

O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SEM DISTÂNCIA

LIVRO 2



Universidade Federal da Bahia

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice Reitor

Paulo César Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



**Editora da Universidade
Federal da Bahia**

Diretora

Flavia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes
Ângelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Charbel Ninõ El-Hani
Cleise Furtado Mendes
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
José Teixeira Cavalcante Filho
Maria do Carmo Soares de Freitas
Maria Vidal de Negreiros Camargo



Michel Temer

Presidente da República

José Mendonça Bezerra Filho

Ministro da Educação

Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva

Secretária de Educação

Maria Luiza Martins Aléssio

Diretora de Apoio à Gestão Educacional



escola de gestores
da educação básica

**Curso de Especialização à Distância em
Coordenação Pedagógica**

Coordenadora Geral

Iracly Maria de Azevedo Alves

Vice-Coodenador

Manoel Vicente da Silva Calazans

Comissão Organizadora

Adriana Loiola Bruni
Amanda Reis Argolo de Almeida
Antonio Almeida Lyrio Neto (Org.)
Aroldo Barbosa da Silva
Carlos Vagner da Silva Matos
Carol Alves da Nova Moreira
Claudio Jose Meneses de Oliveira
Djenane Oliveira de Santana
Elisangela Gama Mamedio
Fernanda Maria Galvão de Souza
Flavio Oliveira Escobar
Iracly Maria de Azevedo Alves (Org.)
Jean Mario Araujo Costa
Joselice de Cassia Carneiro Magalhaes
Lais Caroline Andrade Bitencourt
Luzinete Barbosa Lyrio
Rosane Santos Gueudeville
Rosemeire Barauna Meira de Araujo

Iracy Maria de Azevedo Alves
Antonio Almeida Lyrio Neto
ORGANIZADORES

O Coordenador Pedagógico em uma Educação a Distância sem distância

LIVRO 2

Coletânea de Projetos Vivenciais produzidos
no Curso de Especialização em Coordenação
Pedagógica na Universidade Federal da Bahia,
na sua terceira edição

Salvador
UFBA
2018

2018, Autores.

Direitos dessa edição cedidos à UFBA.

Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

Gabriel Cayres

Editoração e Arte Final

Maria Tarrafa

Revisão e Normalização

Filipe Cerqueira Casto

Alan K. M. de Araújo

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Curso de especialização à distância em coordenação pedagógica na Universidade Federal da Bahia: avanços e retrocessos tratados na experiência vivida / Organizadores: Iracy Maria de Azevedo Alves e Antonio Almeida Lyrio Neto - Salvador : Edufba, 2018.

530 p.

ISBN 978-85-232-1611-5

1. Coordenador Pedagógico. 2. Gestão Escolar. 3. Educação à Distância. 4. Gestão Democrática. 5. Curso de Pós-Graduação. I. Alves, Iracy Maria de Azevedo. II. Lyrio Neto, Antonio Almeida

CDU: 371.2

Editora filiada a



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo, s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164/Fax: +55 71 3283-6160

www.edufba.ufba.br/edufba@ufba.br

SUMÁRIO

- 7 Prefácio
- 9 Apresentação
- 13 O planejamento de ensino como estratégia para construção de conhecimento e otimização do tempo pedagógico
Ivanilde Mendes Barbosa
Cristiane Regina Dourado Vasconcelos
- 39 Contribuições do currículo multirreferencial: aprendizagem significativa em foco
Jonilson Lima da Silva Albino
Rose Maria Pereira de Souza Bonfim
- 91 Por uma articulação entre as políticas públicas educacionais e a coordenação pedagógica: uma proposta para uma escola multiseriada numa comunidade quilombola
Joselice de Cássia Carneiro Magalhães
Aline de Oliveira Costa Santos
- 119 Avaliação: desatando nós para aprofundar laços
Maria Christina Baptista Vieira Rosa
Ermani Alcântara Dias
- 159 O uso das tecnologias no espaço escolar: transformação das TICs em recursos educativos
Maria da Conceição Santos Oliveira
Gilmária Oliveira dos Santos
- 203 O papel mobilizador da coordenação pedagógica no conselho escolar do Colégio X
Marileia Santos de Oliveira
Viani Soares
- 225 Alunos com deficiência no ensino fundamental II: incluídos ou integrados?
Maviône Silva do Nascimento Campos
Lítsia Coelho C. da Fonseca

- 249 Tecnologias de informação e comunicação na educação
Nelson da Luz Santos
Regina Celia Moreira Suzart
- 277 Refletindo sobre as atribuições do coordenador pedagógico no ambiente escolar
Renato Sena Paixão
Kilza Rogaciano Santana dos Santos
- 293 Gestão participativa: o conselho escolar como ferramenta de promoção da democracia na escola
Rogean Angelo dos Santos
Márcia Cristina Rodrigues Correia
- 325 Atendimento educacional especializado: um estudo de caso da educação inclusiva de estudantes com deficiência auditiva no município de Carinhanha
Suely Santos Belém
Celiana Maria dos Santos
- 365 Organização do trabalho pedagógico: formação de alunos e promoção da aprendizagem nas séries iniciais
Tânia Samara Peixoto dos Santos Sampaio
Fábio Humberto Souza
- 421 Formação entre pares: um exercício contínuo
Tarcyla Coelho de Sousa Marinho
Maria Couto Cunha
- 473 O uso das ferramentas de gestão do PDDE interativo e o papel do coordenador pedagógico no processo de mobilização e democratização do espaço escolar
Vanusa Ruas Freire Viana
Clívio Pimentel Júnior
- 523 Sobre os Autores

Prefácio

Em um mundo de velozes e constantes transformações sociais, faz-se cada vez mais necessária a compreensão da formação continuada como um elemento central no processo de desenvolvimento profissional em todas as áreas, mas em especial na educação básica. O curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública visa colaborar para a profissionalização de coordenadores pedagógicos em exercício, qualificando-os para melhor encarar os desafios da gestão do trabalho pedagógico na escola pública brasileira.

Trata-se de um imenso desafio, para o qual a educação a distância é uma forte aliada. Além de ampliar o acesso à formação continuada por parte de profissionais em pleno exercício de suas funções, uma educação à distância de qualidade promove a interatividade, a colaboração, o protagonismo e a autonomia profissional. É o que faz a Universidade Federal da Bahia por meio do curso “Coordenador(a) Pedagógico(a) numa Educação a Distância sem Distância”. E o resultado está nas páginas que se seguem.

Os capítulos que compõem este livro trazem análises sobre temas centrais da educação básica a partir de resultados de pesquisa e relatos de experiências reais que permitem ao leitor um rico e agradável sobrevoo por questões atuais da educação em escolas, comunidades e redes de ensino. Os desafios da construção da identidade profissional, da inclusão escolar, da valorização das diversidades, do trabalho com as tecnologias da informação e da comunicação na sala de aula estão dentre os abordados

no conjunto da obra. São reflexões a partir da prática profissional, que estimulam a sedimentação de uma cultura de prática reflexiva essencial à educação.

Convido-os todos à excelente leitura!

Brasília, 9 de maio de 2016

Laura Rossi
Diretora de Formulação de Conteúdos Educacionais
Secretaria de Educação Básica
Ministério da Educação

APRESENTAÇÃO

Este livro, fruto do trabalho desenvolvido por alguns(mas) dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) que realizaram o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, na sua terceira edição (setembro/2014 a março/2016), trata de uma coletânea de Projetos Vivenciais a serem socializados com todos(as) aqueles(as) que, desta área, tenham interesse e/ou nela atuem.

Nasce, portanto, o livro em questão, da experiência dos(as) autores(as) nesta área de atuação profissional e da necessidade que a Equipe Básica de Trabalho/Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica(EBT/CECOP) sentiu em dar visibilidade às experiências no livro registradas, por entender o quanto é importante divulgar alguns dos caminhos possíveis de ser escolhidos nesta trajetória profissional específica.

Foi nessa perspectiva que se buscou selecionar e aqui divulgar o Trabalho de Conclusão do Curso, em forma de Projetos Vivenciais, de alguns(mas) dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)/cursistas, tendo as seguintes indagações como foco: O que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) vem realizando na atualidade? De que modo ele enfrenta seus desafios no contexto escolar? O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica contribuiu para a melhoria da prática desse profissional? O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino do município onde atua esse profissional?

O CECOP é vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública e vem sendo desenvolvido desde 2010 na modalidade Lato Sensu e a Distância, despontando como a primeira experiência no país na área da Coordenação Pedagógica. Em sua primeira edição, contou com a participação de 525 coordenadores(as) pedagógicos(as)/cursistas, atuando todos(as) eles(as) em Unidades Escolares Públicas Estaduais

e Municipais de 57 municípios. Os(as) cursistas foram distribuídos(as) em sete municípios-polo:¹ Cristópolis (uma turma), Feira de Santana (duas turmas), Irecê (duas turmas), Juazeiro (duas turmas), Luís Eduardo Magalhães (duas turmas), Paulo Afonso (duas turmas) e São Domingos (uma turma). Em sua segunda edição, o curso teve início em 2012, com a participação de 508 coordenadores(as) pedagógicos(as)/ cursistas, atuando todos(as) eles(as) também em Unidades Escolares Públicas Estaduais e Municipais de outros 119 municípios do estado da Bahia. A distribuição dos(as) cursistas ocorreu em oito municípios-polo: Alagoinhas (duas turmas), Barreiras (uma turma), Itaberaba (uma turma), Itabuna (duas turmas), Jacobina (uma turma), Salvador (uma turma), Santo Antônio de Jesus (duas turmas) e Vitória da Conquista (duas turmas). Nesta terceira edição, o curso teve início em 2014, com a participação de 602 coordenadores(as) pedagógicos(as)/ cursistas, atuando todos(as) eles(as), assim como nas demais edições, também em Unidades Escolares Públicas Estaduais e Municipais de 85 municípios do estado da Bahia. A distribuição dos(as) cursistas ocorreu em 12 municípios-polo: Caetité, Conceição do Coité, Cruz das Almas, Itacaré, Itamaraju, Macaúbas, Ribeira do Pombal, Santa Maria da Vitória, Senhor do Bonfim, Souto Soares, Teixeira de Freitas e Vitória da Conquista, todos com uma turma.

A parceria, em âmbito nacional, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/ MEC) com a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/ UFBA) permitiu a efetivação de uma política pública de formação de profissionais da Educação no estado da

1 Os municípios-polo definidos pela EBT/CECOP são aqueles onde atuam os(as) tutores(as) do curso, responsáveis pela participação e acompanhamento dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)/cursistas, daquele município e de outros vizinhos, que integram a(s) turma(s) ali existente(s). Trata-se do município onde os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)/cursistas se concentram quando da realização das Atividades Presenciais. Um dos critérios utilizados para a seleção desses municípios-polo, dentre os critérios propostos pela SEB/MEC, é a disponibilidade de estrutura tecnológica para acesso à internet e à plataforma utilizada pelo CECOP, além de outros.

Bahia, que, até o momento, já formou, em três modalidades de certificação (Especialização, Aperfeiçoamento e Atualização), 1.281 coordenadores(as) pedagógicos(as) de 261 municípios dos 417 existentes no estado da Bahia, ou seja, já foram atendidos 62,6% do total de municípios do referido estado. Entretanto, trata-se ainda de uma experiência de pequeno alcance perto da demanda encontrada no interior do nosso estado, mas de grande êxito, visto já ter sido realizado em três edições com uma tradição de pouca evasão e reprovação o que, em regra geral, destoa da lógica de cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EaD), que amargam altos índices de evasão e reprovação. O Índice de Evasão apresentado por nosso curso nas três edições foi inferior a 12%: nas duas primeiras edições, esse Índice não chegou a 5,0%, e na terceira, foi ainda menor que nas edições anteriores.

Os Projetos Vivenciais apresentados nesta coletânea trazem nas suas entrelinhas reflexões a respeito do importante papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na melhoria da qualidade do ensino do nosso país, em especial no contexto da educação básica, tanto como mediador(a) do processo de ensino e de aprendizagem como de articulador(a) do trabalho escolar, e traçam importantes considerações sobre os desafios desta carreira frente às transformações da atualidade, do cotidiano escolar e das relações vivenciadas pelo(a) coordenador(a) com a comunidade escolar, além de chamar atenção para a necessidade de ampliação da gestão democrática no interior da escola por parte deste profissional. Os(as) autores(as) expressam nos seus trabalhos, como, de fato, o(a) coordenador(a) pedagógico(a), sendo um membro da equipe gestora da escola, desenvolve o importante papel de articulador(a) e integrador(a) dos processos educativos. Ressaltam, ainda, o quanto a atuação e o trabalho desse profissional de educação contribui de maneira significativa para que se realize, no âmbito dos órgãos gestores centrais e no âmbito das unidades escolares, um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva

de uma educação e de uma sociedade cada vez mais inclusiva frente aos desafios postos, os quais são apresentados, também, pelos(as) autores(as), à implantação de novas concepções e práticas de gestão nos espaços citados.

