloga, especialista em Biologia Marinha e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia e por Dora Leal Rosa, Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e atual coordenadora do Núcleo Políticas e Gestão da Educação.

Todos os temas são de interesse de gestores e educadores que precisam estar atualizados com as questões que afligem a juventude e a sociedade em geral.

Sendo esse o último número do ano 2000, aproveitamos a oportunidade para desejar a toda a humanidade paz, amor, saúde e educação de qualidade para todos durante toda a vida. Aprender é viver, reviver e reencontrar novos e mais preciosos amigos, amantes da renovação do conhecimento. Aprender é criar o futuro, fazendo-o presente.

Agradecemos a todos os que sempre estiveram conosco, ajudando-nos a renovar, reviver e projetar futuros caminhos no presente.

Katia Siqueira de Freitas
Editor

Modelo pedagógico integrador, aplicado no contexto da formação de educadores de saúde, em situação de prática simulada

Manuel Alves Rodrigues¹

Resumo: Com base na fundamentação científica e técnica que emerge do universo do conhecimento da Pedagogia Criativa, o autor desenhou um modelo pedagógico integrado, aplicado na formação de educadores de saúde, em contexto de prática simulada. Planificação, heteroavaliação e autoscopia conjugaram-se para facilitar as competências pessoais de autoconsciência e auto-regulação do desempenho de formandos, que almejam em consequência, melhorar a sua atividade de formadores.

Palavras-chave: Planificação educativa, heteroavaliação, autoscopia

1 MODELO PEDAGÓGICO INTEGRADOR

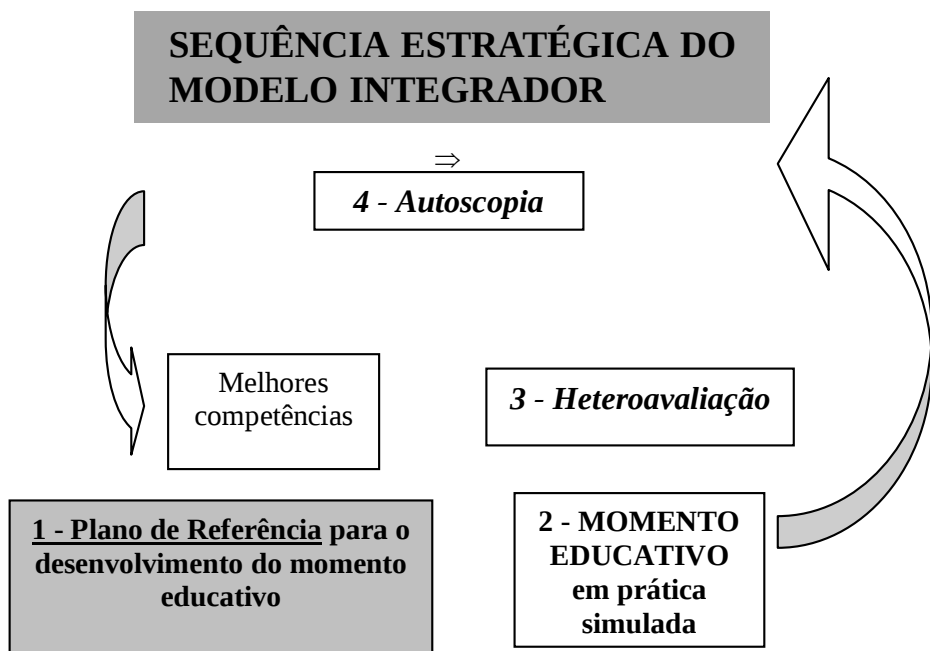
Agir criativamente no processo educativo implica espaço de experimentação em contexto de relativa flexibilidade. Porém, nenhuma ação pode permanecer indefinidamente aberta, não sendo por isso de excluir critérios de sistematização que permitam a convergência significativa para metas esperadas.

Planear com detalhe ações educativas implica ainda refletir sobre uma multiplicidade de variáveis que se conjugam para que a aprendizagem seja pertinente. Ao formador compete saber gerir as forças que animam o processo educativo em função da interação dessas múltiplas variáveis.

Atualmente, assiste-se a uma valorização significativa do papel do formando, especialmente dos seus saberes adquiridos e experiências prévias. A pedagogia centrada no formando implica que os resultados dum bom planeamento devem ser visíveis em termos de mudança efetiva de atitudes e comportamentos e não apenas num maior nível de conhecimentos sobre um dado assunto.

¹ Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade de Salamanca, reconhecido pela Universidade de Aveiro. Docente da Área Científica de Ciências da Educação. ESEAF. Coimbra. Portugal., E.mail: mrodrigues@eseaf.pt

A flexibilidade estratégica é a condição fundamental do desenvolvimento numa ação educativa, na exata medida em que o processo evolutivo é condicionado pelos ritmos de interação, pelos estilos de aprendizagem, pelo poder sugestivo dos assuntos e dos recursos de apoio. Porém, flexibilidade não significa “*laissez faire*”, pelo contrário, exige do formando boa fundamentação científica, riqueza expressiva e fluidez, de modo a saber efetuar reajustamento de ritmos, estabelecer pontes significativas entre mensagens diferenciadas, marcando momentos de construção reflexiva, de forma moderadamente controlada.



2 FASES DO PLANO DE REFERÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DOS MOMENTOS EDUCATIVOS EM PRÁTICA SIMULADA:

O modelo de planificação que de seguida se descreve, serviu de paradigma à construção, por parte dos formandos, das suas próprias estratégias de intervenção em prática educativa por simulação em sala de aula.

Enquadra igualmente os pressupostos científicos da heteroavaliação e da técnica de autoscopia, que em coerência se fundamentam nos mesmos indicadores.

2.1 INICIAÇÃO

A apresentação do tema e a definição precisa de objetivos estratégicos são elementos fundamentais na fase de iniciação de cada intervenção educativa. No entanto, ao iniciar uma ação educativa, além da indicação clara dos objetivos, é importante criar condições de ativação, gerando predisposição, interesse e adesão ativa. Sabe-se que é uma fase em que a mente dos formandos ainda está em boas condições de escuta ativa e por isso receptiva a mensagens pertinentes, situação que um bom educador não pode desperdiçar. Um bom “arranque” e uma boa “ponta final” são decisivos na ação educativa.

Os recursos técnicos sugestivos aplicáveis na iniciação podem ser muito simples: um pequeno acontecimento de história de vida, uma fábula, um fato da atualidade. A arte está em conseguir criar uma analogia pertinente com o tema que se pretende desenvolver de seguida. Criar um “*bypass*” entre a situação sugestiva de iniciação e o desenvolvimento posterior pode ser decisivo de toda a ação. A força sugestiva de iniciação só tem sentido pedagógico se perdurar como um “eco” no desenvolvimento posterior. Muitos formadores servem-se destes princípios, mas têm um fraco domínio dos mesmos, de modo que denunciam uma fratura entre uma iniciação com sabor a diversão e o que se segue com sabor a “*tripallium*” (instrumento de tortura).

São muitos os pedagogos que alertam para a importância, de treino de competências no momento da iniciação. Concretamente, ROCHON (1991), na descrição das técnicas de educação para a saúde, põe em relevo alguns programas que enfatizam essa fase:

- Criar condições de execução, “*conditions of learning*” de Gagné.
- Gerar o “*interesse*”, referido pela “teoria das aquisições” de Rogers.
- Acionar “*fatores predisponentes e facilitadores*”, descritos pelo modelo «PREDECE

2.2 DESENVOLVIMENTO

Organização, seqüência, equilíbrio e fluidez são condições fundamentais para a eficácia da intervenção educativa. A fase de desenvolvimento estrutura-se em função de componentes integrantes e integradores:

- a) Processo de abertura, divergência, expansividade, exploração criativa com evolução progressiva para a condição de convergência integradora.
- b) Intervenção mediada através dum processo de regulação que permita uma gestão eficiente

Por analogia com a técnica de resolução de problemas, uma situação significativa é explorada em diferentes vertentes de forma divergente, seguindo-se um trabalho de organização compreensiva que pode ser rentabilizado pelo controlo e tornado eficaz pelo esforço de convergência (RODRIGUES, 1997).

a) Divergência criativa ↔ Convergência significativa

São três modelos que fundamentam o desenho da fase de desenvolvimento do plano desenhado como referência para os momentos educativos, são:

- *Diferenciação/Integração* (ANDERSON, 1968). O desenvolvimento criativo é um processo ao mesmo tempo “diferenciador e integrador”
- *Pensamento lateral/Pensamento vertical* (DE BONO, 1983). DE BONO acreditando que a criatividade pode ser desenvolvida com programas de Pedagogia Criativa, introduz uma teorização assente em conceitos funcionalmente semelhantes aos de Guilford. Propõe o conceito de “lateral thinking” e de “vertical thinking”, como dois processos que se complementam e organizam mutuamente, numa espécie de processo combinado **abertura-integração**. O pensamento lateral aponta diferentes caminhos para chegar a um determinado fim, uma possibilidade entre muitas de resolver um problema.
- *Produção convergente/Produção divergente* (GUILFORD, 1965). O modelo morfológico ou estrutural, proposto por GUILFORD (1956), põe em relevo uma estrutura tridimensional com diferenciação entre o pensamento convergente, racional ou lógico e

a produção ou pensamento divergente que permite uma multiplicidade de respostas, determinando uma sensibilidade maior para perceber os problemas, fluidez ou fluência (ideacional, associativa e expressiva), flexibilidade e originalidade. As operações ou formas de atividade dos processos mentais incluem a *produção divergente*: geração de informação a partir da recebida, mas dando acento à variedade, quantidade e originalidade dos produtos. Se queremos fomentar a criatividade dos nossos alunos, temos de superar uma pedagogia exclusivamente convergente e conformista de sentido único e promover “uma pedagogia da divergência”.

O esforço de exploração criativa, numa primeira fase, deve naturalmente evoluir em função dum clima estruturado para uma convergência de construção de sentido. A criatividade é simultaneamente um processo diferenciador e integrador. As técnicas de simplificação de conceitos, de integração de idéias, de ligação significativa do conhecido ao novo permitem criar sentido e enfatizar o essencial. O êxito de toda a planificação depende da capacidade de decisão durante a ação educativa, organizando o discurso no sentido de orientações significativas, permitindo um final de síntese com a contribuição dos próprios formandos. O formador deve controlar a velocidade de execução, o tempo disponível, a informação a explorar, a participação a promover, de forma a conseguir um processo organizador, com envolvimento dos formandos, numa ação flexível e inovadora. Os métodos ativos, promovidos em planos abertos, contrariamente às classes tradicionais, deixam por vezes o formador mais vulnerável. É importante não perder o controlo nem a capacidade de gerir o conflito numa turma com grande interação. Se as situações de fuga e passividade conduzem a uma situação de baixo feedback, um grupo ativo com grande resistência ao fecho pode gerar dificuldades de gestão da sessão, sobretudo se o formador for pouco experiente.

b) Regulação

A fase de regulação caracteriza-se pela necessidade de regular o feedback, estruturar e mediar. As teorias que fundamentam a ação de regulação, no modelo desenhado são:

- Estruturação da comunicação verbal (BELLACK). A estruturação do diálogo em sala de aula, têm influência determinante na regulação da ação. Os movimentos iniciadores de estruturação e solicitação, ou os movimentos reflexivos de resposta e reação, enquadram uma dinâmica de papéis definidos por Bellack, que o professor necessita de saber gerir. A condução do feedback implica muitas vezes saber lidar com situações de emparelhamento ou mesmo destruição iniciada por formandos em situação difícil. Saber gerir o feedback de forma objetiva e pessoal é condição necessária ao desenvolvimento do processo educativo.
- Relação de ajuda de (ROGERS). A filosofia das relações interpessoais formulada por ROGERS (1977) atribui à autenticidade, à congruência, à empatia e à capacidade de confrontação do facilitador um peso significativo nas boas condições da relação.
- Regulação do feedback (DIEGUEZ; KLAUS). A eficiência pedagógica está associada à flexibilidade estratégica e à forma de lidar com situações imprevistas. Toda a ação educativa deve ser controlada, todo o método de ensino deve integrar mecanismos de regulação e avaliação
- Mediação proximal (Vigotsky). Entre os resultados reais conseguidos por um aluno e o seu verdadeiro potencial, decorre um espaço proximal de mediação e apoio que o educador deve promover.
- Competências pessoais (Goleman): (autoconsciência e auto-regulação; competências sociais de empatia).
- Organizadores prévios (Ausubel). O formador usa normalmente uma grande diversidade de reforços verbais e não verbais, tempos de espera para encorajar a participação, repetições planificadas e induções valorizando os conhecimentos preexistentes do sujeito, assentando nas estruturas cognitivas e organizadores prévios. Usa ainda as estratégias de *variação de estímulos, exemplificação, síntese, probing questions, divergent questions*.

c - Síntese

- As sínteses sobre a forma de esquema ou resumo permitem ligações significativas aos tópicos de iniciação e aos pressupostos que se pretendiam explorar. Os esquemas são estruturas estáveis e atualizadas de conhecimentos (SANCHEZ, 1993).
- São os esquemas que permitem estabelecer relações, gerar elos evocativos entre o que se aprendeu de novo e o que já se sabia, de acordo com a aprendizagem significativa de AUSUBEL (1980).

A arte de construir sínteses significativas deve fazer parte da competência do educador. Normalmente apreende-se melhor o que se desenvolve no início e no final duma comunicação, como já referimos anteriormente, pelo que é conveniente cuidar bem destes momentos pedagógicos. Nesta fase desenha-se a possibilidade de observar as próprias estratégias e comprovar a eficácia das operações mentais desenvolvidas. Ligar o conhecido ao novo de forma significativa, construir mentalmente uma síntese que sirva como guia de acção e mudança de conduta. Um compromisso de continuidade em situações futuras.

3 HETEROAVALIAÇÃO

A avaliação desempenha uma importante função pedagógica, “na medida em que fornece ou pode fornecer aos intervenientes, nos processos educativos ou de formação, um conjunto de informações e referências susceptíveis de serem utilizadas em reajustamentos mútuos, com vista à prossecução dos objectivos pedagógicos pretendidos” (PINTO, 1992). Numa perspectiva andragógica reflexiva e construtiva, uma boa maneira de ajudar a compreender o seu próprio desempenho é o compromisso na avaliação por parte dos próprios formandos. Heteroavaliação ou avaliação refletida pelo outro. Quando os que nos observam, criticam objectiva e construtivamente o nosso desempenho, ajudam-nos a descobrir novos pontos de vista e a repensar os nossos procedimentos.

GRADE DE HETEROAVALIAÇÃO

CURSO:

GRUPO:

TEMA:

DATA:

Avalie este momento educativo, atribuindo uma pontuação variando entre (1 e 7), para cada item:

A – Fase de Iniciação:

1 – Precisão na indicação dos objectivos da acção educativa ()

2 – Clareza na explicação dos métodos e técnicas a utilizar ()

B – Fase de Desenvolvimento

3 – Habilidade na exploração de ideias ()

4 – Criatividade dos recursos didácticos ()

5 – Ritmo da actividade ()

6 – Recurso expressivo do corpo e da linguagem ()

7 – Qualidade das intervenções de relação ()

8 – Organização dos diferentes elementos do grupo ()

9 – Gestão do tempo ()

10 – Capacidade de integração de ideias ()

C – Fase de Síntese Pedagógica

11 – Habilidade de fecho e conclusão ()

12 – Pertinência das sugestões ()

Esta grade de heteroavaliação foi construída em concordância com os componentes do modelo de planificação. Apesar das dificuldades inerentes a qualquer processo de heteroavaliação, os alunos, em situação de observação, escuta ativa e participação pedagógica, no final de cada sessão, de forma objetiva, tendo em conta indicadores da grelha, beneficiam duma adequada avaliação do desempenho dos seus colegas. Estes resultados da heteroavaliação, desempenham um papel importante, pois ao serem devolvidos aos intervenientes (níveis fortes e fracos dos itens de realização), permitem uma primeira tomada de consciência do desempenho em ação, tendo em conta o ponto de vista dos outros em condição de observação. Neste contexto o instrumento de heteroavaliação cumpre não tanto um

função de medida, para classificação das performances de cada grupo, mas sim de apreensão dos efeitos das técnicas desenvolvidas e especificamente os aspectos que merecem uma maior atenção em termos de mudança.

4 AUTOSCOPIA

A autoscopia é um processo de auto-observação e auto-análise, que tem em vista determinar aspectos fortes e fracos da atuação dum indivíduo em situação, com o objetivo de lhe proporcionar orientações de mudança no desempenho (RASETH e SACRAMENTO, 1993). Facilita o esforço auto-reflexivo, de análise das próprias cognições, numa perspectiva metacognitiva, (BURÓN, 1993). A técnica da autoscopia permite fazer referência aos próprios mecanismos responsáveis pelo conhecimento, representando mentalmente um guia de orientação através da avaliação das estratégias empreendidas.

Durante cada sessão formativa simulada, procede-se à gravação integral em vídeo. Como resultado do tratamento de imagem, é possível efetuar um trabalho de auto-análise reflexiva, construtiva da aprendizagem, permitindo a cada sujeito rever a sua contribuição durante a ação e gerar o seu próprio ponto de vista. Recomenda-se que a autoscopia se processe com base nos mesmos indicadores da grelha de heteroavaliação permitindo a confrontação entre o que se pensava saber, o que se pensava ter feito e o desempenho real efetivo verificado através das imagens. O professor inter-vém facilitando a auto-reflexão dos formandos, ajudando-os a identificar as dificuldades, pontos fortes e fracos e a observar as estratégias pedagógicas em pormenores que passam naturalmente despercebidos a quem não é muito experiente.

5 REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PLANO DE REFERÊNCIA À PRÁTICA EDUCATIVA SIMULADA:

Na fase de iniciação: evitar a demora com a descrição rígida de objetivos estratégicos no início da sessão. Em alternativa, recomenda-se o uso de artifícios criativos sugestivos como condição necessária para uma adesão ativa do formando.

Na fase de “divergência/convergência” criativa:

- *Uso cuidadoso da analogia e da metáfora, como forma de gerar diferenciação temática. (ex: recorrendo à polissemia duma imagem).*
- *Uso expressivo das mãos, que nunca devem estar nos bolsos enquanto se comunica. Treinar a coerência entre o gesto e a palavra é uma das competências mais complexas.*
- *Manipulação de um objeto (ex: caneta), ao mesmo tempo em que desempenha uma função de apontador, permitindo a descarga tensional das mãos e melhorando a expressividade).*
- *Uso de materiais desempenhando função:*
 - a) *de comparação objetiva (ex: o recurso a uma pilha para comparar a diferença entre a sensibilidade da pele e das mucosas, estabelecendo de seguida uma analogia com os cuidados de prevenção das doenças sexualmente transmissíveis que passam pela proteção das mucosas).*
 - b) *de demonstração efetiva (ex: colocação dum selo para diagnóstico da febre na criança).*

No processo de regulação:

- *Adaptando a comunicação nos momentos de ruído gerado pela entrada tardia de formandos.*
- *As respostas dirigidas individualmente, normalmente geram um sistema de desregulação de feedback, com “emparelhamentos” e “grupinhos à parte”. De preferência as respostas devem ter um sentido colectivo.*
- *Se necessário, o formador pode negociar um tempo restrito em que as interações se generalizam para um debate mais alargado, permitindo algum relax mental.*

Na fase de síntese:

- *Uso de redundâncias.*
- *Ênfase de conceitos representativos.*
- *Resumo (de preferência sob a forma de imagem, que facilite a representação)*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALENCAR, E. S. de **Como desenvolver o potencial criador: um guia para a libertação criativa em sala de aulas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- ALMEIDA, M. F. G. Da psicologia à pedagogia do conhecimento. **Formar**. Nº 18, abril, 1996, pp. 4-12.
- ANTONS, K. **Práctica de la dinámica de grupos**. Barcelona: Editorial Herder, 1990.
- ARENDS, R. **Aprender a ensinar**. S. Paulo: McGraw Hill, 1995.
- AUSUBEL, D. P. et al – **Psicologia educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana (*Or. Educational psychology*, 1968 N. Y.), 1980.
- BURÓN, J. **Enseñar a aprender**: Introduccion a la metacognicion. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1993.
- DE BONO, E. **Lateral thinking**. Harmondsworth: Penguin Books, 1983.
- DE LA TORRE, S. **Creatividad aplicada**. Madrid: Edit. Esc. Esp., 1995.
- GETTZELS, J. W.; JACKSON, P. W. – **Creativity and intelligence**. New York: John Wiley and Sons, 1962.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Lisboa: Temas e debates, 1995.
- GROSSMAN, S. R.; WISEMAN, E E - Seven Operating Principles for Enhanced Creative Problem Solving Training. **Journal-of-Creative-Behavior**. Vol. 27, n º 1, 1996, pp. 1-17.
- GUILFORD, J. P. **Intelligence, creativity, and their educational implications**. San Diego: Robert R. Knopp, 1965.
- IEFP. Instituto de Emprego e Formação Profissional **A autoscopia na formação**. 3ª ed. Lisboa: IEPF, 1993.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- PINTO, J. Avaliação Pedagógica: um instrumento de gestão provável. **Formar**. (5), jan-março, 1992.

RASETH, A. , SACRAMENTO, A. Essa misteriosa autoscopia. **Formar**. out./nov./dez., 1993. pp.52-58.

RODRIGUES, M. A. **Programa de libertação criativa com imagem**. Tese de Doutorado, 1997.

ROCHON, A. **Educación para la salud**: guia pratica para realizar un proyeto. Barcelona: Masson, s.a., 1991.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. 4º ed. Lisboa: Moraes Ed., 1991.

SANCHEZ, E. Los textos expositivos. Salamanca, 1993.

SANDOVAL J. **Implicaciones educativas de la creatividad**. Educadores. Vol 29, nº 144, 1987, pp 589-615.

TORRANCE, E. P. et al La enseñanza creativa. Madrid: Santillana, 1976.

VIGOSTKY, L. S. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica, 1989.

Abstract: Basing himself on the scientific and technical basis that emerges from the universe of the knowledge of the creative pedagogies, the author has drawn an integrated pedagogic model applied to the teaching of health educators in a context of simulated practice planning. Educational planning, hetero-evaluation and self-observation have combined it selves to make easier the personal competencies of self-conscience and self-regulation of the performance of the followers, that desire by consequence, to improve their formers practice

Key words: Educational planning; hetero-evaluation; self-observation

Discutir sexualidade com adolescentes é promover saúde?