Cabe, finalmente, registrar que este trabalho não encerra a discussão acerca da formação de coordenadores(as) pedagógicos(as) na situação inicialmente referida, mas permite, entre outras conquistas, retratar a visão que eles(as) próprios(as) têm da escola e da sua essencial função nela desenvolvida.

Assim, é com imensa alegria que compartilhamos, aqui, mais uma pequena parte do resultado do trabalho que, desde 2010, estamos realizando com grande entusiasmo e muito orgulho no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, que tem como objetivo precípuo formar, em nível de pós-graduação Lato Sensu, coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam em instituições públicas de educação básica, visando a ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino e de aprendizagem, experiência pioneira que esperamos que continue a dar frutos.

Salvador/BA, maio de 2016.
Iracy Maria de Azevedo Alves
Antônio Almeida Lyrio Neto

O planejamento de ensino como estratégia para construção de conhecimento e otimização do tempo pedagógico

*Ivanilde Mendes Barbosa
Cristiane Regina Dourado Vasconcelos*

Os professores ideais são os que se fazem de pontes, que convidam os alunos a atravessarem, e depois, tendo facilitado a travessia, desmoram-nas com prazer, encorajando-os a criarem as suas próprias pontes.

Kazantzakis

INTRODUÇÃO

A rotina escolar exige muitas atenções, nas quais o coordenador pedagógico, o diretor e o professor investem grande parte do tempo em demandas como indisciplina, gestão de conflitos dentro e fora da sala de aula, desinteresse por parte dos alunos etc. Assim, faz-se necessário pensar em uma proposta de ensino efetivo que garanta um melhor uso do tempo pedagógico em questões que contemplem a aprendizagem dos alunos.

Ao falar em tempo pedagógico, tenho plena convicção de que não podemos nos desvencilhar do tempo cultural ou legal. O tempo cultural é este sem fim de compromissos que assumimos desde o alvorecer até o entardecer. Foi o homem que, para melhor planejar suas ações, ousou fatiar o tempo, objetivando, intencionalmente ou não, construir uma rotina de trabalho.

Quando pensamos no tempo legal, nos referimos ao tempo que é destinado para a educação a partir do tempo cronológico, como é o caso da

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96 (art. 23), que dispõe o seguinte sobre a organização do tempo escolar:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, p. 278)

Isto significa dizer que não podemos fugir da imperiosidade do tempo. Destarte, podemos inferir que o tempo pedagógico é o principal instrumento para a efetivação dos objetivos propostos pelos educadores em seu plano de trabalho. Assim, é preciso identificar o motivo ou os motivos que levam ao desperdício do tempo efetivo de trabalho do educador.

Dessa forma, o suporte metodológico foi baseado na pesquisa-ação, adotando-se instrumentos de coleta de dados e reflexão dos resultados, com o intuito de diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos educadores na gestão do tempo em sala de aula.

Para Thiollent, (2005, p. 14), “A pesquisa-ação não se limita a uma forma de ação. Pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento, ou o “nível de consciência, das pessoas e dos grupos considerados”.

Com isso, as aplicações de questionários feitas a gestores e professores representaram uma rica forma de levantamento de dados, cujos gráficos permitem analisar o formato das aulas nas Escolas Municipalizadas X, ainda demonstrando que as principais causas de desperdício do tempo pedagógico estão relacionadas ao desinteresse e à indisciplina por parte dos alunos.

O Projeto Vivencial permitirá a promoção da melhoria do uso dos recursos educacionais nas salas de aula, além de desenvolver uma proposta de ensino com foco na produção do conhecimento e melhor aproveitamento do tempo pedagógico.

Uma proposta de intervenção que visa minimizar o desperdício do tempo pedagógico é a formação de alunos monitores. Percebe-se por vezes que os alunos não acompanham o raciocínio e o vocabulário de seus professores, e estes não percebem essa lacuna, levando muitas vezes a turma ao desinteresse e à indisciplina. Com o projeto de formação de monitores, podemos otimizar o tempo pedagógico, visto que o professor terá melhores condições de acompanhar a movimentação dos alunos.

OTIMIZANDO O TEMPO PEDAGÓGICO

Iniciamos essa discussão refletindo um pouco sobre a questão da materialidade ou imaterialidade do tempo: é o tempo algo concreto ou abstrato? Partindo dessa reflexão, assinalamos que o tempo é uma criação do homem; fatiá-lo de segundos a anos é algo que permite à ação humana se planejar para períodos em curto e em longo prazo. Como Santo Agostinho (2008, p. 111), podemos indagar: “O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não o sei.” São tantas as indagações sobre o tempo, e tão antigas, que não cabe aqui esta discussão, mas sim como os povos antigos sugerem que cada um viva seu “*Carpediem*”, ou seja, “Aproveite o seu tempo”.

O tempo escolar é burocraticamente dividido em ciclos, séries, dias letivos, carga horária curricular, dentre outros, nos levando a perceber a necessidade de pensar neste tempo humano como fases do processo educativo, burocrático ou não. Ainda não é possível atuar pedagógica e criticamente sem levar em consideração as propostas curriculares para cada nível, como assevera Sampaio (2002, p. 188):

A escola trabalha com a concepção de aprendizagem que entende o aprender vinculado ao desempenho cognitivo e habilidades adquiridas pelos alunos. Desempenhos e habilidades predefinidos pela escola e/ou pelo sistema educacional considerados universais, devendo ser atingidos em determinado tempo escolar.

Nesse sentido, quando pensamos na otimização do tempo pedagógico, nos referimos a proporcionar ao aluno momentos de experiências, experimentação e produção do conhecimento, durante o tempo em que este se encontra sob a ação direta do professor. “Um tempo para se pensar juntos, para decidir, coletivamente, o que fazer, como fazer”. (SAMPAIO, 2002, p. 190)

Acredito em um ensino que priorize o aluno como centro do trabalho pedagógico, entendendo-o como cidadão do mundo sendo educado diuturnamente não “para” a cidadania, mas “na” cidadania, parafraseando Rubem Alves, em uma reflexão feita por ele no Congresso Internacional de Educação em Recife – PE, pois a cidadania é construída aos poucos, em um exercício diário de acertos e erros, de forma que o educando possa intervir no meio social em que se encontra inserido.

A proposta curricular desenvolvida no ambiente escolar deve ser fruto de muita discussão, levando-se em conta o universo atendido pela escola, a saber: meio social em que o educando vive, bem como seus sonhos e expectativas em relação à escola.

A teoria de cunho sociointeracionista parece a ideal, pois acreditamos que, para a maioria esmagadora dos nossos educandos, a escola é o único meio de quebrar o *status quo* que eles vivem, promovendo a mudança que queremos ver em nossa sociedade. Com o tripé “ação-reflexão-ação”, é preponderante a interação de toda a comunidade escolar, corpo docente, equipe gestora e pedagógica da escola, tendo como subsídio teórico metodológico o Projeto Político Pedagógico da UnidadeEscolar, pois este, segundo Vasconcellos (2000, p. 169), é “[...] um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar”.

Momentos importantes para a formação continuada, bem como para a tomada de consciência do educador, dos quais a escola não pode abrir mão, são as reuniões de Atividade Complementar (AC), devendo ser utilizados

nestes encontros, que devem ser agendados no início do ano letivo, com textos de grandes teóricos da educação como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Levy Vygotsky, Celso Antunes, Cipriano Lukesi, entre outros, além dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), servindo assim como parâmetro para o planejamento, execução do trabalho pedagógico e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Nestes encontros semanais, a coordenação pedagógica pode buscar uma grande conscientização sobre a importância do planejamento, da execução e da avaliação das atividades coletivas no seio da comunidade escolar. Desta forma, a equipe gestora deve perceber a importância de viabilizar o processo de formação continuada no espaço escolar, visando o exercício democrático e participativo, com o fim específico de garantir a melhoria da qualidade da educação, sob sua responsabilidade na unidade escolar.

No início de cada ano, momento em que se reserva um espaço/tempo para repensar, avaliar e redimensionar os processos de ensino e de aprendizagem e de estabelecer perspectivas para o próximo ano letivo, a coordenação pedagógica deve discutir com o corpo docente pontos que demandam maior necessidade de formação, promovendo orientações para acompanhar o planejamento.

Recomendamos inicialmente o registro das discussões e definições de propostas nesse processo de planejamento para ser devidamente acompanhado pela Coordenação Pedagógica, no ano letivo.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO

O planejamento é a constituição de cenários para os processos de ensino e de aprendizagem. É a definição de um mapa para os sujeitos se situarem e, a partir desse mapa, percorrerem uma trajetória de construção de conhecimentos, saberes, valores e identidades.

Entendemos que planejar significa constituir os cenários de atuação de professores e estudantes nos espaços de ensinar e aprender, que ocorrem, a um só tempo, dentro e fora da escola. Nesse sentido, o planejamento não se configura como antecipação, como um *a priori*, mas sim como processo. O planejamento define um mapa para os sujeitos se situarem e, a partir desse mapa, percorrerem uma trajetória de construção de conhecimentos, saberes, valores e identidades.

Menegolla e Sant’Anna (2002) recorre a Martinez e Oliveira Lahone (1977), para esclarecer o processo de planejamento:

[...] entende-se por planejamento um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego dos meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original. (MARTINEZ; OLIVEIRA LAHONE, 1977 apud MENEGOLLA; SANT’ ANNA, 2002, p. 18)

Nesta perspectiva, o estudo sobre o processo de planejar e suas implicações, são resumidas por Menegolla e Sant’ Anna (2002, p. 21) a saber :

- Conhecimento e análise criteriosa da realidade, das suas urgências, necessidades e tendências;
- Definição das intencionalidades e dos objetivos que orientarão a dinâmica do planejamento e a sua execução;
- Definição de meios e de recursos possíveis, viáveis, disponíveis e prioridades;
- Tomada de decisões sobre as etapas e os prazos a serem desenvolvidos;
- Estabelecimento de critérios de avaliação e regulação dos processos de ensino e de aprendizagem;
- Registro e sistematização da identidade pedagógica do ano/segmento/escola;

Nesse sentido, no processo de organização do trabalho pedagógico para adolescentes e jovens, é fundamental conhecer, reconhecer e compreender

o jeito particular de esses indivíduos serem e estarem no mundo, com suas singularidades e peculiaridades. A escola deve reafirmar que essas culturas e singularidades dialogam com os eixos estruturantes e os conteúdos nucleares das áreas de conhecimento, sendo que é nesse diálogo que se efetiva a construção da escola.

DIRETRIZES CURRICULARES E METODOLOGIA

A Matriz Curricular orienta e problematiza os currículos praticados, as concepções sobre as quais se assentam os campos disciplinares e as tendências metodológicas, bem como os objetos de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas, a gestão da aula e do conhecimento e os instrumentos de avaliação desse processo. Os componentes curriculares constituem uma territorialidade em que estão dispostos não apenas os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, mas o modo como são mobilizados, discutidos e problematizados. Nesse sentido, o mestre Paulo Freire (2001) enfatiza que:

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. (FREIRE, 2001, p. 10)

Nesse sentido, as metodologias pautadas pela escola exigem a utilização de múltiplas mídias e linguagens e o trabalho com temas culturais, por meio da utilização de sequências didáticas, de projetos, de contextualizações, de roteiros de investigações e de situações-problema. Tal perspectiva requer uma abordagem interdisciplinar das áreas de conhecimento e reúne diferentes componentes curriculares num contexto mais coletivo no tratamento dos fenômenos a serem estudados ou, ainda, das situações-problema em destaque.

Trata-se de um processo educativo cuja abordagem exige compromisso do(a) professor(a) com a intercomunicação, ampliação e ressignificação

de conteúdos e conceitos na organização da aula e das diversas situações e roteiros de aprendizagens que organiza. Neste sentido, para “[...] ser autêntico, é necessário ao processo educativo se põem relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica”. (FREIRE, 2001, p. 10)

USO DAS TECNOLOGIAS

Uma forma de melhorar o aproveitamento do tempo pedagógico seria o uso intencional de tecnologias em sala de aula, devendo ser planejado e executado de acordo com o Projeto Educativo da escola, integrando-se numa teia curricular que apresente interconexão entre os conhecimentos, saberes, valores, discursos e competências a serem construídos pelos estudantes no seu percurso formativo, bem como formalizar as intencionalidades e as políticas educativas, pois, inspirada em Paulo Freire, é possível afirmar que “não existe ação educativa sem intencionalidade e ideologia.”

Nesse sentido, um projeto pedagógico que deseja incluir o uso de novas e velhas tecnologias na escola não pode prescindir de um programa de formação continuada dos educadores, que são os gerenciadores das salas de aula de uma forma geral. A escola não pode ficar alheia ao desenvolvimento tecnológico, pois ela concentra uma grande diversidade de atores. Esse pensamento concerne à uma educação colaborativa de aprendizagem, que “na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de oferecer informações ‘úteis’ à competitividade, para obter resultados”. (GADOTTI, 2000, p. 250)

Considerando que a tomada de consciência acerca de um dado problema é o ponto principal para a resolução de conflitos, devemos admitir que só é possível compreender as questões do uso das tecnologias em sala de aula se as entendermos a partir da concepção que elas não se findam por si só, mas que são parte de um todo organizado, que outros campos de

atuação dependem dela. Desta forma, cabe ao professor esclarecer aos seus alunos estas questões, não somente falando, mas construindo na prática e vivenciando esses novos conceitos.