Raimunda Hermelinda Maia Macena¹

Maria Ester Weyne Chedzoy²

Vera Lúcia Montenegro de Albuquerque³

Resumo: A AIDS é uma epidemia que causa perdas humanas irreparáveis e a adoção de comportamentos preventivos constitui-se numa estratégia eficiente para seu controle. Considerando a Educação em Saúde como uma atividade planejada que propicia vivências de aprendizagens que possam conduzir à mudanças comportamentais, desenvolvemos uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa. Este trabalho apresenta o planejamento, a implementação e avaliação de uma atividade educativa com adolescentes visando provocar uma reflexão crítica sobre sua sexualidade. Pode-se concluir que: 1. A seleção das práticas instrucionais deve basear-se nas características do público-alvo e ter cunho lúdico. 2. As metodologias devem ser participativas e interativas.

Palavras-chave: Promoção em Saúde, Prevenção de AIDS, oficina

1 INTRODUÇÃO

Em 1978 na cidade de Alma-Ata, URSS, realizou-se a Conferência de Cuidados Primários de Saúde com a participação de 134 governos e 67 organizações e agências especializadas que mantinham relações com a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o UNICEF. Neste evento, discutiu-se e concluiu-se que os cuidados essenciais à saúde deveriam se basear em métodos cientificamente comprovados, de cunho prático, acessível à toda a comunidade e que possuíssem custo relativamente baixo, a fim de garantir um pleno desenvolvimento dos países. Estabeleceu-se uma meta de que até 2000, todos deveriam ter acesso à saúde (BRASIL, Ministério da Saúde, 1996).

¹ Enfermeira, especialista em Educação em Saúde Pública, bolsista da Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa e mestranda em Educação em Saúde na Universidade de Fortaleza. E-mail rhmaia@matrix.com.br

² Doutora em Educação em Ciências, coordenadora do Curso de Mestrado em Educação em Saúde da Universidade de Fortaleza. E-mail: esterw@hotmail.com

³ Doutora em Educação, professora do curso de mestrado em Educação em Saúde e coordenadora do Núcleo de Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade de Fortaleza. E-mail vera@unifor.br

Alguns anos depois, em 1986, na cidade de Ottawa, Canadá, realizou-se a 1ª Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, onde apontou-se pela primeira vez, de forma clara e objetiva, a relevância da promoção à saúde, entendida como processo de capacitação da comunidade para buscar, de forma participativa, uma melhor qualidade de vida e de saúde, como única forma viável e exequível de se atingir a meta proposta em Alma-Ata .

Somente em 1992, na cidade de Santa Fé em Bogotá, em uma discussão sobre a promoção da saúde na América Latina, foi abordado de maneira mais enfática o papel fundamental da educação como estratégia para modificação da qualidade de vida, através da participação popular e do papel protagonista dos indivíduos na mudança de seu processo de saúde. Neste contexto, a Educação em Saúde estabeleceu-se como uma atividade-meio que propiciaria ações de promoção em saúde (BRASIL, Ministério da Saúde, 1996).

Simultaneamente a este processo de construção de novos paradigmas para a saúde, surge uma nova epidemia mundial: a AIDS. Esta doença (hoje com quase 18 anos de descoberta), atinge inúmeras pessoas em todo o mundo, e não escolhe sexo, raça, cor, faixa etária, classe social, credo ou opção sexual (Chesey e Coates, 1990).

Este novo agravamento trouxe consigo, além dos sintomas, o medo, o reforço do preconceito (por sua maior incidência em grupos específicos, no começo da pandemia), acarretando grandes e inúmeras perdas humanas, sociais e financeiras. Por outro lado, “forçou” nossa sociedade a estabelecer um diálogo mais aberto e direto sobre o exercício da sexualidade como uma das formas de controlá-la.

Por trabalharmos em uma organização não governamental (ONG), uma entidade de base civil, que atua na prevenção à AIDS no estado do Ceará, estamos desenvolvendo uma série de atividades que buscam a promoção da saúde da comunidade (GAPA, 1999).

Adotamos uma concepção integrada de promoção da saúde endossada pela Organização Mundial da Saúde, que descreve este processo não somente como uma mudança individual, mas política, envolvendo colaboração, parceria, capacitando pessoas e comunidades a terem maior controle sobre sua saúde e propiciando-lhes meios e recursos para estarem saudáveis (Naidoo e Wills, 2000).

Dentre a população atendida por nossas atividades de prevenção ao HIV/AIDS, encontram-se os adolescentes, que acreditamos ser um público que necessita de uma atenção especial no que diz respeito à discussão sobre sexualidade, pois encontram-se em uma fase de intensos conflitos, dúvidas, anseios, sonhos, indefinições psicológicas e mudanças físicas que acarretam uma maior exposição à comportamentos de risco. Consideramos que, através de reflexão mais aprofundada sobre esta temática, conjugada à aquisição de informações relevantes, lhes será possível compreender e adotar comportamentos sexuais de menor risco para contaminação pelo HIV/AIDS (Czeresnia, 1995).

Entendendo a Educação em Saúde como uma atividade sistematicamente planejada com o intuito de propiciar vivências de aprendizagens que almejam facilitar a conscientização e tomada de decisão sobre mudanças comportamentais que conduzam à saúde (CANDEIAS, 1997), foi desenvolvida uma metodologia sob a forma de oficina, para discutir e promover a reflexão sobre sexualidade junto à adolescentes.

2 METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa (Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, 1999), onde acompanhou-se a construção e execução de uma atividade educativa (oficina) para discussão sobre sexualidade e conteúdos à ela relacionados (questões de gênero, manifestações e vivências da sexualidade, métodos contraceptivos e sexo seguro) com dezoito adolescentes de ambos os sexos de uma escola pública da cidade de Fortaleza/Ce. Os facilitadores de aprendizagem foram dois técnicos com formação na área da saúde de uma organização não governamental (ONG) que atua na prevenção à AIDS no estado do Ceará. O processo de avaliação desta atividade educativa foi realizado pelos participantes e pelos facilitadores, de acordo com orientação pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem centrado no aprendiz (Demo, 1996).

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o diário de campo, os relatórios elaborados pelos facilitadores da atividade educativa e entrevistas abertas.

Os dados foram colhidos durante as atividades de planejamento, preparação e realização das atividades educativas (oficinas) e são apresentados sob a forma de falas e quadros demonstrativos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A construção da metodologia da atividade educativa baseou-se, inicialmente, em alguns critérios básicos:

1. Público a ser atendido.
2. Faixa etária.
3. Nível de escolaridade.
4. Conhecimentos científicos sobre sexualidade.
5. Início sexual dos adolescentes.

Depois de definidos os parâmetros norteadores do tipo de amostra participante da pesquisa e das atividades a serem executadas, pesquisou-se estes parâmetros na escola a qual seria oferecida esta atividade educativa, encontrando-se os seguintes resultados:

“O público seria constituído exclusivamente por adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária entre 12 e 18 anos, com o nível de escolaridade entre o 1º grau incompleto e o 1º grau completo, que não possuíam nenhum conhecimento técnico-científico sobre sexualidade e cuja realidade de sua prática sexual era desconhecida.”

Após a definição clara do grupo a ser trabalhado, passou-se à seleção das técnicas grupais a serem utilizadas, observando-se os seguintes critérios:

1. As técnicas grupais deveriam privilegiar e utilizar os conhecimentos prévios dos adolescentes sobre a temática, seguindo a orientação do construtivismo.
2. As técnicas grupais deveriam ter um cunho lúdico.
3. As técnicas grupais deveriam ser passíveis de execução, independente do nível de escolaridade do público atendido.
4. As técnicas grupais deveriam ser capazes suscitar a discussão e propiciar a reflexão sobre sexualidade.

5. As técnicas grupais deveriam tornar o ambiente propício à aprendizagem.

6. A metodologia das técnicas grupais deveria ser flexível a fim de possibilitar adequações ao momento e às necessidades do público atendido. Considerando estes aspectos, selecionamos quatro técnicas grupais: 1- Construindo uma história; 2- Corpo sexual e corpo reprodutivo; 3- Semáforo; 4- Que bom, que tal e que pena.

Em seguida, descreveremos as técnicas utilizadas, as respostas dos adolescentes à vivência das técnicas, e como as discussões ocorreram.

TÉCNICA 01: Construindo uma história.

Esta é uma técnica de apresentação e introdução de conteúdo, que consiste em cada adolescente dizer seu nome e uma palavra que inicie com a primeira letra de seu nome relacionada à sexualidade. Após este primeiro momento, solicitou-se que os adolescentes construíssem uma história a partir das palavras ditas.

A história construída pelo grupo foi a seguinte:

“O amor é uma coisa linda. Quando as pessoas se conhecem, elas se olham, se apaixonam e transam. O tesão pode levar a uma grande dor no coração. Mas o prazer é bom.”

Este tipo de técnica permitiu discutir as noções preliminares da sexualidade como um leque de sensações, descobertas e vivências que todo indivíduo experimenta. Salientou-se ainda, que estes sentimentos e vivências são percepções saudáveis, prazerosas e “não pecaminosas”.

TÉCNICA 02: Corpo sexual e corpo reprodutivo.

Esta é uma técnica de apresentação de conteúdo, que consiste em dividir o grupo em dois subgrupos. Cada um dos subgrupos utilizou um dos colegas como modelo e desenhou um corpo humano em uma folha de papel madeira, sendo que um dos subgrupos representou o corpo feminino e o outro o corpo masculino.

Logo após, foi solicitado que cada um dos subgrupos destacasse no desenho as partes daquele corpo (masculino e/ou feminino) que sentiam uma sensação agradável e prazerosa, quando tocados ou quando se tocavam.

Foi interessante observar que o subgrupo que desenhou o corpo feminino, ressaltou as áreas da região cervical, face, tórax, abdômen e dorso

como áreas capazes de despertar sensações extremamente prazerosas, já o subgrupo que representou o corpo masculino, ressaltou as áreas do tórax, dorso, abdômem e genital como despertadoras de sensações.

Esta técnica permitiu discutir os aspectos relacionados ao despertar das sensações de âmbito sexual, a descoberta e a vivência do desejo, do processo de apaixonar-se, do início sexual. Abordou-se também, a importância do corpo como instrumento de prazer, salientando-se o fato de que este possui capacidade reprodutiva e que pode ser porta de entrada de algumas doenças, como por exemplo as DST/AIDS.

Discutiu-se a necessidade de se conhecer melhor o corpo humano e de utilizá-lo com cuidados mas sem preconceitos, medos ou frustrações. Salientou-se também que nosso corpo nos pertence e que assim sendo, é imprescindível conhecê-lo e protegê-lo de agressões externas (sejam físicas ou psicológicas).

TÉCNICA 03: Semáforo.

Esta é uma técnica que permite esclarecer dúvidas sem que o interlocutor se identifique. Consiste em cada adolescente escrever três perguntas que gostaria de saber mas que possui grande, média ou pequena dificuldade em perguntar à outras pessoas. A seguir, cada adolescente deveria colocar estas perguntas, de acordo com o grau de dificuldade, em três envelopes (um verde, outro amarelo e o um vermelho – que representam as cores de um semáforo).