Finalmente, é preciso a escola admitir que a maioria esmagadora dos educandos, muitos nativos da era digital, está bem à frente em conhecimentos tecnológicos, tratando-se da manipulação, manuseio de equipamentos. Por isso faz-se necessário que o educador planeje cuidadosamente seu trabalho, a fim de conduzir seu processo de construção pedagógica satisfatoriamente.

Um ponto crucial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico é justamente a abordagem dos conteúdos e conceitos feita pelo professor, que deve lançar mão das mais variadas metodologias para atingir plenamente seus objetivos, não de forma apenas satisfatória, como querem muitos educadores, mas de forma plena. Vários recursos devem ser explorados na busca da superação do estaque, arcaico, fragmentado. É impossível conceber a escola, hoje, desvinculada das tecnologias. As usamos em todo o momento, de forma intencional ou não. Mas não basta tão somente usar as tecnologias, é preciso fazer isso de forma intencional, organizada e, principalmente, planejada.

A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de quem e para quem. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação. (FREIRE, 2001a, p. 98)

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Côncios de que a qualidade da educação oferecida pelo estado é dever da escola, esta Proposta de Intervenção (PI), tem como objetivo organizar uma

prática docente que prime pela busca incessante da melhoria da qualidade do ensino oferecido pela instituição, já que para muitos dos nossos educandos a escola é o único meio de garantir a mudança necessária em suas realidades sociais.

A proposta a ser implementada conta com a participação de toda a comunidade escolar: equipe gestora, corpo docente, discente e Colegiado Escolar, sendo embasada pelo Projeto Político Pedagógico dessa unidade escolar, que deve subsidiar qualquer forma de ação pedagógica desenvolvida pela escola, como assegura Ganzeli (2005),

O Projeto Político Pedagógico construído com a participação de todos os envolvidos na unidade escolar incorpora os diferentes significados ali presentes, torna-se relevante para todos, possibilitando o comprometimento coletivo e democrático na sua concretização. (GANZELI, 2005, p. 19)

A formação continuada dos professores é requisito fundamental para o desenvolvimento de boas práticas educativas. Nesta perspectiva, acreditamos que os momentos de AC são importantes para estudar e refletir sobre a prática pedagógica, bem como o tipo de teoria que fundamenta a ação do professor. Para melhor compreender o estágio de aprendizagem dos alunos da unidade escolar, utilizaremos os dados das avaliações externas, bem como o resultado de questionários aplicados aos gestores e professores.

Faz-se necessário uma análise e reflexão desta PI junto ao corpo docente, com o intuito de conscientizar os educadores sobre a importância do planejamento e da avaliação nas ações coletivas que ocorrem na escola, pois, segundo Vasconcellos (2000, p. 79): “Planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas e agir de acordo com o previsto. Assim, planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa”. Como planejar e avaliar são, a nosso ver, facetas de uma mesma moeda, é necessário refletir

permanentemente sobre os processos de avaliação, bem como sobre os resultados alcançados.

CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

A escola campo de estudo é formada por um processo de nucleação entre duas instituições. Localizada no município de Iguai-BA, atualmente, a Escola atende a 849 alunos – nas séries finais do ensino fundamental de nove anos e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos estão subdivididos em três períodos: matutino, vespertino e noturno, sendo que o turno noturno atende exclusivamente à clientela da EJA.

O prédio da escola é próprio, dotado de infraestrutura carente de reformas e contando, entretanto, com recursos pedagógicos satisfatórios, como laboratório de informática e materiais adquiridos com as verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), geridas pela Unidade Executora do Caixa Escolar, para utilização dos alunos e professores, como aparelhos de TV, aparelhos de som, máquina fotográfica digital, projetor de multimídias, um pequeno laboratório de ciências etc.

A Escola situa-se em um dos bairros mais pobres do município, mas com infraestrutura comercial e atendida por um Posto de Saúde ligado ao Programa de Saúde da Família (PSF), parceiro da escola, recebendo alunos oriundos do próprio bairro onde está inserida e também de várias regiões do meio rural, sendo basicamente um ponto de encontro de estudantes com culturas diversas.

A Escola possui equipe gestora nomeada pelo poder executivo municipal, contando com uma diretora geral, três vice-diretores (um em cada turno) e três coordenadores pedagógicos, dos quais um é efetivo e dois deles são professores da escola conduzidos para a função de coordenador, cada um atuando em um turno de trabalho. A gestão da escola procura ouvir a comunidade e, mesmo sendo nomeada, é bastante democrática.

A Escola dispõe de corpo docente bastante qualificado, no qual 100% dos professores possuem formação em nível superior, sendo 20% especialistas, lotados em suas áreas de formação. O quadro de professores da instituição, em sua grande maioria, é pouco rotativo, sendo constituído por profissionais que contam com vasta experiência, pois todos possuem mais de 10 anos de serviço na rede municipal e estão na escola há mais de cinco anos. Considerando a importância dos recursos humanos, a capacitação em serviço dos envolvidos no processo é perseguida incansavelmente, por ser consenso entre a equipe administrativa e a pedagógica que a formação continuada é precípua para o desenvolvimento da atividade fim da escola, a saber: produção de conhecimento. Pois, como evidencia Paulo Freire (1997, p. 25):

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.

METODOLOGIA

O desenvolvimento do trabalho contou com a participação efetiva dos professores e da equipe gestora no preenchimento de questionários, além da observação de aulas e levantamento de dados necessários para conhecer a realidade da escola. A metodologia utilizada na observação e na análise dos dados foi baseada na pesquisa-ação, pois, conforme assevera Thiollent (1985, p. 14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Ao observar atentamente as aulas desenvolvidas neste espaço escolar, foi possível notar que há um grande desperdício pedagógico no espaço/tempo da aula.

Indagados sobre os motivos de não cumprimento do que foi planejado, os professores afirmam que a indisciplina e o desinteresse dos alunos são fatores que dificultam o aproveitamento do tempo das aulas, porém não se percebe a busca de alternativa que possa romper com o paradigma de indisciplina e desinteresse por parte dos alunos.

Outro fator que provoca estranheza é o fato de o desinteresse e a indisciplina, elencados pelos professores, com conseqüente perda de tempo pedagógico, não afetarem de igual forma todos os educadores, sendo mais comuns em algumas turmas, sobretudo aquelas que possuem maiores índices de defasagem idade/série. Nota-se ainda certa falta de autoridade de alguns professores, quando se espera deles a tomada de decisões no processo educativo, já que são eles, os professores, os adultos da relação, cabendo-lhes o papel de dirigir o trabalho pedagógico, conforme o previsto em seu plano de ensino, pois Vasconcellos (1997, p. 242) afirma que “[...] sem autoridade não se faz educação, o aluno precisa dela, seja para orientar ou para poder opor-se”.

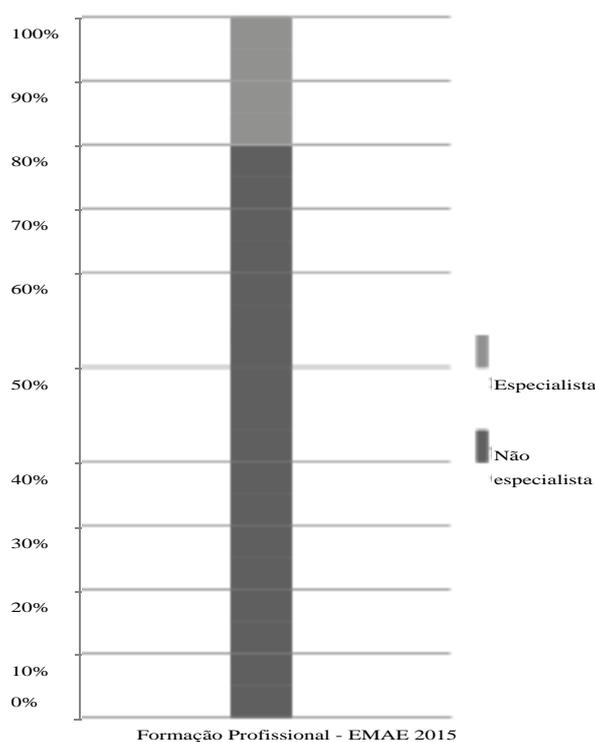
Durante a aplicação da proposta, pretende-se discutir como o coordenador pedagógico pode contribuir para tornar o planejamento mais efetivo, de forma que o tempo pedagógico, em sala de aula, possa ser otimizado, pois acreditamos que a boa gestão do tempo pedagógico em sala de aula pode ser obtida a partir de um bom planejamento de ensino.

APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários aplicados a professores e gestores e a observação direta do pesquisador. Ao observar as aulas desenvolvidas na escola X, evidencia-se o desperdício de tempo peda-

gógico em demandas como demora ao checar a presença dos alunos – chamada, falta de atenção dos alunos em aulas meramente expositivas–, gasto de tempo com cópias dos enunciados e interrupções externas, como avisos. A suspensão de aulas por falta de merenda escolar, água e/ou transporte foi a interrupção externa mais percebida durante a observação. Com relação aos questionários respondidos por 20 professores e quatro gestores, apresentamos as análises das respostas às perguntas, feitas aos professores nos gráficos a seguir:

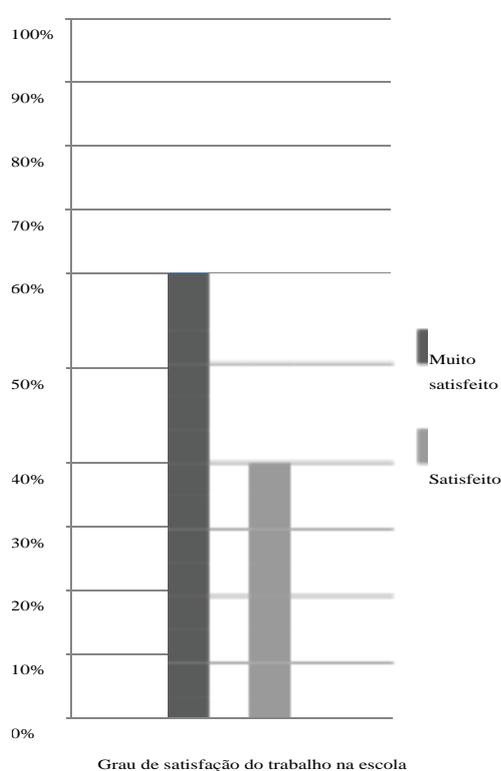
Gráfico 1 – Formação profissional e tempo que leciona



Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se que nos dados apresentados, 100% dos professores afirmaram possuir licenciatura na área de atuação, dos quais 20% são especialistas, todos com mais de 10 anos de experiência e nenhum possui menos de cinco anos na escola. Como se vê, a perda de tempo pedagógico não está relacionada com a falta de formação profissional ou com inexperiência.

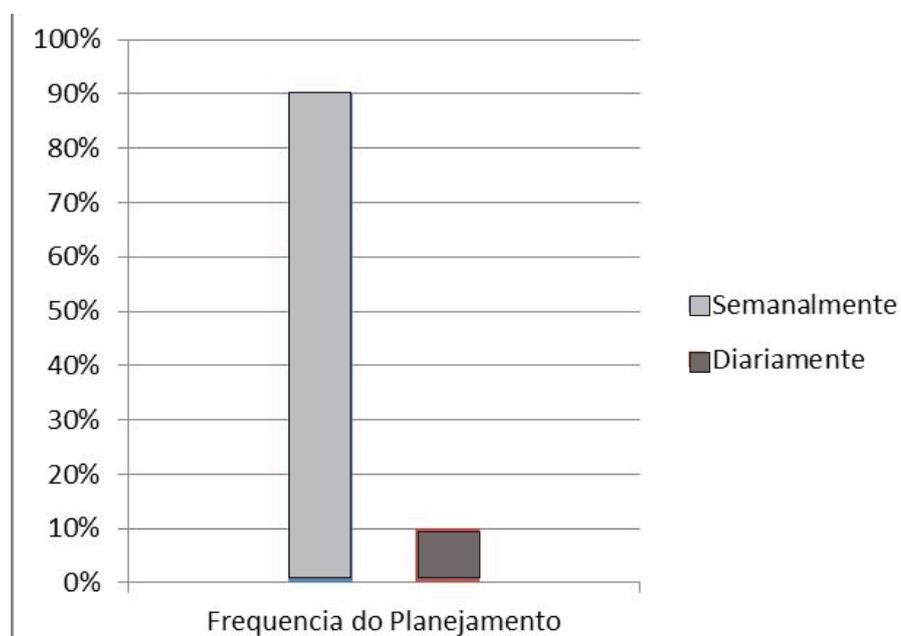
Gráfico 2 – Grau de satisfação do trabalho na escola



Fonte: Elaboração do autor.

O grau de satisfação dos professores com relação ao trabalho na escola é muito alto, sendo que 40% estão muito satisfeitos e 60% estão satisfeitos. Nenhum professor sinalizou, na pesquisa, haver insatisfação com relação à escola.

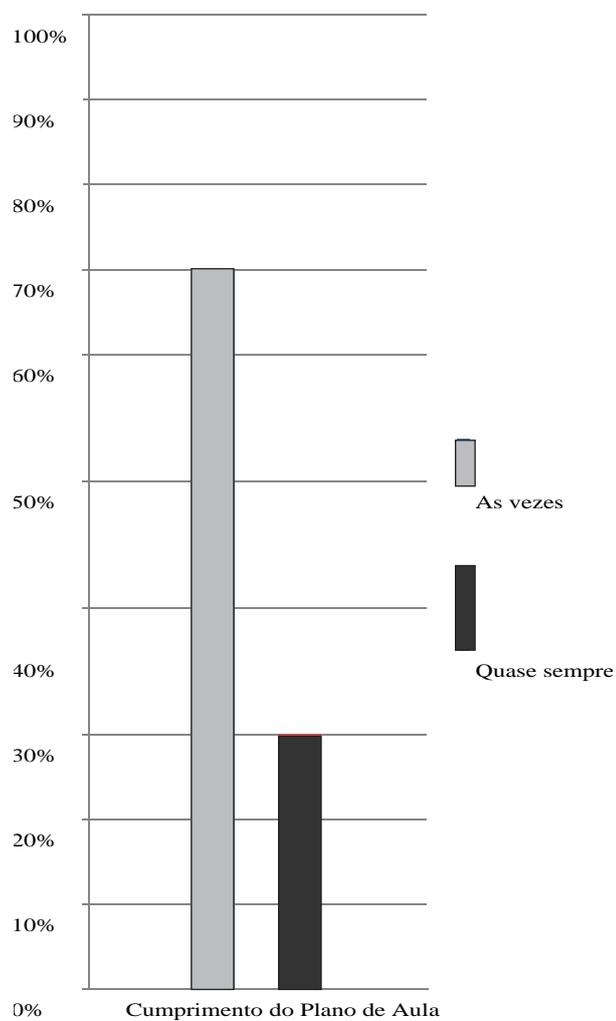
Gráfico 3 – Frequência do Planejamento



Fonte: Elabora pela autora

O acompanhamento do planejamento na escola é semanal, dessa forma, 90% dos professores afirmaram que elaboram o plano de ensino semanalmente, e 10% afirmaram fazer diariamente.

Gráfico 4 – Cumprimento do Plano de Aula



Fonte: Elaboração do autor.

Com relação ao cumprimento do plano de aula, nenhum professor consegue cumprir integralmente o planejado, sendo que 30% cumpre o

planejamento quase sempre, e 70% cumpre integralmente o planejamento somente algumas vezes. Como se percebe, o professor tem consciência da perda de tempo pedagógico, quando afirma que, na maioria das vezes, não consegue cumprir seu planejamento;

A que atribuem o não cumprimento do planejamento? 60% atribue ao desinteresse dos alunos, 15% relaciona o não cumprimento do planejamento à falta de conhecimentos prévios, 15% reclama da indisciplina e 10% fala das interrupções no calendário escolar, falta de tempo.

Sobre a satisfação com relação ao desempenho dos alunos, 5% estão satisfeitos, 5% estão insatisfeitos e 90% estão pouco satisfeitos. Ao justificar seu grau de satisfação ou insatisfação da turma, os professores atribuem o baixo rendimento à falta de interesse dos alunos e à indisciplina.

Os gestores, em número de quatro, responderam outro questionário, relacionado ao trabalho na escola. Perguntada sobre o acompanhamento do trabalho pedagógico, a equipe gestora afirmou que o faz pontualmente no início do ano letivo e que, no decorrer das unidades letivas, este acompanhamento é feito regularmente pelo coordenador pedagógico, porém a equipe está sempre atenta ao trabalho do professor através de reuniões, relatórios dos coordenadores e mesmo através das observações feitas quando circula pelos espaços da escola.

Os gestores percebem que nem sempre o planejamento é cumprido e atribuem a isso, tanto o desinteresse e a indisciplina dos alunos, quanto a certa omissão do professor que não procura inovar suas aulas. No aspecto satisfação do desempenho dos alunos da escola EMAE, a equipe gestora mostra-se pouco satisfeita com o desempenho dos alunos, atribuindo a isso tanto a falta de acompanhamento da família quanto as interrupções do calendário escolar.

APRESENTAÇÃO DAS AÇÕES DA PI

Depois de todas as análises dos dados da pesquisa realizada na escola, foi possível perceber a necessidade de se elaborar uma proposta de trabalho com vistas a minimizar a perda de tempo pedagógico durante as aulas desenvolvidas na unidade escolar.

A proposta a ser aplicada em 2016, dado o fato de o ano letivo no município ter seu final antecipado em função da escassez de água na região, será o desenvolvimento do trabalho de aulas realizadas pelos professores com a ajuda de alunos monitores, onde o professor selecionará, em cada sala, três ou mais alunos, dentre aqueles que obtêm melhor rendimento na aprendizagem, bom comportamento, desprendimento e boa relação com os colegas, com o fim de prepará-los para atuarem como monitores, junto aos seus colegas, na própria sala de aula, colaborando com o trabalho do professor ou no contraturno, ajudando colegas de outras turmas.

É mister salientar que o trabalho de monitoria é pouco comum na educação básica, existindo literatura escassa sobre o assunto, sendo mais comum no nível superior. No entanto, existem relatos de escolas que melhoraram seu desempenho médio quando se dispuseram a utilizar o conhecimento e a linguagem mais próxima de um colega para outro.

Experiências brasileiras dão conta de que o colega sente-se mais à vontade para perguntar ao monitor do que ao professor, entretanto há de se colocar que o trabalho com a monitoria requer envolvimento e desprendimento por parte dos educadores que aceitarem este desafio, já que a atenção deve ser dada igualmente a todos os alunos, oferecendo, no contraturno, as orientações necessárias aos monitores e também orientando-os a não se transformarem em professores, mas compartilhando seus conhecimentos, pois, como ressalta Paulo Freire (1997, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Além disso, o aluno monitor certamente melhorará a sua performance como aluno, pois nos momentos de encontro com o professor, no contraturno, ajudará na elaboração de propostas e atividades que o desafiarão.

Evidente que não se pretende formá-lo professor, mas alguém que se torne um facilitador, ajudando a construir pontes entre os seus colegas e os professores.

O uso de recursos tecnológicos, como os laboratórios de ciências e informática, como suportes do trabalho desenvolvido, sobretudo com o auxílio dos monitores, servirá para enriquecer esta nova prática que se avizinha. Espera-se, com isso, que, na dialética posta em ensinar e aprender como conceitos complementares, ambos os alunos consigam melhorar seus desempenhos e com isso minimizar o desperdício do tempo pedagógico por desinteresse e indisciplina percebidos nas Escolas Municipalizadas pesquisadas.

CRONOGRAMA

Ações	Período
Elaboração de Plano de Ensino junto à equipe docente	fevereiro/2016
Execução do Plano	1º semestre de 2016
Avaliação de resultados	junho/2016

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações feitas acerca do currículo e do planejamento é possível inferir que compete à escola avaliar como os segmentos respondem hoje à missão educativa de educar as crianças que lhes são confiadas, discutindo e descrevendo a identidade pedagógica de cada série/ano de escolarização, para tomar para si as responsabilidades que lhes são inerentes.

Faz-se necessário às instituições de ensino, a clareza dos seus papéis, respondendo a indagações como: O que as identifica hoje? Que intervenções criaram? Que intervenções podem criar?

Não se pode deixar ainda de discutir, identificar, mapear e descrever os processos pedagógicos nos segmentos, elaborando relatórios descritivos e analíticos de cada série/ano (perfis das séries/anos: idades; novatos; lacunas por competências), discutindo e identificando perspectivas que apontam para o reinício de novos conhecimentos.

É importante ainda valorizar o protagonismo como objetivo principal para o trabalho com as infâncias e adolescências: na organização da aula/intervenção do professor, criar atividades que promovam a liderança e o protagonismo do estudante; atividades nas quais o estudante seja envolvido no planejamento, na elaboração e no desenvolvimento, favorecer o desenvolvimento da autonomia, aprendendo a negociar, a responsabilizar-se e a posicionar-se.

É imprescindível haver uma gestão eficaz da aula, como efetivar uma intervenção pedagógica, uma aula que priorize a investigação, a criação e a produção do conhecimento assim como a introdução do conteúdo/assunto/conceito, garantindo a atualização de conhecimentos, leitura de mundo, roteiro de investigação, abrindo espaço para a elaboração do pensamento, da consciência crítica, da elaboração de hipóteses. Ao mesmo tempo, e de maneira integrada à proposição de projetos de intervenção social, compreendendo trabalhos desenvolvidos ao longo do processo curricular que articulam os espaços/tempos da aula com questões políticas, sociais e ambientais. Portanto, os projetos de intervenção devem ser assim, planejados para formar corações solidários e consciências críticas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: PALMA FILHO, J. C.; TOSI, P. G. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação política e economia da educação*. São Paulo: UNESP, 2004.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC: SEF, 1997.
- DOURADO, L. F. et al. *Conselhos escolares e a gestão democrática da escola e a escolha do diretor*. Brasília, DF: MEC: SEB: CAFISE, 2004. (Cadernos do Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, n. 2)
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido 30 anos depois*. In: FREIRE. A. M. A.; FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Instituto Paulo Freire: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GANZELI, P. *Administração e gestão: elementos para discussão-extraído do livro "Estudo, pensamento e criação"*. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica*.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que Planejar? Como Planejar?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

SAMPAIO, C.S. Educação brasileira e(m) tempo integral. In: COELHO, L. M. C. da Costa; CAVALIERE, A. M. (Org.). *Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 182-196.

SANTO AGOSTINHO. Confissões, Livros VII, X e XI. Universidade da Beira Interior Covilhã, 2008. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/agostinho_de_hipona_confessiones_livros_vii_x_xi.pdf. Acesso em: 08 out. 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Os desafios da indisciplina na sala de aula*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ideias>. Acesso em: 19 dez. 2015.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Sob a orientação da Professora Pesquisadora Orientadora Cristiane Regina Dourado Vasconcelos, a Sr^a. Ivanilde Mendes Barbosa, Coordenadora Pedagógica/Cursista da 3ª Edição do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP 3), vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), está desenvolvendo o Trabalho de Conclusão de Curso na Modalidade de Projeto Vivencial (TCC/PV) intitulado “O Planejamento de Ensino como estratégia para construção de conhecimento e otimização do tempo pedagógico”, com o objetivo de analisar o formato das aulas nas escolas Municipalizadas X, a fim de promover a melhoria do uso de recursos educacionais nas salas de aula através da elaboração de uma proposta de planejamento de ensino com foco na produção do conhecimento e melhor aproveitamento do tempo pedagógico.

Período da pesquisa: 24 de novembro a 15 de dezembro de 2015. Participantes respondentes: professores da escola

Solicitamos ao participante que responda as perguntas de acordo com a realidade da escola em que atua e com a sua percepção e atuação docente. Não se faz necessária a identificação do respondente e todas as respostas dadas ao instrumento serão utilizadas para a pesquisa, sem que se faça qualquer menção ao respondente ou à escola em que atua.

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

1. Qual a sua formação?

2. Há quanto tempo você leciona?

3. Você está satisfeito com seu trabalho nesta escola?

Muito satisfeito Satisfeito Pouco satisfeito

4. Com que regularidade você elabora seu plano de aula?

Diariamente Semanalmente Quinzenalmente
 Raramente

5. Ao elaborar seu plano de ensino você leva em consideração:

36 *Ivanilde Mendes Barbosa e Cristiane Regina Dourado Vasconcelos*

- a aprendizagem dos seus alunos
- a facilidade na ministração das aulas
- a garantia da disciplina durante as aulas

6. Você consegue cumprir o que foi planejado?

- sempre quase sempre às vezes nunca

7. Se não consegue cumprir seu planejamento, a que atribui isto?

8. Você está satisfeito com o desempenho dos seus alunos?

- muito satisfeito pouco satisfeito não

Por quê?

QUESTIONÁRIO AOS GESTORES

1. Qual a sua formação?

2. Há quanto tempo você é gestor nesta escola?

3. Você se considera um gestor democrático?

4. Você está satisfeito com seu trabalho nesta escola?

- Muito satisfeito Satisfeito Pouco satisfeito

5. Você acompanha o planejamento dos professores?

Se sim, com que regularidade? Se não, como é feito este acompanhamento e por quem?

6. Com relação ao planejamento feito por seus professores, você percebe que os mesmos levam em consideração:

- a aprendizagem dos seus alunos
- a facilidade na ministração das aulas
- a garantia da disciplina durante as aulas
- outros? quais?