No momento seguinte, os facilitadores da oficina tentaram fazer com que os próprios adolescentes respondessem às perguntas e, em alguns momentos, complementavam as respostas e discutiam alguns pontos que ficaram pouco claros e/ou não foram explorados em momentos anteriores.

Listamos abaixo algumas das perguntas feitas pelos adolescentes e o grau de dificuldades destes sobre tal temática:

TÉCNICA 04: Que bom, que tal, que pena.

Esta é uma técnica que permite avaliar a atividade educativa. Con-

VERMELHO	AMARELO	VERDE
O que é orgasmo?	Por que quando bota o meu namorado fico toda molhada?	Quer il namorara uma garota mais não sei como fazer para dizer para ela.
Transar é bom?	Homem que é homem só transa com mulher?	Meu irmão tem umas revistas de mulher nua.
As avaliações mostraram que		
	QUE BOM...	QUE TAL...
	Aprendi sobre essa tal de Sexualidade.	Se não desse que não em vez de ser castigado por Deus, isso é verdade?
	Descobri que não é sujo se faz o que eu sei em pé?	Se eu bater punheta vai se a gente pudesse ficar mais tempo?
Transar dói	Vi que nós mulheres podemos e devemos cuidar e transar só uma vez	O que é sífilis?
Faz mal transar menstruada?	Que nosso corpo precisa de tudo que pedimos	Se a gente pudesse ter vocês aqui na escola só de quando? Quiser saber algum coisa poder perguntar?
Transar por trás dá doença?	Que nosso corpo precisa de tudo que pedimos	
	Que nesta fase que eu tô tem muita coisa diferente, mas que eu posso conversar com minha professora e com o pessoal do posto.	Se tivesse uma música para a gente dançar?
		Que as professoras não estão aqui para ver estas coisas que a gente fez.

4 **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final desta pesquisa, podemos sugerir que:

1. A construção de metodologias para atividades educativas que pretendam promover saúde e desenvolver comportamentos saudáveis deve basear-se, inicialmente, em alguns critérios básicos:

- ♦ Público a ser atendido.
- ♦ Faixa etária.
- ♦ Nível de escolaridade.
- ♦ Conhecimentos científicos sobre sexualidade.
- ♦ Início sexual dos adolescentes.

2. A construção de metodologias para atividades educativas deve basear-se também em alguns critérios básicos no que se refere à seleção das técnicas instrucionais a serem utilizadas:

- ♦ As técnicas grupais devem privilegiar e utilizar os conhecimentos prévios dos adolescentes sobre a temática.
- ♦ As técnicas grupais devem ter um cunho lúdico.
- ♦ As técnicas grupais devem ser possíveis de serem executadas independente do nível de escolaridade do público atendido.
- ♦ As técnicas grupais devem ser capazes de provocar discussão (serem desafiadoras) e propiciar reflexão sobre sexualidade.
- ♦ As técnicas grupais devem tornar o ambiente propício à aprendizagem.
- ♦ O planejamento e a metodologia de execução devem ser flexíveis a fim de adequar-se às necessidades e ao momento vivenciado pelo público-alvo atendido.

3. A realização de atividades educativas com utilização de técnicas grupais para discussão sobre sexualidade junto a este público específico parece ter efeitos significativamente positivos, pois permite esclarecer dúvidas e discutir de forma lúdica, porém pedagógica, o processo de descoberta e de vivência da sexualidade nesta fase tão conturbada e problemática denominada adolescência.

A pergunta central à pesquisa, se uma discussão sobre sexualidade poderia conduzir à promoção da saúde deve ser respondida afirmativamente, desde que:

- a) Os adolescentes, durante a oficina, externalizam suas dúvidas, medos, perguntas, vergonha e vivências sobre a questão da sexualidade, que é, de acordo com a abordagem do empowerment (infelizmente não há em português, uma palavra que capture todo o seu significado) e segundo Naidoo e Wills, 2000, o primeiro passo para este processo: o reconhecimento e compreensão pela população-alvo de suas fragilidades conceituais e vivenciais sobre o tema abordado;*
- b) Se estes adolescentes forem capazes de compreender e analisar suas práticas em relação à vivência da sexualidade dentro de uma concepção de práticas mais saudáveis, provavelmente desejarão modificá-la;*
- c) Haverá uma grande probabilidade de mudança de hábitos e atitudes, porque os adolescentes se sentem mais informados, capazes de tomar decisões mais saudáveis e terem apoio de pessoas mais amadurecidas e experientes.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método das Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

BRASIL, Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz – **Promoção da Saúde**. MS/IEC. Brasília, DF., 1996.

CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de Educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. Rev. Saúde Pública. 31: 209-213, 1997.

CHESEY, M. A. E. , COATES, T.J. **AIDS**: putting the models to the test. Santa Cruz: Network Publications, 1990.

CZERESNIA, D. **AIDS**: pesquisa social e educação. São Paulo: Hucitec, 1995.

DEMO, P. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.

GAPA-CE. Manual de dinâmicas de grupo. Mimeo: Fortaleza: 1999.

NAIDOO, J. E WILLS, J. **Health Promotion** . Foundations for Practice. Londres: Baillière Tindall, 2000.

OMS/UNICEF – Atención primaria de salud. Informe de la Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de la Salud, Alma Ata, URSS. OMS: Ginebra. MS/IEC. Brasília, DF., 1979.

Abstract: AIDS is an epidemic that causes irrecoverable human losses and the adoption of preventable behaviours certainly is an efficient controlling strategy. Considering Health Education as a planned activity that allows learning experiences conducive to behaviour changes, we developed a descriptive research of a qualitative nature. This study presents the planning, implementation and evaluation of an educational activity involving adolescents aiming at provoke a critical reflection on their sexuality. It could be concluded that: 1. The selection of the instructional practices should be based in the characteristics of the target-population and be ludicous. 2. The methodologies should be participative and interactive.

Key-Words: Health Promotion, AIDS Prevention, Workshop

Democratização da gestão escolar: política, lei e ação.

Doralice Marques de Araújo Cerqueira¹

Resumo: Este artigo discorre sobre a questão da democratização da gestão da escola pública brasileira, a descentralização das ações e a autonomia da escola, considerando o contexto sócio-político, econômico e legal em que esses processos vêm - se desenvolvendo. O texto enfatiza o contexto legal, descreve as estruturas que caracterizam o sistema de ensino, avanços, dificuldades e desafios que essa nova realidade tem colocado à educação.

Palavras-chave: administração escolar; gestão participativa, autonomia da escola, autonomia.

1 INTRODUÇÃO

A democratização da escola pública é um tema constante na história da educação brasileira, mas só recentemente as reflexões sobre esse tema se transformaram em ações práticas. Em 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal, instituindo o princípio da gestão democrática no ensino público, o tema da democratização da gestão escolar tornou-se destaque nos discursos e debates pedagógicos dos educadores e nas formulações das políticas educacionais. Desde então, a questão da democratização da gestão da escola pública tem focado a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar e a criação de mecanismos de efetiva participação da sociedade e de regulação comunitária. Por trás dessas questões, está também a descentralização financeira e a preocupação com o afastamento do estado de suas responsabilidades com a manutenção da educação pública de qualidade para toda a população. Na compreensão de Anísio Teixeira (1986, p.66):

“...o fato de se fazer pública a educação não lhe retira o caráter de serviço em estreita relação com a sociedade. A sociedade é mais ampla que o Estado. Quando as circunstâncias a levam a transferir ou confiar o ônus de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia.
E.mail: gestão@faced.ufba.br

ministrar e manter o ensino, a delegação é feita no pressuposto de serem dadas à escola as condições necessárias para seu mais adequado funcionamento, no interesse geral da sociedade...”

Dessa forma, compreende-se como indispensável e essencial a participação da sociedade na ação de democratização da escola. Mas, em função do caráter tradicionalmente centralizador das políticas governamentais no Brasil, as escolas públicas têm sido palco de pouca participação da comunidade local e, até mesmo, da comunidade escolar.

As discussões políticas sempre têm ficado a cargo dos órgãos centrais da administração ou seja, a cargo do Ministério, das Secretarias de Educação e mesmo dos sindicatos de professores. O papel da escola tem-se configurado mais como executora do que como condutora de decisões. A pouca eficiência do sistema público de ensino tem sido imputada, dentre outras causas, à falta de autonomia das unidades escolares e à estreita relação de dependência entre elas e as Secretarias de Educação e entre essas e o Ministério de Educação.

Nessa relação verticalizada, as escolas se percebem sem poder de decisão e o necessário envolvimento dos sujeitos que atuam no seu interior não ocorre na intensidade requerida. O resultado têm sido profundas marcas negativas na qualidade dos serviços educacionais públicos oferecidos à população brasileira, especialmente nos últimos 40 anos. Os problemas pedagógicos, expressos nos altos índices de repetência e evasão, ou mesmo a exclusão total de grande número de brasileiros que não frequentam as escolas, são testemunhas dessas marcas. Como proceder nesse panorama para que a escola atinja a plenitude da qualidade educacional desejada pela sociedade e preconizada pela legislação em vigor?

2 GESTOR ESCOLAR

O Brasil, desde o final da década de 1980, tem uma variedade de formas de preenchimento do cargo ou função de gestores de escolas públicas².

² Sobre esse tema Vide Freitas, K. S. de, SILVA, M. F. da, SANTOS, M. S. Gestão participativa na escola pública: legislação e prática. In: **Revista de administração da educação**. Recife, v.1, n. 2, p.103-121, jan/jun., 1998.

No Nordeste brasileiro, os educadores são, em geral, submetidos a uma administração escolar, sem objetivos claramente definidos, geralmente sob responsabilidade de gestores indicados por políticos. Esses nem sempre têm a ampla compreensão da realidade da escolas e das necessidades da comunidade onde a escola está inserida. Nem sempre possuem formação e competência necessárias para administrá-las, havendo contudo exceções. Nem a formação acadêmica específica para a função, nem a formação continuada em serviço são exigidas para o ingresso e a manutenção da posição de gestor escolar. Avaliações sistemáticas de desempenho do gestor também não ocorrem no Brasil como uma prática. Só em 1989 é que o governo federal iniciou a avaliação do ensino fundamental, mesmo assim de forma padronizada e pouco sensível aos reclamos das escolas e seus gestores.

Contudo, esse panorama brasileiro evidencia um quadro em transição com perspectivas de superação das dificuldades, requerendo o envolvimento dos educadores e, sobretudo, da sociedade em geral. “O caminho é lutar e trabalhar na organização da sociedade para que ela possa, cada vez mais, reivindicar e obter ganhos econômicos, políticos e sociais”. (Luckesi, 1989, p. 67).

Examinando os nossos países vizinhos, identificamos que na Argentina, a ascensão ao cargo de gestor de escolas ocorre por concurso, os gestores são obrigados a se manterem atualizados, participando de cursos de atualização em serviço e uma avaliação anual é realizada por um supervisor. Essa avaliação inclui questões de cultura geral e profissional. Um processo de avaliação semelhante também ocorre com os gestores de escolas em Cuba.

3 AVANÇOS

Nos últimos 12 anos, foram registrados avanços além do discurso e ao debate sobre a democratização da escola pública brasileira. Os movimentos pela qualidade da escola pública passaram a centrarem-se na democratização da gestão escolar, ora como um fim político, ora como meio para melhorar os resultados educacionais. Atualmente, a questão da democratização da gestão escolar vem-se concretizado via gestão participativa como um

instrumento de melhoria da qualidade da educação como um todo e de acesso à escola pública com permanência e aprendizagem bem sucedidas.