7. Você percebe o cumprimento do que foi planejado?



Contribuições do currículo multirreferencial: aprendizagem significativa em foco

*Jonilson Lima da Silva Albino
Rose Maria Pereira de Souza Bonfim*

Transformar significa ultrapassar o estabelecido, desmontar os antigos referenciais, adotar novas bases conceituais, construir outras modalidades de ação, ligando subjetividade (Maria da Glória Pimentel – anotações de palestra – 1999). Mudar é, portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Orsolon

INTRODUÇÃO

No contexto escolar atual, o currículo multirreferencial deve ser apresentado e utilizado – valorizado – principalmente pelos professores, como recurso orientador e formativo tanto em relação à formação continuada do próprio professor como na formação do aluno, conferindo à escola o desenvolvimento satisfatório de sua função social na sociedade contemporânea. A abordagem feita sobre Currículo Multirreferencial neste estudo, dentre outros aspectos, visa principalmente correlacionar a multirreferencialidade do currículo com as possíveis aprendizagens significativas, aproximando essa relação ao uso das tecnologias da informação e da comunicação no atual e contemporâneo contexto escolar.

A pretensão de estudar sobre as contribuições do Currículo Multirreferencial para a melhoria da aprendizagem significativa e a formação

integral do aluno na escola é uma Proposta de Intervenção (PI) pensada e elaborada para desenvolvimento na Escola X, localizada na Avenida Josias Freitas Nunes, s/nº, sede do município de Mairi, estado da Bahia - Brasil. O objeto de estudo volta-se para as “Contribuições do Currículo Multirreferencial e aprendizagem significativa”, na tentativa de explicar como o uso e a valorização do currículo multirreferencial pode contribuir para melhorar a atuação do professor e, por esta, o desenvolvimento da aprendizagem significativa e formação integral do aluno. O objeto de estudo, “Currículo Multirreferencial”, foi escolhido para a promoção da reflexão e da crítica sobre as possíveis causas de formação relacionada ao modelo curricular atualmente valorizado e ainda cultivado na escola, estruturado na supervalorização e no uso do livro didático como principal instrumento no ensino escolar.

Acredita-se que o uso do currículo multirreferencial no espaço escolar pode contribuir significativamente para aproximar as teorias curriculares e vivências contextuais específicas intimamente relacionadas à vida. Para desenvolver a pesquisa, apliquei questionário estruturado em quatorze questões subjetivas para dez professores que atuam na escola pesquisada – Escola X –, onde atuo como coordenador pedagógico, além de utilizar referenciais bibliográficos existentes sobre a temática para fundamentação teórica da pesquisa e da discussão dos resultados. O Trabalho de Conclusão de Curso/Projeto Vivencial (TCC/PV) tem, entre outras finalidades, promover o diálogo e a reflexão crítica sobre as possibilidades, vantagens e desvantagens da implementação e da valorização do currículo multirreferencial no meio escolar, com foco numa formação educacional mais abrangente e significativa para alunos e professores.

O texto final que representa o estudo está organizado – estruturado – em partes que se complementam: a introdução; dois capítulos, a saber: fundamentação teórica, com ideias de diferentes pesquisadores que sustentam os argumentos apresentados pelo autor e que apresentam e discutem sobre uso de tecnologias educacionais, *cibercultura*, currículo multirreferencial,

formação do professor neste contexto e supervalorização do livro didático no processo de ensino escolar; análise dos resultados e proposta de intervenção; além das considerações finais nas quais as conclusões do estudo estão apresentadas de forma crítica e criteriosa.

Refletindo sobre o currículo multirreferencial na escola contemporânea e sobre o desenvolvimento da aprendizagem significativa, busca-se uma larga análise sobre as possibilidades para essa construção no contexto escolar, independente das condições materiais que a escola tem e oferece. Em relação aos espaços de aprendizagens e a escola no contexto educacional atual, faz-se uma comparação crítica em relação às possibilidades de aprendizagens que podem ser desenvolvidas na escola e também fora dela, considerando-se os muitos espaços em que as aprendizagens podem acontecer, sem levar em conta a sala de aula como o espaço mais adequado ou o único local para essa (re)construção.

A formação do professor e do aluno na escola “contemporânea” com currículo multirreferencial é um ponto que merece atenção e reflexão direta sobre este entendimento. O modelo atual ainda baseado no ensino pela transferência, apresentação de informações, precisa ser repensado e reconstruído para que possa ofertar e possibilitar aos alunos desenvolver aprendizagens que contribuam para melhor equilibrar satisfatoriamente a vivência social no atual contexto histórico, cultural, político e econômico. A escola atual já tem condições para a oferta do ensino nessa perspectiva. Para que essa proposta se desenvolva, é necessário o interesse de todos os envolvidos, além de empenho coletivo. A equipe escolar e a comunidade escolar já podem começar bem, de forma crítica e planejada, o desenvolvimento dessa proposta de ensino com foco no aprender para melhor viver.

A escola contemporânea, o currículo multirreferencial e a formação continuada do professor são, na atualidade, aspectos que se inter-relacionam e precisam ser desenvolvidos em conjunto. A formação continuada docente está sendo cada dia mais necessária. Essa reflexão precisa ser

continuamente realizada com foco nas conquistas e metas que se objetiva atingir no plano da melhoria da educação na escola e no país.

A formação do aluno na cultura midiática, numa proposta curricular multirreferencial, a atuação do professor e a formação do aluno, além da supervalorização do livro didático na sala de aula são outros aspectos também abordados e apresentados ao longo do texto. Todos esses aspectos são resumidamente discutidos visando uma compreensão mais ampla e esclarecedora.

A análise de dados e a proposta de intervenção, apresentadas no capítulo dois deste texto, trazem as ideias apresentadas pelos dez professores questionados, além de o plano de ação elaborado para construção e implementação de uma política educacional focada nos diversos espaços nos quais, e pelos quais, a educação escolar precisa se desenvolver.

O CURRÍCULO MULTIRREFERENCIAL NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O crescente desenvolvimento tecnológico decorrente do processo de industrialização influenciou progressivamente o modo de fazer escola e as diferentes formas de aprender no contexto escolar e educacional atual, sendo que tudo isso em conjunto tem motivado amplas análises e reflexões sobre a reconstrução curricular que deve ser tomada como referência para nortear o trabalho formativo de professores e alunos na escola. No atual contexto, agora multifacetado, influenciado e caracterizado também por recursos midiáticos diversos, grande é a necessidade de formação midiática e continuada para professores que, por seu planejar e fazer pedagógico, influenciarão e contribuirão para a promoção de aprendizagens e conhecimentos pelos alunos no espaço escolar, fortalecendo a (re)construção curricular. “Currículo é vida. As vivências que se efetivam nos diferentes espaços sociais, entre os quais, a escola, apresentam-se à reflexão curricular”. (GONSALVES et al., 2011, p. 15) Reconhecendo o currículo como vida,

por esta comparação, fica muito mais fácil e possível perceber quão relacionadas escola e vida devem estar. Essa reflexão certamente contribui para que o professor planeje e desenvolva as aulas com foco nas experiências cotidianas e aprendizagens significativas dos alunos.

Vivendo, interagindo e conhecendo num novo e diferente espaço educativo, suportado/sustentado pelos diferentes recursos midiáticos, cabe ao professor, profissional direto na educação, criar e planejar situações interativas que possibilitem aos alunos uma interação mais abrangente, reflexiva, estimulante e significativa, diretamente relacionada a um currículo multirreferencial, como capaz de oferecer melhores e maiores oportunidades formativas tanto para o professor, ao planejar e ensinar, quanto para o aluno ao pesquisar e aprender. O contexto social e educacional atual exige dos governantes, gestores e professores a construção de uma nova escola, capaz de valorizar e usar os novos recursos tecnológicos midiáticos como contribuintes, colaboradores no processo de (re)construção do conhecimento para a (re)construção curricular.

Segundo Leite (2010, p. 7):

[...] a tecnologia deve também estar nas nossas escolas. Assim como a tecnologia para uso do homem expande suas capacidades, a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção à realidade. Para que os alunos interajam pedagogicamente com ela, de modo crítico e criativo o que irá contribuir para a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade tecnológica em que vivemos –, torna-se necessário que os professores conheçam e saibam utilizar educacionalmente as tecnologias disponíveis.

O professor na atualidade, sujeito na sociedade contemporânea, precisa estar sempre em formação continuada em busca da construção e da reconstrução de conhecimentos que lhe possibilitem usar corretamente os recursos tecnológicos na escola a favor do desenvolvimento das aprendizagens pelos alunos. Pensar, construir e desenvolver um currículo multirreferencial

na escola depende antes de tudo da construção, da obtenção e da utilização de diferentes conhecimentos, vontades e desejos docentes, diante de um contexto em mudança.

O currículo moderno consolidou-se, na virada do século XIX para o século XX, em torno de um círculo coerente de saberes [...] e de uma estrutura escolar e didática para a sua transmissão. Apesar de todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, esse currículo e essa estrutura mantiveram-se relativamente estáveis. Hoje eles se revelam incapazes de responder às novas necessidades educativas. Estamos, sem dúvida, perante a grande questão emergente do currículo. (NÓVOA, 2003 apud GONSALVES, 2011, p. 25)

Considerando o surgimento dessa estrutura curricular e também a disponibilidade dos muitos e disponíveis recursos midiáticos e educacionais existentes, pode-se, precisa-se, ampliar significativamente as oportunidades de ensino e de aprendizagens na escola, cabendo ao professor, apoiado pelas políticas públicas governamentais, receber e utilizar a formação continuada como veículo para a formação docente e a transformação da prática pedagógica, com o uso dos recursos que, ao serem metodologicamente utilizados, formam a tecnologia educacional tão necessária no contexto escolar agora contemporâneo. Muitas são as mudanças ocorridas em relação à organização/estruturação da escola e à prática docente. “As últimas décadas têm sido marcadas por uma aceleração no processo de desenvolvimento das tecnologias e a escola não pode ficar alheia a este fato”. (LEITE, 2010, p. 8)

ABTE (1982, p. 17 apud LEITE, 2010, p. 9), assegura:

A Tecnologia Educacional fundamenta-se em uma opção filosófica, centrada no desenvolvimento integral do homem, inserido na dinâmica da transformação social; concretiza-se pela aplicação de novas teorias, princípios, conceitos e técnicas, num esforço permanente de renovação da educação.

O uso planejado e adequado dos recursos tecnológicos na escola, tornando-se tecnologias educacionais, tornou-se uma oportunidade abrangente para muitas mudanças relacionadas ao fazer aula na escola. Com a utilização de diferentes metodologias e recursos midiáticos, alunos e professores passaram a perceber a sala de aula como um rico e diferente espaço para a (re)construção de diferentes conhecimentos antes não apresentados e valorizados no meio escolar. Estes conhecimentos, agora valorizados na escola e correlacionados à vivência social, contribuem para aproximar e relacionar o cotidiano do aluno com as muitas mudanças características da sociedade globalizada.

O propor a inserção do computador na escola despertou grandes expectativas em todos os agentes vinculados à educação. Para pais, mestres, educandos e planejadores, o fato de se introduzir o computador no âmbito educativo gerou uma convicção de uma grande mudança no sistema de ensino, uma revolução da qualidade educativa, com a qual se conseguirá cumprir os objetivos da educação que a sociedade espera e de que precisa. Se os computadores revolucionaram a medicina, a engenharia, as artes e muitas outras atividades humanas, deveríamos introduzi-los nos centros educacionais, para que aconteça a revolução educativa que tanto esperamos. Com esta visão, foram definidas e executadas uma grande quantidade de propostas, por meio das quais se pretende introduzir tais aparelhos nos centros educacionais. A realidade, porém, demonstrou que a mera introdução do computador não gerou mudança alguma. (LIANO, 2006, p. 31)

Não basta somente adquirir e introduzir os computadores e outras tecnologias midiáticas no espaço escolar para que mudanças significativas ocorram em relação à melhoria do ensino e da aprendizagem. Sem a formação continuada dos docentes, sem o planejamento das ações pedagógicas, sem o prazer e a vontade de inovar, possíveis mudanças não acontecem a nível satisfatório conforme o esperado. Por isso, a formação continuada do professor deve sempre acontecer para dar suporte para a formação do aluno em sua totalidade.

Yves Chevallard (1985 apud Nóvoa, 2003, p. 25 apud Gonsalves, 2011, p. 27) afirma: “Nos últimos vinte anos vulgarizou-se o conceito de transposição didática para explicar a passagem do saber científico a saber ensinado”.

É preciso, para a inovação desse contexto educacional, ainda característico do modelo curricular dos séculos XIX e XX, a inovação pedagógica para estimular a participação, o envolvimento dos alunos, colocando-os como sujeitos ativos e reflexivos no processo, interligando ensino e vivência, na perspectiva de ensinar para melhor viver e, por esta prática, fortalecer o entusiasmo e a boa vontade do professor nos processos de pesquisa, formação continuada, planejamento e ensino.

Nóvoa (2003, p. 25 apud Gonsalves, 2011, p. 27), assevera:

Não basta pensarmos os saberes. Não basta preocuparmo-nos com a sua transmissão e aquisição pelos alunos. Temos, também, de nos interrogar sobre as consequências sociais desses saberes, sobre o modo como a sua mobilização contribui (ou não) para uma vida melhor. E é esta fronteira – a existência de uma teoria do conhecimento prudente – que distingue em última análise o currículo da modernidade (tal como ele se organizou ao longo do século XX) do currículo da contemporaneidade (tal como gostaríamos que ele se organizasse no século XXI). É o debate que temos pela frente nos próximos anos.