A gestão participativa vem sendo compreendida como aquela que envolve em suas atividades, além do gestor escolar, representantes dos professores e demais funcionários, dos alunos, dos pais e qualquer membro das comunidades escolar e local que esteja empenhado em colaborar para a melhoria do processo pedagógico da escola. Esse tipo de gestão escolar vem sendo percebida como uma das alternativas possíveis para melhoria da qualidade do ensino, fundamentando-se em liderança compartilhada e desenvolvimento de capacidades e competências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Isto implica em criar e comunicar uma visão, ganhar a confiança e o comprometimento da comunidade escolar, desenvolver e utilizar as competências dos sujeitos, desenvolver as equipes da organização escolar, motivá-los e mantê-los motivados mediante um clima organizacional estimulador. (Luck, et al, 1998).

Para Oliveira também (1997), o caminho crítico para se estabelecer uma escola pública eficaz passa pelo envolvimento da comunidade, da direção, dos colegiados escolares, dos pais e dos alunos.

Esse novo modelo de gestão abraça estratégias variadas. Uma delas pode ser a eleição do gestor, com habilidades e competências específicas para gerir a escola, pelas comunidades escolar e local, ou a combinação do processo eleitoral com outros critérios profissionais como desempenho alcançado em concurso, referências sobre seu desempenho anterior como profissional, como gestor de escolas, apresentação de uma proposta de trabalho para a escola, outros.

Outras estratégias de gestão democrática participativa em uso têm sido: a) a criação dos colegiados/conselhos escolares, com função deliberativa e/ou consultiva, compostos por representantes dos professores, dos funcionários, dos pais dos alunos, e pelo diretor, b) a transferência de recursos para as escolas, para que estas os apliquem onde e quando for necessário, também se constitui em mais uma estratégia de estruturação desse modelo de gestão. É o caso do FUNDEF e dos conselhos criados para ajudarem no acompanhamento do uso desses recursos; c) a exigência de formação específica em gestão escolar para os gestores. Insere-se nesse caso a questão da certificação de gestores escolares tanto a nível de graduação, quanto de pós-graduação.

A Bahia é um dos estados brasileiros que está se organizando para que seus gestores escolares sejam certificados e tenham seu desempenho avaliado com frequência. Além disso, tanto a Secretarias de Educação do Estado e quanto a do Município de Salvador, em 1999/2000, realizaram curso – concurso para gestores escolares em serviço e para preparar possíveis candidatos a esses postos. Nesses cursos, são desenvolvidas capacidades consideradas básicas ao exercício dessa função, como por exemplo liderança e comunicação.

4 LEGISLAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR

A Constituição Federal de 1988, ouvindo a participação popular, garantiu perspectivas de mudanças no campo institucional da educação, colocando os governos e educadores frente a novos desafios que, pouco tempo depois iriam se refletir nas Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas dos municípios.

A ampliação dos espaços de decisão da escola e de formação de gestores escolares vêm sendo implantadas e desenvolvidas por iniciativa dos próprios estados e das sociedades. Eles estão respaldados pela Constituição Federal e pelas constituições estaduais, que incluíram em seu texto a gestão democrática como mandatária. São exemplos, entre outras, a Constituição do Estado do Piauí que enfatiza a “articulação dos interesses dos diversos segmentos sociais envolvidos na prática educativa”; a Constituição do Estado de Pernambuco que destaca a “participação de vários segmentos da sociedade” e da Constituição do Estado da Bahia que enfatiza a “gestão democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa (...) assegurada através do Conselho Estadual de Educação e dos Colegiados Escolares.”

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, traz essas e outras possibilidades de mudanças substantivas para a gestão da educação, como descentralização administrativa e a criação dos sistemas municipais de ensino. No que se refere à questão da democratização e à descentralização do ensino, ela instituiu o seguinte:

“Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.”

Do ponto de vista da descentralização, A Constituição Federal de 1988 criou os Sistemas Municipais de Ensino:

“Art. 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.”

Particularmente o Estado da Bahia, seguindo o mesmo processo da Assembléia Nacional Constituinte, formulou e organizou a sua Constituição que foi promulgada em 05 de outubro de 1989, com intensa participação da sociedade civil, representada pelos sindicatos dos trabalhadores, pelas associações profissionais, pelas organizações não governamentais e outras, que se mobilizaram no sentido de influir no processo Constituinte local.

Na compreensão Novaes (1996), no que se refere à questão da Democratização da Gestão da Educação, a Constituição do Estado da Bahia foi mais rica em detalhes do que a Constituição Federal do país, definindo as funções do Conselho Estadual de Educação e criando os Colegiados Escolares, conforme pode- se verificar:

“Art. 249 - A gestão do ensino público será exercida de forma democrática, garantindo-se a representação de todos os segmentos envolvidos na ação educativa, na concepção, execução, controle e avaliação dos processos administrativos e pedagógicos.

§ 1º - a gestão democrática será assegurada através dos seguintes mecanismos:

I - Conselho Estadual de Educação;

II -Colegiados escolares.

§ 2º - O Conselho Estadual de educação, órgão representativo da sociedade na gestão democrática do sistema estadual de ensino, com autonomia técnica e funcional, terá funções deliberativas, normativas, fiscalizadoras e consultivas.

§ 3º -A Lei definirá as competências e a composição do Conselho Estadual de Educação e dos Colegiados Escolares.”

A Constituição do Estado da Bahia não assegurou as eleições diretas para diretores e vice-diretores, uma das principais propostas dos professores. Mas, foi considerada pela Associação dos Professores Licenciados da Bahia APLB -Sindicato, um avanço em termos de democratização da edu-

cação, por que ela estabeleceu um suporte legal para o desenvolvimento de uma gestão participativa e uma educação de qualidade que atendesse às necessidades da população através da participação da sociedade no Conselho Estadual de Educação e nos Colegiados e Conselhos Escolares.

É reconhecida a importância da existência de um suporte legal para o desencadeamento desses processos. Todavia, a democratização e autonomia pedagógica administrativa e financeira da escola não se dão por decretos, normas ou instruções estabelecidas pelo poder central. As pessoas precisam aprender a participar competentemente e reivindicar o atendimento aos seus anseios educacionais. Como bem enfatiza Neidson Rodrigues (1985, p. 65):

“Temos que nos lembrar que a democratização da escola e da sociedade é, essencialmente um processo histórico que depende da ação organizada das pessoas, não podendo ser, de forma nenhuma, anárquica ou espontânea. A democratização não é uma ação que virá de forma pronta e acabada – ela vai depender da organização e do direcionamento que lhe forem dados. Além disso para que essa se viabilize, ela tem que ser desejada (...) É necessário promover a conscientização da comunidade escolar despertando-lhe o interesse e a convivência de participar da gestão democrática da escola”

O deslocamento das decisões do âmbito do poder central para o *locus* da escola aumenta bastante a responsabilidade dos gestores escolares e da comunidade escolar. Ele clama por maior envolvimento e compromisso de todos os sujeitos do processo educativo, uma vez que, “o compromisso e a responsabilidade são condições básicas para implementação da democratização e da autonomia da escola” (Bacelar, 1997, p. 30).

Um dos desafios é envolver os sujeitos do processo educacional desenvolvido dentro e fora da escola, para exercitarem juntos uma nova relação educador-educando, diretor-professor, diretor-aluno, diretor-funcionário, diretor-pai de aluno, escola-Secretaria de Educação e assim por diante. Desse modo é possível uma troca de experiências e de saberes. A figura do dono do poder fica diluída, porque este poder é resultado do esforço da interação e criação conjuntas.

Neste sentido, a questão, que se coloca no enfrentamento das tendências descentralizadoras do poder no sistema de ensino, refere-se: 1) à

necessidade da criação de instrumentos e mecanismos que possibilitem a participação de todos os envolvidos na gestão escolar; o que implica essencialmente em mudanças de filosofia de trabalho, tanto no sistema de ensino quanto na escola, e 2) na aprendizagem de novas competências que possibilitem a participação e o trabalho cooperativo. A filosofia adotada, aliada à competência e habilidades dos sujeitos, definirá os rumos e a eficiência e a eficácia das ações voltadas para a democratização da administração central e da gestão escolar.

A democratização da gestão e o exercício da autonomia da escola provocam mudanças significativas não apenas nos níveis intermediários, mas também, no nível “central” do sistema de ensino e vice versa.. Isso significará portanto, uma transformação profunda dos processos de planejamento, acompanhamento, avaliação e administração desde o Ministério de Educação, até às Secretaria de Educação, demais órgãos intermediários e escolas.

A estrutura e o funcionamento de todo o sistema de ensino terão que sofrer adaptações à nova realidade, constituindo-se assim, em suporte para que a democratização da gestão e a autonomia escolar aconteçam. Dessa forma, além de serem implementados mecanismos de democratização nas unidades escolares, estes deverão também ser implementados nas demais instâncias hierarquicamente superiores à escola. Esse precisam entender que o foco central deve ser o seus alunos, familiares, corpo docente e demais colaboradores. É para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e preparar cidadãos conscientes do seu valor humano que o sistema educativo existe, por isso mesmo eles precisam ser ouvidos.

5 AUTONOMIA

Segundo Peter F. Drucker (1999), até o século XIV as sociedades eram pluralistas e descentralizadoras. A tendência centralizadora data daquele século e se concretiza, finalmente, após as Guerras Napoleônicas, quando não sobrou uma só instituição autônoma em toda a Europa. Até as universidades passaram a ser instituições do governo. Só por volta de 1860/70 é que “as duas novas tecnologias de transporte e da informação” ressuscitaram a necessidade de sociedade pluralista e a “..primeira nova institui-

ção que não fazia parte do governo foi a grande empresa comercial...” (p.24-25). Data desse período, a retomada á idéia de que “...todas as instituições, independentemente de sua situação legal, têm que ser administradas com autonomia e devem concentrar-se em suas próprias tarefas e em sua missão..” (p.25). Para Drucker, apenas as nações de língua inglesa escaparam da tendência centralizadora do estado unitário.

A palavra autonomia vem do grego “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei) significa autogoverno, autoconstrução, ou seja, capacidade de autodeterminar-se, de autoregular-se. Apreende-se dessa premissa, que escola autônoma é aquela capaz de auto governar- se.

A atual valorização da autonomia da escola, é, então, um fenômeno que se insere no amplo contexto das transformações sofridas pelas sociedades desde novas tecnologias de transporte e da informação. A evolução humana e o desenvolvimento das tecnologias de informação, comunicação e produção conduziram à mudanças na forma de pensar, organização do tempo e do trabalho e geraram conflitos nas organizações burocráticas, estruturadas de formas hierarquizadas e verticalizadas. Essas conforme sugere Oliveira (1997), referendando Thompson (1957), são burocracias monocráticas que surgiram e foram compatíveis com uma época em que as informações eram escassas e o processo de inovações muito lento. Essas burocracias não comportam constantes e rápidas inovações e a abundância de informações do final do século XX.