O modelo educativo tradicional e secular que ainda hoje encontramos em muitas escolas no Brasil representa o resultado decorrente dessa não inovação, talvez uma representação da não preocupação governamental e/ou docente para com as necessárias mudanças pelas quais o sistema educacional deve(ria) passar em sua estrutura curricular e metodológica. Nesse contexto educacional, a inovação precisa acontecer, ser valorizada e estar voltada para o reconhecimento e a valorização da escola como espaço necessário para a (re)construção de diferentes conhecimentos capazes de se relacionar e orientar a vivência social do homem.

OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGENS E A ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

Como foi por muito tempo pensada e considerada, a escola, enquanto espaço físico culturalmente construído, não é mais, se foi algum dia assim pensado e valorizado, o único espaço onde se aprende. Na contemporaneidade, os espaços de aprendizagens são, em verdade, sistemas, locais que favorecem a interação direta do indivíduo com o objeto de estudo e provocam nesse processo a aprendizagem. Quanto mais interessante for o ambiente, mais facilmente o conhecimento será (re)construído. O uso das tecnologias, em especial as tecnologias móveis, digitais e midiáticas, oportunizaram novas e diferentes formas e espaços para aprender.

A educação online é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada ou exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais, quanto a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou ainda situações híbridas, nas quais os encontros presenciais podem ser combinados com encontros midiáticos por tecnologias telemáticas. (SANTOS, 2005, p. 26)

Cientes desta situação/condição, os professores precisam compreender planejar e desenvolver a aula como um momento interativo que estimula e provoca sempre outras possibilidades para aprender também fora da escola. Nessa condição, “[...] o acesso à internet é fundamental. Um laptop sem rede é uma máquina semântica, que nos permite criar conhecimento em vários gêneros textuais, a partir do acesso e manipulação de informações armazenadas, mas não nos permite acessar redes e conexões”. (SANTOS, 2005, p. 26)

Assim, percebe-se que a aprendizagem, que nunca aconteceu somente na escola, na sala de aula, embora tivesse sido por muito tempo assim interpretada e conceituada, também acontece e, às vezes, de forma mais rápida e significativa em diferentes situações e espaços interativos. O computador, o celular e outros recursos midiáticos devem ser valorizados e utilizados

com foco no processo educacional escolar, a favor do desenvolvimento da educação sistematizada. A utilização dos diferentes recursos midiáticos na escola oportuniza aos alunos um aprendizado mais dinâmico e significativo, capaz de despertar os interesses dos alunos e motivá-los a continuar aprendendo. Nesse novo contexto educacional, “[...] temos de estar atentos e vigilantes. Temos de saber ver, de saber ouvir, de saber ler”. (NÓVOA apud GONSALVES et al, 2011, p. 28)

O saber ver, ouvir e ler no contexto educacional permite, principalmente ao professor, tornar-se capaz de melhor refletir, planejar e agir pela mudança contextual escolar que a contemporaneidade sugere, exige, precisa. Essa mudança necessária e já percebida pelos professores pode mais facilmente acontecer se o professor colocar o aluno na condição de parceiro no processo dessa construção. Essa parceria necessária entre professores e alunos deve ser influenciada pela valorização das relações interpessoais estabelecidas entre quem aprende e quem ensina – o professor e o aluno.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO ALUNO NA ESCOLA “CONTEMPORÂNEA” COM CURRÍCULO MULTIRREFERENCIAL

A formação do professor e do aluno, a do primeiro numa perspectiva continuada e a do segundo numa proposta inicial e contínua, devem deslocar-se da perspectiva reducionista para processos articulados, aproximando o saber e o fazer.

Os sujeitos que vivem e interagem nos espaços multirreferenciais de aprendizagem expressam, na escola, insatisfações profundas, pondo em xeque o currículo fragmentado, legitimando inclusive espaços diversos – espaços esses que a bem pouco tempo não gozavam do status de espaços de aprendizagem – através da autoria dos sujeitos construídos pela inerência dos processos nesses espaços. (SANTOS, 2005, p. 28)

O Currículo Multirreferencial, caracterizado pela pluralidade, possibilita uma formação maior, mais abrangente no contexto escolar atual, caracterizado pela valorização e uso dos recursos midiáticos e de todo suporte teórico e experimental que ele, o currículo, oferece. Tanto os professores como os alunos têm no Currículo Multirreferencial diferentes e positivas formas para aprender. Esse aprender deve ser mediado pelo professor que, na condição de facilitador do processo de ensino e de aprendizagens, planeja e desenvolve atividades diversas com o apoio das tecnologias midiáticas e os hipertextos e interfaces disponíveis na internet. “O novo currículo proposto caracteriza-se pela flexibilização dos conteúdos”. (SOUZA, 2001, p. 2)

Toda a pluralidade curricular apresentada pelos recursos midiáticos contribui para ampliar e facilitar a aprendizagem, “[...] as tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades vêm ampliando a nossa capacidade de memória, armazenamento, processamento e, sobretudo, de comunicação”. (SANTOS, 2005, p. 24)

A *cibercultura* compreendida como possibilidade pedagógica, contribui para a melhoria do interesse acadêmico no contexto escolar, possibilita para professores e alunos uma atuação mais dinâmica, crítica e participativa, além de possibilitar o uso de recursos tecnológicos móveis diversos. “O interesse acadêmico aumenta com o crescente desenvolvimento tecnológico e o acesso às tecnologias por um número cada vez maior de indivíduos”. (SANTOS, 2005, p.24) Esse interesse acadêmico aumentado amplia e melhora o desenvolvimento da aprendizagem pelo aluno. O conhecimento e a valorização das tecnologias educacionais e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem estimulam o(s) professor(es) a intensificar(em) o uso dessa tecnologia no ambiente escolar, visando ampliar e fortalecer a interação entre os alunos e entres estes e a tecnologia que possibilita a melhoria da aprendizagem também na escola.

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA, O CURRÍCULO MULTIRREFERENCIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A escola contemporânea precisa ser orientada e sustentada por uma nova e diferente proposta curricular. O currículo escolar deve permitir e possibilitar múltiplas e inter-relacionadas aprendizagens para o aluno. O professor precisa se organizar, se preparar para atender a esta nova demanda.

A valorização e o uso do Currículo Multirreferencial devem sempre permear a prática docente na escola. O multirreferencialismo do currículo é estruturado nas múltiplas possibilidades que atualmente são ofertadas a favor da (re)construção do conhecimento, do desenvolvimento das aprendizagens na escola e também em outros espaços. O currículo multirreferencial é amplo, abrangente e multi/trans/interdisciplinar. “A multirreferencialidade como um novo paradigma torna-se hoje grande desafio. Desafio que precisa ser gestado e vivido, principalmente pelos espaços formais de aprendizagem, que ainda são norteados pelos princípios e pelas práticas de uma ciência moderna”. (SANTOS, 2005, p. 27)

A formação do professor precisa ser compreendida como uma necessidade constante no atual modelo escolar e social que temos e convivemos. Conhecendo e compreendendo a abrangência e as possibilidades presente na *cibercultura*, percebe-se também que aproximá-la à formação docente é uma proposta interessante e complexa, e também necessária. A ocorrência dessa aproximação depende dos anseios e das perspectivas que o professor tem e/ou deseja ter para contribuir positivamente na melhor formação do aluno pelo desenvolvimento da sua ação docente. Se o professor estiver preocupado em oferecer o melhor, ele procurará melhorar sua prática e fazer mais.

A FORMAÇÃO DO ALUNO NA CULTURA MIDIÁTICA NUMA PROPOSTA CURRÍCULAR MULTIRREFERENCIAL

A formação do aluno, no modelo escolar atual, geralmente ainda orientada pela formação e atuação do professor, pode ser em relação ao Currículo

Multirreferencial, uma construção também vítima de poucas mudanças significativas no seu cotidiano e também no espaço escolar. Apoiado por um currículo multirreferencial, o aluno tem oportunidades diversas para construir e reconstruir diferentes e “interconectados” conhecimentos que podem possivelmente ser empregados na vivência humana social a favor do crescimento e desenvolvimento do aluno e da sociedade.

As tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades vêm ampliando a nossa capacidade de memória, armazenamento, processamento e, sobretudo, de comunicação. A comunicação caracterizada pela liberação do polo da emissão torna a rede digital uma rede social, um espaço cultural onde a cibercultura se desenvolve. (SANTOS, 2005, p. 24)

Esse aumento da capacidade de memória e o uso da rede social contribuinte do desenvolvimento da *cibercultura* apresenta-se no atual contexto social como alternativa que colabora e contribui para o desenvolvimento e interação humana. Considerada como espaço cultural, caracterizada pela interação entre tecnologias midiáticas e seres humanos, a *cibercultura* apresenta-se como uma oportunidade que fortalece e facilita o acesso humano aos diferentes meios e recursos culturais, o que amplia a visão de mundo e facilita as leituras e a compreensão deste.

Para Pierre Lévy (1993) apud Souza, essas tecnologias provocam uma verdadeira revolução no comportamento e na forma de aprender do indivíduo, por apresentar mutações na sociedade fundamentais: a grande velocidade de aparecimento e renovação do saber, que dificulta o conhecimento memorizado (estoque duradouro), suscitando um conhecimento em fluxo; as funções cognitivas superiores são ampliadas; [...] o raciocínio deixa de ser meramente intuitivo e dedutivo, passando a ser analítico; a descentralização do saber provocando a quebra de hierarquias, pois na rede todos têm acesso ao conhecimento; finalmente a quebra do pensamento linear, uma vez que o usuário poderá trilhar caminhos diversos, segundo o seu interesse. (LÉVY, 1993 apud SOUZA, 2001, p. 25)

Com as ideias de Lévy (1993), pode-se perceber e compreender que o currículo multirreferencial organizado e apresentado através da *cibercultura* apresenta-se como alternativa que a escola pode, e deve, de forma planejada e responsável, utilizar para ampliar e melhorar a formação do aluno, nativo digital, como sujeito social. “[...] A escola se vê desafiada a incorporá-la definitivamente no seu cotidiano. Mas, para isso, é fundamental saber qual abordagem pedagógica dará suporte ao uso dessas tecnologias, especialmente o computador”. (SOUZA, 2001, p. 5) Para melhor atuar na docência, neste novo contexto, o professor precisa estar sempre em formação continuada, transformando-se em professor pesquisador capaz de promover inovações no e pelo ensino, na atuação e na formação do aluno.

Pensar sobre a formação do aluno na atualidade, caracterizada pela presença colaborativa dos recursos tecnológicos, faz com que o professor e também o coordenador pedagógico, voltem-se para o planejamento de ações didático-pedagógicas que, através do uso das tecnologias educacionais, contribuam para o fortalecimento das aprendizagens e do crescimento humano e intelectual do aluno enquanto ser sociável. Nessa perspectiva, cabe, principalmente ao professor, cuidar continuamente da própria formação profissional e pessoal na tentativa de, através delas, conseguir superar os muitos problemas que desequilibram e prejudicam a sua ação docente e, principalmente, a formação do aluno como sujeito social ativo, dinâmico e interativo.

O CURRÍCULO MULTIRREFERENCIAL A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E A FORMAÇÃO DO ALUNO

O currículo no campo escolar precisa ser melhor conceituado, refletido e valorizado como marco que orienta o processo de seleção dos conteúdos e planejamento da ação didático-pedagógica a favor da formação integral do aluno. Essa formação compreendida como processo escolar planejado e coordenado deve configurar-se como mecanismo capaz de dar o melhor su-

porte para a atuação do professor e a formação do aluno, o foco de trabalho do professor na contemporaneidade. “O currículo é expressão da vida. Vida plena e indissociável, que resulta da unicidade dos processos vitais e dos processos cognitivos”. (PEREIRA, 2001apud GONSALVES et al., 2011, p. 53) Também por este motivo, mas não exclusivamente por ele, o currículo deve ser pensado pela escola como recurso orientador da ação pedagógica no espaço escolar. A escola atual precisa ter e valorizar essa compreensão porque, como afirma Pereira (2011 apud GONSALVES et al., 2011, p. 55):

Pensar o currículo como expressão da vida e propor-se a concretizá-lo no âmbito da educação atual é ter que estar constantemente defendendo a necessidade de se pensar e fazer um trabalho solidário, ou seja, um trabalho que alerte para a necessidade de olhar o outro de forma mais amorosa e respeitosa, considerando que: a aceitação do outro junto a nós na convivência [...] é condição indispensável para continuarmos a falar da construção do conhecimento num currículo que se autoproduz e se compromete com a vida.

Essa nova configuração curricular necessária na contemporaneidade exige do professor, e também da coordenação pedagógica, formação continuada e mudança de comportamento profissional com foco na melhoria do ensino para o melhor desenvolvimento da aprendizagem. Como processo, essa nova modalidade de planejamento e atuação com foco formativo discente e docente diferenciado do modelo atual exige também persistência, motivação e avaliação processual, capaz de garantir a autoavaliação baseada na ação-reflexão-ação. Tudo isso possibilitará ao professor e à coordenação pedagógica, através da ação-reflexão-ação, refletir sobre sua prática, identificar e comparar avanços ou retrocessos, o que lhe permitirá assim, melhor planejar e agir.