Esses conflitos resultaram numa crise que causou tensão e insegurança nos sistemas de autoridade de grandes organizações e da própria escola e sistema educacional. Enfraqueceu-lhes a capacidade de controlar centralmente suas “atividades-fins” e as dos sistemas, principalmente no âmbito do aparato estatal. Acompanhada pela abundante disseminação dos sistemas de comunicação e informação, a crise fortaleceu o reconhecimento da necessidade de utilização adequada das várias formas da inteligência humana, da flexibilidade mental face às mudanças rápidas, da criatividade, da capacidade de aprender a aprender constantemente, da aprendizagem envolvendo reflexão e ação, da motivação e demais capacidades e competências dos sujeitos que compõem as organizações sociais.

A valorização do ser humano passou a ocorrer tanto a nível individual como a nível das comunidades “de dimensões humanas”, configurando uma sociedade complexa capaz de acompanhar as constantes, rápidas e

profundas transformações, oriundas das novas tecnologias da informação e da sociedade do conhecimento. Nessa configuração, as antigas distinções tendem a se confundir, desaparecer e reaparecer sob novas formas (Mello,1996).

Enquanto não reconheceram as necessidades dos seus usuários e da sociedade, as grandes organizações, públicas e privadas com suas estruturas centralizadas, tornaram-se fim em si mesmas, uma disfunção. A nova tecnologia de gerenciamento tornou imprescindível a reestruturação da malha burocrática e o re - direcionamento dos recursos, das lideranças, da capacidade de iniciativa, envolvimento e inovação para atividades-fim. Esses passaram a impor- se como tão importantes quanto a responsabilidade de prestar contas dos recursos usados e da qualidade dos serviços oferecidos.

Nesse amplo cenário de mudanças imprevisíveis, passa a ocorrer a reformulação das grandes organizações, encaminhando-as para a criação de unidades descentralizadas, com autonomia local, ligadas por laços flexíveis ao núcleo central da organização.

Nesta reestruturação organizacional global, a descentralização dos sistemas de ensino surge como uma das ação estratégica de fortalecimento e autonomia das unidades escolares, limitando ao indispensável, “os ordenamentos e controles homogêneos”, criando espaços para que as escolas construam seus “projetos pedagógicos e de desenvolvimento institucional” (Mello,1996). Contudo , a postura dos profissionais da educação também precisa e estar sintonizada com os novos tempos.

Isso porque, conforme declara Oliveira (1997 ,p. 40):

“Diante da complexidade crescente do funcionamento dos sistemas educacionais, em razão da diversidade de situações com que se deparam e das diferenciações quanto aos perfis sociais de alunos e profissionais, a estrutura burocrática e altamente centralizada existente torna-se inoperante” (...) faz-se necessário a descentralização administrativa, inclusive dos recursos financeiros, o que confere maior autonomia às unidades escolares, permitindo a elas maior capacidade de adaptação às condições locais (...) ao mesmo tempo, é necessário maior participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional no interior da escola, na exata medida em que suas responsabilidades aumentam com a descentralização...”

Os Ministérios de Educação, as Secretarias e (as empresas em caso de parcerias) passam a exercer o controle basicamente por meio das avaliações padronizadas a nível nacional, da distribuição de recursos, da decisão e controle dos meios de acompanhamento e avaliação dos resultados, da determinação dos meios de distribuição das informações, da definição dos padrões gerais de funcionamento das escolas, estabelecendo os limites que elas podem operar e promover as adaptações necessárias para o bom funcionamento do sistema educacional como um todo.

No quadro geral de reestruturação das formas de organização do poder, em decorrência das exigências impostas pela globalização da economia e das novas tecnologias, o movimento pela autonomia da escola vem ocorrendo em muitos países como os Canadá, Austrália, Portugal, Itália, Espanha e também nos Estados Unidos. O pluralismo político passou a ser um valor universal, diante da globalização da economia e da emergência do poder local. Os sistemas de ensino estão inseridos nesse contexto de progressivas descentralizações. Em alguns países a descentralização dos sistemas de ensino tem-se dirigido para a autonomia regional ou municipal, enquanto que outros tem-se voltado para a autonomia da unidade escolar e alguns outros, para a “escola-pública-privada-social.” (Gadotti, 1995, p. 201). Neste caso parecem estar inseridas as escolas publicizadas. Duas experiências desse tipo estão em andamento no Estado da Bahia: uma no município de Feira de Santana, com a Escola Técnica Profissional Áureo Filho, e outra em Porto Seguro com a Escola Brasil Profissional voltada para a área de turismo.

No Brasil, a ênfase dada à questão da autonomia da escola adere reciprocamente às tendências mundiais e encontra-se respaldada legalmente pela Constituição federal de 1988, que além de instituir em seu Artigo 1º a “democracia participativa” prevendo a participação popular “diretamente” no exercício do poder, também estabeleceu em seu Artigo 206, os princípios básicos que fundamentam a autonomia da escola: o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e a “gestão democrática do ensino público.” (Gadotti, 1994).

A gestão democrática do ensino pressupõe a descentralização do poder para o âmbito da unidade escolar excluindo a interferência do poder intermediário, e a promoção da crescente conquista da autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola. A descentralização e a autono-

mia são condições estruturais que podem aumentar bastante o campo de possibilidades da gestão democrática ou participativa da escola. A descentralização além de um pressuposto da gestão participativa, é um importante instrumento de congruência das relações no ambiente escolar.

A descentralização e a autonomia promovem a iniciativa criadora da escola, possibilitando sua inserção no contexto sócio cultural da comunidade, diminui os controles burocráticos e evita perda de tempo. Entretanto, é necessário que as autoridades dos níveis superiores de decisões respeitem os limites de competência da unidade escolar e assegurem a imprescindível à autonomia da escola.

A efetiva descentralização e autonomia das escolas criam uma nova relação com as comunidades escolar e local. São requeridas as redistribuições do poder decisório e das responsabilidades, produzindo a condição básica facilitadora da gestão democrática que é a participação. A estrutura legal da participação é condição necessária, mas não suficiente. Por isso é preciso que os membros das comunidades escolar e local, tenham desejo e atitude de participação para conquistar a autonomia da escola e seu auto governo. Essa prática poderá assegurar a “supressão das disfunções burocráticas e a prioridade dos fins pedagógicos da escola.” (Santos,1998).

A participação, a inovação possível e a autonomia se contrapõem à uniformização imposta pela hierarquia da burocrática centralizadora, valorizando as diferenças, a originalidade, o novo, o intercâmbio com as experiências sociais. Abrindo espaços para a troca de experiências, a descentralização e a autonomia da escola se tornam formas práticas de democratização dos sistemas de ensino e de formação para a cidadania, podendo acontecer de forma privilegiada através da participação no processo de tomada de decisão no próprio colegiado da escola, órgão mais importante de uma escola autônoma.

Através da autonomia da escola pode-se criar novas relações sociais opostas às relações autoritárias pré-existentes, abrindo mais espaços para que a família possa exercer o direito de participar democraticamente das decisões da educação dos seus filhos pois, conforme enfatiza Gadotti (1994, p. 38), “a idéia de autonomia é intrínseca à idéia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo, quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo”.

A autonomia da escola não é um fim em si mesma. Ela deve ser uma estratégia eficaz com vistas à melhoria da qualidade e promoção da equidade, mas também vantajosa quanto a seus custos e benefícios. Para tanto, precisa abranger os três campos que dão suporte ao trabalho da escola: o pedagógico, o administrativo e o financeiro.

A elaboração do Projeto Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento da Escola, o PDE, passaram a ser exigência da Secretarias de Educação, sobretudo do norte e nordeste do Brasil. Esse Planos deve ser uma construção conjunta, onde toda a comunidade participe ativa e democraticamente e se comprometa com sua execução. Finalmente, é pertinente lembrar que, a educação é um processo coletivo cuja responsabilidade está legalmente destinada ao Estado e a família.

6 AUTONOMIA : ABSOLUTA OU RELATIVA?

A escola enfrenta muitas dificuldades para desenvolver suas atividades de forma descentralizada e autônoma e isso requer a compreensão do significado do que seja a real autonomia da escola pública, dentro de um contexto de possibilidades e limites.

A primeira questão a se considerar, diz respeito à natureza da autonomia da escola, em outras palavras, se esta é uma autonomia absoluta ou relativa.

Com relação a esta questão, Weber (1996, p. 2), afirma que,

“...autonomia não implica em liberdade absoluta, mas na capacidade que tem uma instituição de reger-se segundo suas próprias normas no cumprimento de suas finalidades sociais... não sendo possível que a escola pública tenha projeto político independente, cabendo-lhe em sua proposta pedagógica e nos processos de avaliação, concretizar as linhas gerais da política educacional, estadual e municipal....”

O professor Melchior (1991), não obstante prever que a autonomia da escola deve acontecer nas esferas filosóficas, política, administrativa e didática, considera que esta autonomia é relativa por que a participação da

escola em questões essenciais, ainda é muito limitada. Além disso, compreende que, sendo a sociedade quem financia a escola pública, então esta é quem deve determinar os seus objetivos.

Snyders, citado por Moacir Gadotti (1994, p. 44), considera que a autonomia da escola é um incessante processo de conquista que apesar de relativa precisa ser mantida pelo esforço do conjunto da sociedade para que possa tornar-se real.

7 CONCLUSÃO

Concluindo, podemos confirmar que, não obstante o discurso oficial afirmar que, através da descentralização das ações cabe à escola a sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a autonomia da escola é limitada. Sendo a escola pública uma instituição que presta serviços à educação e a comunidade, ela está subordinada às definições gerais dos órgãos que conduzem o sistema de ensino e ao atendimento das necessidades de aprendizagem da comunidade. A escola, presentemente, pode e deve ser legalmente gerida com autonomia.

A autonomia da escola ainda que relativa, precisa ser cultivada permanentemente por todos os brasileiros. A escola pública autônoma significa escola inserida no contexto social e atenta à qualidade dos seus serviços. Ela deve receber a atenção e suporte do Estado. A autonomia da escola pública requer a atuação do Estado como primeiro mantenedor e parceiro, que tem o dever primordial de assegurar a educação pública, gratuita e garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para todos os brasileiros. Isso requer a parceria da administração central e de tantos parceiros quanto forem necessários para que a escola possa atender bem à toda a população.

Com relação aos gestores de escolas públicas, o Estado tem dever de zelar pelo seu bom desempenho, oferecendo condições adequadas de trabalho, avaliando-os e mantendo-os atualizados. As equipes gestoras das escolas precisam do apoio solidário das comunidades escolar e local. O desenvolvimento das competências para trabalhar em sintonia com as necessidades dos alunos e da sociedade tem de ser uma constante nas políticas das educacionais. A comunicação entre escola, comunidade, sociedade, órgãos centrais precisa fazer parte das atividades cotidianas.

Ouvir o público, ouvir as escolas deve ser uma constante para os líderes educacionais em todos os níveis hierárquicos e parte das políticas de atendimento aos interesses sociais.

No que diz respeito à oferta dos serviços educacionais isto significa estabelecer, de um lado, outra relação, diferente daquela que sempre vigorou entre o Órgão Central da Administração do Ensino e as Unidades Escolares. De outro lado, uma relação igualmente diferente entre as unidades de ensino e seus usuários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACELAR, I. Escola descentralização e autonomia. **Revista Brasileira de Políticas e administração da Educação**, Brasília, DF : v.13, n.2, p.27-37, 1997.