Precisamos ter coragem de rasgar o falso céu desse mundo artificial e mergulhar no caos, por mais estranho, feio e assustador que ele possa parecer. Fazer a experiência do estranhamento,

do perder-se de si mesmo, do mergulho na multiplicidade, longe de hierarquias, certezas, controles; abrir-se para as delícias do desconhecido, ter a coragem de ousar. (GALLO, 2004 apud GONSALVES et al., 2011, p. 47)

Inovar é uma necessidade pedagógica na escola contemporânea, que trabalha pela (re)construção de uma proposta curricular multirreferencializada. Portanto, considerando a escola como campo de trabalho de equipe(s), a busca pela inovação deve ser apresentada e valorizada como estratégia coletiva a ser planejada e desenvolvida para a promoção da (re)construção do saber, e por ele, para a melhor formação do aluno no contexto social característico da atualidade. Inovar no atual contexto educacional permeado por múltiplas tendências próprias da educação é uma urgência na atualidade.

A ATUAÇÃO DO PROFESSOR E A SUPERVALORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA

A atuação do professor na escola como “formador de opiniões”, em muitas situações de ensino, ainda encontra-se desconfigurada, descaracterizada em relação à demanda educacional contemporânea. O frequente e, às vezes, exagerado e inadequado uso do livro didático no contexto escolar tem contribuído largamente para o desprazer, para a desmotivação dos alunos durante muitas aulas.

O que se observa no atual sistema de ensino-aprendizagem, é uma grande defasagem, um sistema saturado, onde alunos e professores não mais encontram motivação para ensinar e aprender respectivamente, devido a um método extremamente tradicional onde o livro didático é colocado como o único objeto de estudo e fonte de pesquisa possível, sendo utilizado de forma limitada e antagônica à realidade do alunado. (OLIVEIRA, 1972, p. 1)

Para tornar tudo isso ainda mais perigoso e preocupante, o uso do livro didático tem, em muitas situações, consideradas como de ensino e de

aprendizagem, sido feito sem o devido e necessário planejamento, sistematização, articulação. Por engano, ou por mera ilusão, o livro por si só parece ser capaz de atender a toda demanda educativa que se apresenta como necessária em determinada situação contextual de ensino na atualidade. Essa prática antirreflexiva também parece provocar o desapego, a desvalorização e o desuso do livro didático pelo aluno, em situações e locais diversos. A maioria dos alunos, atualmente movida, transpassada por outros diversos e diferentes interesses, muitos oriundos da influência tecnológica, principalmente pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), não mais utilizam o livro didático na escola, e até mesmo em atividades extra-classe, quando orientadas e solicitadas pelos professores. A velha e tradicional metodologia de ensino com o uso do livro didático, adotada e ainda valorizada pelo professor, em muito contribuiu para o crescimento dessa recusa demonstrada pelos alunos em relação ao uso e à valorização do livro didático na contemporaneidade.

Silva (1996, p. 10) afirma:

Costumo dizer que, para uma boa parcela dos professores brasileiros, o livro didático se apresenta como uma insubstituível muleta. Na sua falta ou ausência não se caminha cognitivamente na medida em que não há substância para ensinar. Coxos por formação e/ou mutilados pelo ingrato dia-a-dia do magistério, resta a estes professores engolir e reproduzir a ideia de que sem a adoção do livro didático não há como orientar a aprendizagem. Muletadas e muleteiros se misturam no processo.

Com as ideias apresentadas por Silva (1996) sobre a dependência que o professor tem em relação ao uso do livro didático, percebe-se que é necessário e urgente pensar sobre as técnicas que possivelmente garantem o melhor uso do livro didático, principalmente na escola, e se isso deve ser sempre um trabalho do professor. Ao planejar a aula, “quando isso acontece”, o professor deve também refletir sobre a melhor metodologia a ser

utilizada ao colocar o livro didático em uso na escola. Essa prática certamente contribuirá para que o livro didático possa ser visto como apenas um dos recursos interessantes e necessários no contexto escolar contemporâneo, fortalecendo a independência do professor no contexto escolar. “Costumo ainda mostrar que esse apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores”. (SILVA, 1996, p. 11) Com outras palavras, Lajolo (1996, p. XX apud Oliveira, ANO, p. 2) afirma que o livro didático “[...] acaba determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.” Essa determinação imposta pelo livro didático acaba desvalorizando o potencial que o professor deve ter e usar no processo educacional que planeja e desenvolve para a promoção da autonomia do aluno enquanto sujeito social.

O vigor do livro didático advém da anemia cognitiva do professor. Enquanto este perde peso e importância no processo de ensino, aquele ganha proeminência e atinge a esfera da imprescindibilidade. De meio (que deveria ser), o livro didático passa a ser visto e usado com um fim em si mesmo. (SILVA, 1996, p. 13)

Quando o livro didático passa a ser usado com um fim em si mesmo, o seu uso não se relaciona com as vivências – experiências – dos alunos, não ganha crédito, valor, e passa a ser um objeto sem importância e indesejável pelo aluno, não influenciando no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Enquanto isso, a supervalorização e o apego ao livro didático continuam na escola por que:

No Brasil, como as recomendações e as providências sempre ficam ‘para a próxima administração’, as soluções já nascem velhas, ultrapassadas ou esclerosadas. Na área educacional, essa verdade cabe como uma luva; na área do livro didático, essa regra é mais do que verdade. (SILVA, 1996, p. 13)

Todo o trabalho coletivo desenvolvido entre professores e coordenação pedagógica deve se apresentar na escola como vontades, desejos comuns sustentados pelo diálogo, pesquisa e elaboração de estratégias capazes de resolver os possíveis problemas diagnosticados no processo que garante o planejamento, ensino e avaliação no ambiente escolar. Nessa perspectiva, todas as dificuldades encontradas no processo de ensino pelo professor devem ser compartilhadas, informadas à gestão e à coordenação pedagógica para que as propostas de intervenção sejam coletivamente pensadas, planejadas, desenvolvidas e continuamente avaliadas na tentativa de perceber os avanços e os possíveis retrocessos com os quais a dinâmica do processo nos possibilita conviver na escola.

ANÁLISE DE DADOS E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Análise de dados

Uma Proposta de Intervenção (PI) representa a intencionalidade interventiva planejada a ser desenvolvida para a mudança de uma realidade diagnosticada. No campo educativo, numa proposta quali-quantitativa, a pesquisa realizada orientará, através dos dados obtidos, a elaboração e o desenvolvimento de uma proposta coletiva de trabalho, voltada para a atenção que merece, e que precisa ser dada para a proposta curricular em uso na escola, além de avaliá-la e reconstruí-la com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem.

A aplicação do questionário foi realizada objetivando coletar dados/informações sobre a valorização do livro didático na escola, o significado e a importância do Currículo Multirreferencial para a melhor atuação do professor formação do aluno.

Questionário destinado à coleta de dados – pesquisa quanti-qualitativa

As questões aqui apresentadas foram elaboradas objetivando principalmente analisar a visão dos professores entrevistados sobre a relevância do currículo multirreferencial e a valorização do livro didático para a sustentação curricular e a formação do aluno. As respostas apresentadas pelos professores-colaboradores representam em essência a forma com a Escola X está organizada em relação à proposta curricular que utiliza e a valorização atribuída ao uso do livro didático.

As quatorze questões apresentadas para os professores participantes possibilitam aos professores, por suas respostas, fazer uma análise e uma avaliação crítica em relação ao que a escola oferece e o que deve(ria) oferecer no atual contexto mundial.

Questionário respondido – apresentação, análise e discussão de dados

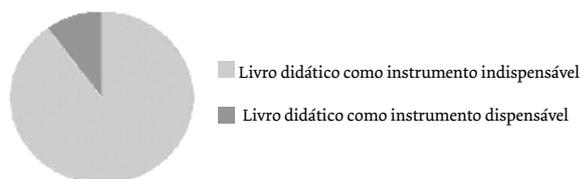
1. Você, como professor(a), considera o livro didático um instrumento/recurso de uso indispensável durante suas aulas?

Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

a) () Sim – 90%

b) () Não – 10%

Figura 1 – Visão de professores sobre o uso do livro didático



Fonte: Elaboração do autor.

Por quê?

Professor 1: As minhas aulas são programadas com dias específicos para utilização do livro didático.

Professor 2: O livro didático é o norteador para elaborarmos um planejamento anual, bimestral etc. Porém, não é o único recurso de ensino e aprendizagem trabalhado é sala de aula.

Professor 3: Porque é um instrumento que está ao alcance tanto do professor como do aluno. E, ao analisa-lo, percebe-se que dá para planejar várias atividades, algumas já sugeridas pelos autores e outras que fluem, surgem no processo...

Professor 4: Para nortear meus trabalhos.

Professor 5: Porque em certos momentos se faz necessário o uso desse material por parte dos educandos.

Professor 6: O livro didático é importante principalmente no contexto atual. No entanto, ele não precisa ser o único recurso didático para o aluno adquirir novos conhecimentos.

Professor 7: Porque é o único instrumento de trabalho que podemos realmente contar, mas, infelizmente, o público discente não utiliza como deveria.

Professor 8: Sendo um instrumento útil nas aulas, não quer dizer que não usamos de outras técnicas.

Professor 9: O livro na nossa realidade é um dos únicos recursos “uniformes” que temos e que viabiliza o conhecimento do aluno.

Professor 10: No meu ponto de vista é indispensável. Embora não seja o único instrumento de referência de aulas e também pode ser instrumento de base crítica, ou seja, ora posto, deve ser analisado sempre.

As justificativas apresentadas pelos entrevistados, dos quais 90% consideram o livro didático como instrumento de uso indispensável durante as aulas, possibilita e permite perceber que o livro é um recurso supervalorizado na unidade escolar pesquisada. Os argumentos dos professores, apresentados como resposta ao questionamento inicial, representam bem esta realidade contextual. Com o diagnóstico, surgem outras possíveis

possibilidades que podem permitir o desenvolvimento de outras propostas de pesquisa à isso relacionadas.

Refletindo ainda sobre o momento histórico e suas características, fazendo com este um paralelo em relação à existência, ao funcionamento e ao papel da escola na contemporaneidade, percebe-se uma urgência em relação às formas como os livros didáticos estão sendo utilizados na escola atual.

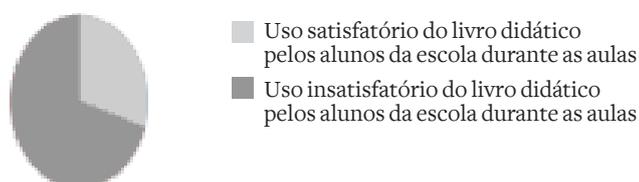
2. O público discente (os alunos) com o qual você atua como docente (professor) valoriza e utiliza satisfatoriamente o livro didático durante as aulas?

Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

a) () Sim – 30%

b) () Não – 70%

Figura 2 – Uso do livro didático pelos alunos na visão dos professores



Fonte: Elaboração do autor.

Quais fatores provavelmente justificam este comportamento demonstrado pelos alunos?

Professor 1: A valorização e a utilização do livro didático durante as minhas aulas é sempre cobrada, pois, ao trazer é colocado o visto no próprio livro como análise das atividades propostas e realizadas.

Professor 2: Irresponsabilidade da família de verificar o horário de aula e auxiliar os seus filhos a trazerem o livro didático para a aula. O compromisso de aprender a aprender, estudar com o

livro didático a partir da mediação do professor. Quando os discentes, na sua grande maioria, resolve trazer o livro didático é a partir das cobranças dos docentes.

Professor 3: Algumas turmas sim, outras não. Alegam que para trazer o livro para a escola dá trabalho, faz volume e peso. O que na realidade não justifica. Apesar de ser cobrado, grande parte não traz. Principalmente o alunado da zona rural. Eles questionam a existência de um armário na escola para guardarem os livros.

Professor 4: Existe um grande desinteresse por parte do alunado na escola como um todo.

Professor 5: Alguns alunos trazem o livro didático para ser usado durante as aulas. Mas, uma grande maioria ainda acaba deixando o livro didático em casa e não traz para a escola.

Professor 6: O livro didático sua utilização e valorização estão relacionados ao planejamento do professor e a cobrança do docente em sala.

Professor 7: Eles reclamam muito no carregar “peso”, mas sabemos que isso não passa de uma boa “desculpa esfarrapada”. Por isso, cabe a nós, como escola, ver uma maneira de como eles possam trazê-los realmente.

Professor 8: Quando respondo sim não quer dizer que todos aproveitam e utilizam o livro. Alguns não aproveitam a grande aprendizagem que o livro proporciona. Uns nem trazem o livro às aulas na verdade. Temos alunos que nenhuma técnica é aproveitada.

Professor 9: Falta de estrutura básica, o pedagógico, e, principalmente a falta de incentivo em casa.