BAHIA, Secretaria da Educação da Bahia. **Projeto Pedagógico da Escola: orientação para elaboração**. Revista e Ampliada - 1995-1998, Salvador, 1997.

Brasil, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF., 1998.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: Oliveira, Dalila A. (org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis : Vozes, 1997.

COSTA, C. & SILVA, I. Gestão escolar democrática: um projeto em construção. **Revista Brasileira de Administração de Escolas**. v.9, n.2, p.69-79, jul./dez., 1993.

DRUCKER, P. O novo pluralismo. In: HESSELBEIN, F. , GOLDSMITH, M. SOMMERVILLE, I. (org.) **Liderança para o século XXI**. Paulo: Futura, 2000, p. 21-28.

GADOTTI, M. Autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. In: Silva, L. H. e Azevedo, J. C. de (Orgs.), **Paixão de aprender II**. Petrópolis : Vozes, 1995.

_____. **Escola cidadã**. São Paulo : Cortez, 1994.

LUCK, H. et all. **A Escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUCKESI, C. C. (org.). **O papel do estado na educação**. Salvador: UFBA/ Empresa Gráfica da Bahia, 1989.

MELCHIOR, J. C. de A . **A questão da autonomia na escola**. São Paulo FEUSP, 1991.

MELLO, G. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1996.

NOVAES, I . L. A democratização da gestão da escola: um estudo da eleição de diretores e vice-diretores da rede municipal de Salvador. Salvador: 1996, Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1996.

OLIVEIRA, D . A . (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos**. Petrópolis : Vozes, 1997.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo : Cortez, 1985.

SANTOS, J . C. F . Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**. Recife: v.1, n.2, p.41-102, jan./jun., 1998.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Administração Escolar**. Salvador, UFBA, ANPAE, 1968.

WEBER, Silke. Autonomia escolar: direitos e deveres do aluno. **Diário Oficial de Pernambuco**, Recife: n.6, p.2, out.1996. (Suplemento Educação).

Abstract: This article analyses the democratic administration in Brazilian public schools, the actions of decentralization and autonomy, taking in consideration the social, political, economical and legal context in which these processes are being developed. This text emphasizes the legal context, describes the structures that characterize the teaching system, advances, difficulties and challenges of this new education reality.

Key-words: schooling administration; democratic administration and autonomy

Escola Municipal Rio da Prata: Um Relato de Experiência¹

Avelar Luiz Bastos Mutim²
Zózina Maria Rocha de Almeida³
Dora Leal Rosa⁴

Resumo: Este artigo relata a experiência do trabalho desenvolvido pelo Programa Gestão Participativa (PGP), numa escola pública de Salvador, descrevendo o cenário da experiência, objetivos, metodologia e resultados alcançados pelo PGP.

Palavras-chave: Educação; Administração e Participação

1 INTRODUÇÃO

Este artigo integra-se ao Programa de Pesquisa e Extensão “Gestão Participativa” desenvolvido pelo Núcleo Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Relata a experiência e os resultados do trabalho desenvolvido por alunos e pesquisadores filiados ao Núcleo Políticas e Gestão da Educação em uma escola municipal da periferia de Salvador, no período de março de 1997 a julho de 2000.

Na elaboração desse texto, procurou-se descrever o cenário da experiência – a Escola Rio da Prata – os objetivos do programa, a metodologia adotada e os resultados alcançados.

Espera-se que o relato dessa experiência, que se soma aos demais trabalhos realizados pelo Programa Gestão Participativa, possa servir de incentivo a outras escolas que desejem desenvolver projetos semelhantes visando a construção de um ensino de qualidade.

¹ Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos adotamos “Rio da Prata” como o nome fictício da escola.

² Professor licenciado em Ciências Agrárias, Mestre e Doutor em Educação. Colaborador do Programa Gestão Participativa/PGP desde 1995. E-mail: albmultim@ufba

³ Bióloga, especialista em Biologia Marinha e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Colaboradora do Programa Gestão Participativa/PGP desde 1995. E-mail: arqueu@stc.com.br

⁴ Doutora, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. E-mail: doralr@ufba.br

2 A ESCOLA MUNICIPAL RIO DA PRATA

Situada no conjunto residencial das Cajazeiras, um dos bairros mais populosos e pobres de Salvador, a Escola foi inaugurada em 17 de janeiro de 1992. Atende alunos, em sua maioria, habitantes do bairro, oferecendo classes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série) e no turno noturno Classes de Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2000, nela estavam matriculados 883 alunos. O quadro a seguir indica a evolução da matrícula, por ano, considerando os três turnos de funcionamento da Escola :

Quadro 1 – Evolução da Matrícula

ANO	MATRÍCULA
1995	772
1996	754
1997	830
1998	998
1999	1114
2000	883

Fonte: Secretaria da Escola

Conforme os registros da administração, a Escola, em 1997, dispunha de oito salas de aula, espaço insuficiente para atender à pressão pela ampliação das matrículas, forte reivindicação da comunidade local. Assim, a Escola canalizou seus esforços no sentido da construção de novas salas de aula, conseguindo agregar ao seu espaço três novas salas inauguradas em 2000, totalizando, hoje, onze salas de aula.

A Escola dispõe ainda de salas para a secretaria e diretoria e uma sala de leitura, equipada com TV e videocassete, que também é utilizada como sala de estar para os professores, nos intervalos das aulas.

Para o seu funcionamento a Escola conta com um corpo docente formado por 25 professores efetivos, sendo que dez deles possuem nível superior completo, três estão matriculados em curso de graduação universitária e 12 só têm escolaridade de nível médio. Quase todos residem próximo à escola, fato positivo pois a realidade do bairro e dos alunos sendo do conhecimento dos professores certamente pode contribuir para a elaboração de um planejamento mais adequado ao desenvolvimento das atividades didáticas.

Quanto ao corpo administrativo, com o crescimento das matrículas, a Escola enfrenta dificuldades por contar com apenas cinco funcionários e uma secretária para atender aos três turnos de funcionamento.

O modelo de gestão dessa Escola é o encontrado nas demais unidades que integram a rede municipal de educação: um Conselho Escolar e a Direção que, no caso da escola estudada é composta por uma diretora geral e três vice-diretoras, uma para cada um dos turnos de funcionamento da escola.

O Conselho Escolar, instalado em 1996, funcionava, até julho de 2000 de modo precário, pela ausência do representante do corpo administrativo e a vacância da representação dos alunos. Observou-se, durante o período de realização do projeto, que o Conselho era convocado apenas para a tomada de decisões em matéria financeira ou homologação de decisões emanadas do Ministério da Educação/MEC ou da Secretaria Municipal da Educação e Cultura/SMEC, aspecto também registrado pela comunidade escolar quando da realização desse Projeto.

No que se refere à direção, deve-se mencionar que a professora que ocupa esse cargo é formada em Magistério, está há nove anos na gestão da Escola, tendo sido, pela quarta vez consecutiva, reeleita para um novo mandato nas eleições realizadas em julho de 2000 o que sinaliza seu compromisso com a escola que dirige e a liderança que exerce nessa comunidade.

Em função desse compromisso é que a direção da escola, solicitou ao PGP incluir a Escola Rio da Prata no seu programa de assistência a unidades escolares, visando, através dessa parceria, o enfrentamento dos problemas percebidos pela direção e comunidade escolar.

3 DESAFIOS E EXPECTATIVAS

Os projetos que visam a intervenção em uma determinada realidade exigem necessariamente um conhecimento profundo da realidade a ser trabalhada de modo que sejam definidos os planos e aspectos da intervenção e os resultados que se espera alcançar.

Desse modo, o conhecimento do cotidiano institucional e o diagnóstico das situações consideradas “problema” pela comunidade que demanda ajuda externa para a transformação da instituição compõem a pri-

meira etapa a ser cumprida na abordagem metodológica adotada pelo Programa Gestão Participativa.

Assim, o projeto desenvolvido na Escola Rio da Prata envolveu três fases: a primeira, de conhecimento da instituição, buscando-se compreender uma escola pública específica que, embora integrante da rede municipal de educação da Cidade de Salvador, certamente tem aspectos peculiares e uma cultura organizacional própria; a segunda, de proposição de ações a serem desenvolvidas na e pela Escola com o acompanhamento da equipe do Projeto e a terceira, de avaliação das ações desenvolvidas e resultados alcançados.

Deve-se observar, no entanto, que, se por razões metodológicas essas fases são descritas de modo sucessivo, no processo de realização do trabalho elas estão na verdade imbricadas e não segmentadas.

O objetivo central do Programa Gestão Participativa é contribuir para o aperfeiçoamento da equipe escolar visando a melhoria dos processos administrativo e pedagógico e, em última instância, qualificar a equipe para melhorar o desempenho global da escola.

Sabe-se que o "sucesso" de uma escola, isto é, a melhoria, dentre outros aspectos, dos indicadores relativos ao desempenho dos alunos – aprovação, reprovação e evasão – está associado à "qualidade" da sua gestão. Sabe-se também que as escolas que vivenciam um clima democrático, o qual implica na participação e comprometimento dos membros da instituição com os objetivos organizacionais, atingem melhores resultados do que aquelas em que a gestão da unidade escolar é exercida de forma solitária e autocrática. Por isso, um dos elementos necessários à construção do diagnóstico institucional é a compreensão do tipo de gestão que é implementado naquela escola específica, sujeito da intervenção, assim como, a compreensão da cultura escolar e dos valores que orientam as práticas escolares.

Compreender o tipo de gestão exercido na Escola Rio da Prata, as características da sua cultura organizacional, as interações intra-escolares e extra-escolares e mapear as questões que a própria Escola entende como sendo problemáticas constituíram-se em pontos fundamentais para orientar o desenvolvimento da intervenção nessa Escola.

Através de entrevistas e realização de oficinas buscou-se compreender o que do ponto de vista da Escola era considerado como "problema",

registrando-se que a) a Escola se ressentia do número insuficiente de funcionários administrativos para assegurar um serviço de qualidade nessa área, b) carência de material didático; c) falta de merenda escolar; d) superlotação das salas de aulas; e) oferta de vagas insuficientes para atender à demanda; f) indisciplina dos alunos comprometendo o andamento do trabalhos escolares, g) baixo rendimento dos alunos nas diversas disciplinas do currículo, particularmente Português; h) burocratização do Conselho Escolar, i) ausência de um projeto pedagógico para a escola.

Desse modo, a ação dos pesquisadores dirigiu-se prioritariamente para aqueles problemas passíveis de intervenção, excluindo-se ou dando-se menor atenção àqueles outros que dependiam de decisão da Secretaria Municipal de Educação, tal como o aumento do quantitativo de funcionários lotados na Escola, ausência de merenda escolar, etc..

4 AÇÕES

A observação do cotidiano escolar possibilitou aos pesquisadores perceber determinadas características da Escola julgadas favoráveis à introdução de inovações no campo da gestão educacional. Percebeu-se que, malgrado os problemas apontados pelos integrantes da comunidade escolar e aqueles outros detectados pela equipe do PGP havia, na Escola Rio da Prata, uma preocupação com a formação dos docentes pertencentes aos quadros da Escola¹ e o desenvolvimento de atividades complementares dirigidas aos alunos, além de um clima favorável à transformação institucional pois a comunidade escolar, através da sua direção, havia demandado essa intervenção e manifestava-se de forma positiva e receptiva às propostas do Projeto Gestão Participativa .

Assim, a equipe do PGP identificou nessa Escola projetos financiados por órgãos públicos de educação e outros pela iniciativa privada que poderiam ser associados às propostas do PGP de modo a enfrentar alguns dos problemas identificados quando da realização do diagnóstico institucional.

¹ Ressalte-se que a diretora e as vice-diretoras participaram do curso de formação de gestores escolares promovido pela Secretaria Municipal de Educação obtendo boa aprovação quando da realização dos exames.

Menciona-se, primeiramente, o “Programa Leia Brasil”, financiado pela Petrobrás, que visa estimular no aluno o hábito da leitura através do empréstimo de livros. Considerando que um dos problemas apontados pela comunidade escolar foi o do fraco desempenho dos alunos em língua portuguesa, este programa passou a ser utilizado pelo PGP como um elemento da intervenção pretendida na escola. Desse modo, os alunos foram incentivados a tomar emprestados os livros disponíveis nessa biblioteca circulante e o conteúdo das suas leituras foi interpretado e reproduzido em textos escritos, desenhos e dramatizações.

Ainda com relação a essa questão, menciona-se também o “Programa Classes de Aceleração”, já desenvolvido pela escola, cujo objetivo maior é corrigir a distorção idade/série dos alunos da rede municipal oriundos das classes de Ciclo de Estudos Básicos/CEB. Procurou-se, através desse Programa, trabalhar o ensino da língua portuguesa possibilitando aos alunos vivenciar situações concretas e significativas.

A literatura indica que o sentimento de “pertencimento” a uma instituição reforça os vínculos do indivíduo para com o seu grupo, fortalecendo a coesão social. Assim, o PGP atuou no sentido de ampliar o “Projeto Bem-Me-Quer”, parceria da escola com a SMEC e Organização do Auxílio Fraterno/OAF, que tem como objetivo mobilizar as comunidades escolar e extra-escolar para desenvolver ações coletivas de preservação do patrimônio e infra-estrutura física da escola. Ainda nessa direção, valorizou-se o “Projeto de Educação Ambiental”, envolvendo professores, alunos e pessoas do bairro, com o objetivo de se adotar um “território” no bairro, transformando-o em um espaço agradável e ecologicamente equilibrado. O território adotado foi o entorno da escola que através de um mutirão foi limpo, propondo-se a comunidade a preservá-lo assim como as instalações físicas da escola.

Paralelamente à atuação nos projetos mencionados, o PGP propôs a realização de um conjunto de atividades visando a abordagem dos problemas relativos à gestão da escola, em especial, o Conselho Escolar e o Projeto Pedagógico Escolar.

Uma gestão democrática pressupõe a participação dos membros da comunidade na qual essa gestão é exercida. Kolhberg e outros (1997) afirma que a possibilidade da mudança institucional está associada à participação dos professores, alunos, funcionários e membros da comunidade extra-

escolar nas decisões da organização, isto é na participação de todos que integram ou se reportam àquela escola para a construção das normas e regras que orientam a vida escolar. Desse modo, uma direção democrática é aquela que implementa decisões construídas coletivamente, que concretiza os projetos definidos pela comunidade escolar. No contexto da escola municipal de Salvador, essa instância de deliberação coletiva à qual o diretor deve se reportar é o Conselho Escolar.

Observou-se, quando do levantamento de problemas da Escola Rio da Prata que, embora a diretora da escola exercesse uma liderança democrática e fosse uma pessoa respeitada e bem considerada no âmbito interno e externo da escola, a sua gestão não era verdadeiramente democrática pois o Conselho Escolar, como tal, pouca influência exercia na tomada de decisões da escola. Assim, foram propostas oficinas visando discutir com os componentes do Conselho o papel, funções e atribuições de um órgão dessa natureza e suas responsabilidades para o desenvolvimento da instituição escolar e melhoria do seu padrão de desempenho.

Durante a realização das oficinas e entrevistas realizadas com membros da escola foram percebidos também elementos de tensão nas relações entre os componentes do Conselho e membros do corpo docente. Privilegiou-se então a realização de oficinas em torno de temáticas como “gestão participativa”, “liderança participativa”, “construção de equipes”, “relações interpessoais”, “planejamento participativo”, “análise e resolução de problemas”, etc..

Por outro lado, a inexistência do Projeto Pedagógico Escolar dispersava as ações da escola, dificultava seu planejamento e definição de objetivos e metas a alcançar. Nessa área, o PGP trabalhou com o corpo técnico e docente da escola propondo e realizando as seguintes oficinas: “planejamento”, “plano de desenvolvimento escolar”, “projeto pedagógico”, “finanças escolares”, “currículo”, “avaliação”.

Especial atenção foi dada aos alunos e seus pais pois o sucesso da intervenção proposta dependia em muito da sua participação. No que diz respeito aos pais, a Escola Rio da Prata há tempos vem realizando pelo menos uma reunião a cada unidade de ensino, ou seja, trimestralmente, pais e mestres se reúnem para apreciar o desempenho acadêmico dos alunos. Desse modo, foi viável a programação de encontros com os pais para

discutir temas relativos à educação dos seus filhos e a abordagem de assuntos relacionados à sexualidade da criança e do adolescente, dentre outros.

Quanto aos alunos, no período de atuação do PGP, buscou-se seu envolvimento na discussão dos problemas da escola e na indicação de soluções para sua resolução. Além disso, considerando-se que um dos problemas apontados quando da realização do diagnóstico institucional foi o relativo à indisciplina dos alunos atividades foram desenvolvidas, através de oficinas de artes e de comunicação, visando elevar sua auto-estima e melhor integrá-los à escola.

Em suma, nos três anos de duração do projeto na Escola Rio da Prata o PGP buscou atuar em dois planos: o da capacitação da equipe escolar para uma melhor gestão da escola e o da introdução de novos valores na cultura escolar, visando o desenvolvimento da gestão participativa.

4 RESULTADOS

Os processos de mudança de atitudes e absorção de novos valores nas pessoas e organizações são lentos e muitas vezes de difícil percepção se si tem como escala temporal os três anos de realização do Programa Gestão Participativa na Escola Rio da Prata.

Porém, ao finalizar o processo de intervenção na Escola Rio da Prata a equipe constatou alguns elementos que sinalizam um processo de mudança nessa escola e indicadores que revelam o êxito de algumas das ações desenvolvidas.

Destaca-se, nesse sentido, a concretização de projetos há tempos demandados pela escola, como a elaboração do “Plano de Desenvolvimento da Escola”, aprovado no final de 1999 pela Secretaria Municipal de Educação o que revela uma melhoria na capacitação da equipe escolar. Na avaliação da comunidade escolar, o aspecto mais relevante da atuação do PGP diz respeito à melhoria do clima organizacional e elevação da auto-estima de professores e alunos. Segundo alguns depoimentos “a comunicação entre professores e alunos e entre a direção e os professores está melhor. No passado quando discordávamos havia muita tensão; agora podemos discutir nossos problemas mais abertamente e sem tensão”.

Por outro lado, na auto-avaliação realizada pela comunidade escolar –direção, professoras, funcionários e pais – e na avaliação da equipe do

PGP a liderança da direção ainda se sobrepõe ao Conselho Escolar que permanece um órgão de pouca expressão acadêmica mais apegado à deliberação de assuntos formais da administração.

Por fim, a equipe do PGP responsável pela implementação do projeto na Escola Rio da Prata acredita que a avaliação de uma intervenção deve, em última instância, ser realizada por aqueles que participaram desse trabalho. Nesse sentido, o retorno proporcionado por essa comunidade escolar indica que mesmo tendo limites, o PGP obteve resultados concretos nessa escola e principalmente colaborou para a construção de um clima favorável às inovações, particularmente, a compreensão da gestão participativa como uma estratégia para a realização de uma escola democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

FREITAS, K. S. de Programa Gestão Participativa: uma experiência de apoio às escolas públicas. In: **Bahia, Análise e Dados** v.9, n. 1 Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia/SEI: Salvador, p. 34-50, jun-1999.

GIRLING, R., FREITAS, K. S. de Desafios da educação pública brasileira. **Gestão em Ação** : caminhos atuais da administração da Educação. Salvador, NPGE/FACED/UFBA, v.1, n. 1, , p. 12-39, abril/agosto, 1998.

GIRLING, R., FREITAS, K. S. de Lições dos três primeiros anos do Programa Gestão Participativa em escolas públicas baianas: uma pesquisa ação em Salvador e Candeias - Bahia/Brasil. 1995-1998. Salvador, NPGE/FACED/UFBA.

KOHLBERG, L., POWER, F.C., HIGGINS, A. La educacion moral segun Lawrence Kohlberg. Tradução por Antonio Bonnano. Barcelona: Gedisa Editoria, 1997. (Colección Debate socioeducativo).

MUTIM, A. L. B., FREITAS, K. S. de Gestão e desempenho em escolas públicas municipais. In: **Bahia, Análise e Dados**, Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia/SEI: Salvador, p. 103-107, jun-.1999.

SANTOS, A. C., ROSÁRIO, G. C Experiência da escola: projetos da Escola Municipal Fazenda Grande II. **GERIR**, Salvador, v.5, n. 9 jul/1999.

SANTOS, M. A. G. **Relatório do PGP sobre o preenchimento dos questionários do Prêmio Nacional de Gestão da Escola do CONSED**. Salvador, abr/1999.

Abstract: This article relates the experience of the Programa Gestão Participativa (PGP) work in a public school in Salvador, Bahia, Brazil. Describe the scenery of the PGP's experience, objectives, methodology, and results.

Key words: Education; Administration and Participatory management.

NORMAS DE APRESENTAÇÃO DE ARTIGOS:

Digitação:

- Programa Word for Windows

Formatação do texto:

- Papel tamanho A4 (210 x 297 mm)
- Margem superior e inferior 6,5 cm
- Margem esquerda e direita 5,0 cm
- Fonte Times New Roman.
- Tamanho da letra 12 pontos
- Espaçamento entre linhas: simples
- Alinhamento justificado
- Páginas numeradas

Resumo:

- Tamanho máximo: 10 linhas, sem parágrafo.
- Posicionado abaixo do título

Palavras-chave:

- Máximo de três palavras-chave,
- Posicionado abaixo do resumo

Abstract

- Versão em inglês do resumo.
- Posicionado após as referências bibliográficas

Key-words

- Versão em inglês das palavras-chave
- posicionado após o abstract

Título:

- Em maiúsculas e em negrito
- Fonte Arial
- Tamanho 14
- Alinhamento justificado
- Posicionamento no início e em todas as páginas, no rodapé

Identificação do Autor

- Colocado em uma folha separada do artigo, na qual deve constar também o título do artigo, qualificação do autor e e-mail .

Obs.: O texto impresso não deve ser identificado

Observar Normas da ABNT de Agosto 2000-NBR 6023 para:

- Citações
- Notas (em rodapé)
- Referências bibliográficas (ao final do texto)

Os artigos podem ser apresentados em português, espanhol, francês ou inglês.

Enviar três cópias impressas do artigo e uma em disquete para:

Revista Gestão em Ação

A/c Dra. Kátia Siqueira de Freitas- e-mail katiasf@ufba.br

Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação - Núcleo Políticas e Gestão da Educação

Av. Reitor Miguel Calmon, s/n

Vale do Canela – Salvador – Brasil

CEP. 40110-100