Professor 10: No meu caso, não utilizo. Mas sei que o nível de satisfação é baixo por experiência. Entendo que isso deve-se principalmente a questões de valores, de compromisso ou até de posição/atitude do professor em relação à utilização do mesmo.

Comparando as respostas apresentadas pelos professores às questões 1 e 2 no questionário, percebe-se de imediato, uma contradição, um conflito existente em relação à valorização do livro pelo professor e o uso satisfatório deste instrumento pelos alunos na escola durante o desenvolvimento das

aulas. Essa contradição exposta precisa ser metodologicamente analisada pelos professores em parceria com a coordenação pedagógica, com os pais e também com os próprios alunos em busca do seu contorno. Pelas respostas apresentadas, também é possível verificar que os alunos apresentam vontades e disponibilidades próprias para usar e valorizar ou não o livro didático como recurso necessário no processo de desenvolvimento da aprendizagem.

3. Você, como professor(a), tem orientado e estimulado o uso do livro didático pelos alunos na escola durante as aulas e também em outros momentos/espços?

Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

a) () Sim – 100%

b) () Não – 0%

Figura 3 – Professores questionados que incentivam o uso do livro didático na sala de aula



Fonte: Elaboração do autor.

Como?

Professor 1: Todas as explicações de alguns assuntos são cobrados para acompanhar e cobrar do docente aquilo que não está falando. Uso também o livro para fazer leituras compartilhada ou individual.

Professor 2: A partir da III unidade elaborei um planejamento onde, no mesmo, o aluno era forçado a trazer o livro de Língua Portuguesa para a sala de aula para serem estudados os conteúdos uma vez que percebi que os discentes não estão fazendo as atividades propostas pelo professor.

Professor 3: Falando de sua importância como instrumento de estudo e pesquisa. Principalmente que a escola dispõe de uma

biblioteca com número significativo de diferentes livros.

Professor 4: O livro é pensado para o aluno apresentando diversos gêneros textuais que enriquece o educando não só na escola como no dia a dia.

Professor 5: Procurava passar para os alunos que o uso do livro didático não ficava restrito apenas para a escola, onde o aluno poderia também estar analisando o conteúdo do livro em casa.

Professor 6: Através das atividades previamente planejadas.

Professor 7: Eu estímulo e oriento apesar de minha disciplina não usar livro didático.

Professor 8: Utilizando em alguns exercícios, leitura, escrita, interpretações etc.

Professor 9: Produzindo atividades avaliativas em sala e extra-classe com o auxílio do livro e/ou tendo ele como base.

Professor 10: Atualmente (trabalhando com Educação Física), não utilizo. Mas quando utilizava, procurava fazer isso da melhor maneira possível.

Por quê?

Professor 1: O livro é uma das ferramentas de uso do nosso trabalho, embora não tão utilizado pelos nossos discentes.

Professor 2: Não respondeu.

Professor 3: Falando de sua importância como instrumento de estudo e pesquisa. Principalmente que a escola dispõe de uma biblioteca com número significativo de diferentes livros.

Professor 4: Não respondeu.

Professor 5: Não respondeu.

Professor 6: Não respondeu.

Professor 7: Porque tem leitura, compreensão e tudo isso é muito importante para a sua formação. Fora os trabalhos realizados nos mesmos em sala de aula.

Professor 8: Para que eles participem das aulas e assim criem interesse nas aulas.

Professor 9: Devido o livro ser um dos poucos recursos que temos para avaliar o nosso aluno.

Professor 10: Não respondeu.

Quando a totalidade, 100% dos professores entrevistados, afirma incentivar o uso do livro didático e apenas 30% da totalidade de alunos em média, como afirmado anteriormente, usa satisfatoriamente este recurso, surgem aí outras preocupações em relação à valorização, à satisfação e às formas de uso do livro na escola. Com as informações apresentadas e comparadas, pode-se perceber que a escola precisa refletir e procurar utilizar meios que equilibrem a valorização pelos docentes e uso satisfatório dos livros didáticos pelos alunos.

Alguns dos professores entrevistados não responderam ao porquê de terem ou não estimulado o uso do livro didático na escola, durante as aulas. A ausência dessa informação gera outros questionamentos que desencadearão novas pesquisas.

4. Do total de aulas planejadas e desenvolvidas por você como professor(a) num componente curricular específico, qual o percentual de aulas desenvolvidas com uso obrigatório do livro didático?

- a) () Menos de 50% do total das aulas trabalhadas;
- b) () Em média 50% do total das aulas trabalhadas;
- c) () Mais de 50% das aulas trabalhadas;
- d) () Em 100% das aulas trabalhadas;
- e) () Não usei livro didático durante as aulas.

Quando questionados sobre o percentual do total de aulas desenvolvidas com o uso do livro didático, percebe-se um quantitativo diferenciado entre as respostas apresentadas pelos professores entrevistados. Dos dez professores participantes sete deles, 70% do total afirmam usar o livro didático em mais de 50% das aulas ministradas, outros três professores, representando 30% do total entrevistado, apresentaram respostas diferentes. Um deles disse usar o livro didático em aproximadamente 50% das aulas trabalhadas; outro professor entrevistado confirmou usar o livro didático em menos de 50% das aulas, e outro afirmou ainda não ter usado livro didático durante

as aulas. Este último é professor de Educação Física. O componente curricular Educação Física não dispõe de livro didático enviado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para uso por alunos e professores durante as aulas.

Com a análise realizada, percebe-se que o livro didático é um recurso muito valorizado e utilizado pela maioria dos professores durante as aulas e pouco valorizado por pequena minoria na escola pesquisada. A situação diagnosticada em relação ao uso do livro didático merece estudo que contribua para o desenvolvimento de uma análise mais detalhada em relação às formas como o livro é utilizado e como este recurso contribui ou não para a melhoria do desenvolvimento das aulas pelos professores e da aprendizagem pelos alunos.

O que justifica sua resposta?

Professor 1: O livro de Matemática é cobrado nos dias propostos nas aulas. Sei que o percentual de peso de livro que o aluno deve carregar equivale a 10% da sua massa corporal, por isso são determinados os dias para trazer o livro de Matemática para a escola.

Professor 2: O livro didático adotado pela escola o autor fragmentou os componentes curriculares de uma forma que não tem como contemplar todos ou a maioria dos conteúdos propostos pelo autor do livro.

Professor 3: Porque é um instrumento que está ao alcance tanto do professor como do aluno. E, ao analisa-lo, percebe-se que dá para planejar várias atividades, algumas já sugeridas pelos autores e outras que fluem, surgem no processo... (igual a resposta da questão 1, do questionário).

Professor 4: Levo outros textos, filmes entre outros recursos.

Professor 5: Em alguns momentos das aulas procurava trabalhar de uma forma mais clara e aberta com os educandos, procurando analisar um pouco da realidade deles fazendo um paralelo com o conteúdo da disciplina.

Professor 6: Não respondeu.

Professor 7: Porque quando ele utiliza o livro dispensa o uso do caderno e escreve menos. (Depoimento de outra professora, já

que eu não uso livro).

Professor 8: Porque o planejamento é complexo e as vezes precisamos sanar outras necessidades que venham a surgir.

Professor 9: Na disciplina que ministro é necessário o uso de várias fontes de pesquisa para que possamos ampliar o horizonte crítico dos nossos alunos.

Professor 10: Considerando a disciplina de formação, Educação Física, esta não adota e/ou não se dá com a utilização do mesmo em aula. Porém, planejamentos, atividades, textos sempre pesquisa e busco em outras fontes.

5. Em situações didático-pedagógicas formativas planejadas e desenvolvidas sem o uso direto/obrigatório do livro didático na sala de aula ou outros espaços, é possível perceber maior atenção, interesse e participação por parte dos alunos?

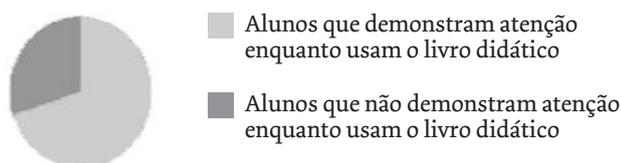
Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

() Sim – 70%

() Não – 0%

() Às vezes – 30%

Figura 4 – Atenção demonstrada pelos alunos em atividades realizadas com uso do livro didático



Fonte: Elaboração do autor.

O que possivelmente provoca este comportamento por parte dos alunos?

Professor 1: Impacto bastante curioso. Os alunos podem parecer como tábua rasa, sem conhecimento.

Professor 2: Quando se estuda com a sua realidade local ou o espaço que o norteia.

Professor 3: Às vezes, pois eles sentem necessidade de ter algo

em mãos para ver, manusear, escrever etc.

Professor 4: Às vezes fazemos algo diferente como um filme e eles continuam sem interesse, participação etc.

Professor 5: Em alguns momentos das aulas procurava trabalhar de uma forma mais clara e aberta com os educandos, procurando analisar um pouco da realidade deles fazendo um paralelo com o conteúdo da disciplina.

Professor 6: Desde quando estas forem planejadas e chamem a atenção dos alunos.

Professor 7: Que quando eles usam o livro prendem mais a atenção devido as ilustrações, acompanhamentos etc.

Professor 8: É muito relativo pois as vezes saímos da rotina levando uma aula diferenciada e não agradamos alguns.

Professor 9: Quando usamos fontes com um visual mais chamativo e/ou quando a fonte utilizada é muito próxima à realidade do aluno, eles se sentem mais á vontade.

Professor 10: Sendo o meu caso específico, na condição de professora de Educação Física, tenho que atrair e manter a atenção dos alunos sempre sem o livro didático. Acho que depende muito da didática do professor. Se ele tem o livro como instrumento principal, ele não deve conseguir melhor atenção dos alunos sem o mesmo.

6. Você, na condição de professor(a), seleciona e estuda (pesquisa sobre) os conteúdos apresentados no livro didático durante o planejamento e a organização do trabalho docente ou segue a ordem sequenciada dos conteúdos apresentados nos diferentes capítulos do livro em sua atuação?

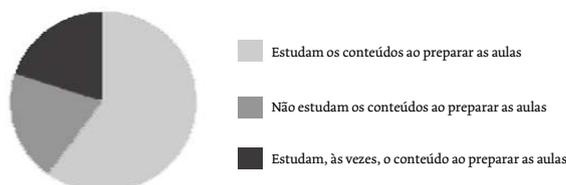
Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

a) () Sim – 60%

b) () Não – 20%

c) () Às vezes – 20%

Figura 5 – Estudo dos conteúdos no processo de planejamento das aulas pelo professor.



Fonte: Elaboração do autor.

Por quê?

Professor 1: Pesquisar em outras fontes é bastante interessante, sair do apego do livro didático; fomentando mais curiosidade por parte do nosso alunado.

Professor 2: No planejamento anual temos que abordar os conteúdos que busque trabalhar em sala de aula a realidade e a vivência de nossos alunos. No entanto, os conteúdos propostos pelos livros didáticos não abordam a realidade e o local (espaço) que vivem os nossos alunos.

Professor 3: Sigo o plano anual mas sempre procuro levar algo diferente para a sala, algum gênero textual e exercícios que não se encontram no livro didático e são trabalhados na sala de vídeo ou em forma de atividades impressas.

Professor 4: Trabalho de acordo com a necessidade do aluno.

Professor 5: Procuro selecionar e estudar os conteúdos para poder estar apresentando aos alunos.

Professor 6: Estudo sim os conteúdos. Quanto à sequenciação dos mesmos nem sempre isso acontece, pois a sequência dos conteúdos no livro nem sempre cumpre com as expectativas estabelecidas no planejamento e nas demandas ofertadas.

Professor 7: Porque o planejamento é flexível, dependendo das necessidades da turma.

Professor 8: Precisamos ter um planejamento como norte mas não significa que devemos seguir ao pé da letra. Devemos seguir a necessidade da turma, ou seja, do alunado.

Professor 9: Muitas vezes eu tenho muito conhecimento sobre o assunto e aí, por relapso, eu ministro a aula com o conhecimento que tenho.

Professor 10: Estudo os conteúdos porque acho/entendo que não há como fazer diferente. Seguir a sequência é uma possibilidade, se for uma forma coesiva, própria das condições da realidade da turma. Se não, não há problemas em seguir ou até mesmo incluir outros temas.

As informações supra-apresentadas e relacionadas ao estudo dos conteúdos no processo de planejamento das aulas pelo professor é outro aspecto que merece maior atenção, discussão e reflexão. O não estudo dos conteúdos antes ou durante o planejamento das aulas, ou até mesmo depois, pode comprometer o processo de ensino e, por consequência, a aprendizagem dos alunos. O estudo e o conhecimento dos conteúdos teóricos pelo professor contribuem para que ele possa melhor situar-se no tempo-espaço, apresentar-se com mais segurança e motivação, contribuindo para influenciar a aprendizagem pelo aluno, além de fazer a relação necessária entre os conhecimentos prévios construídos e organizados pelos alunos com os novos conteúdos por ele apresentados durante as aulas ou em situações extraclasse. Quando o professor consegue fazer e apresentar essa relação, a aprendizagem é geralmente facilitada e ganha significado por relacionar-se com o cotidiano vivido e experimentado pelos alunos.

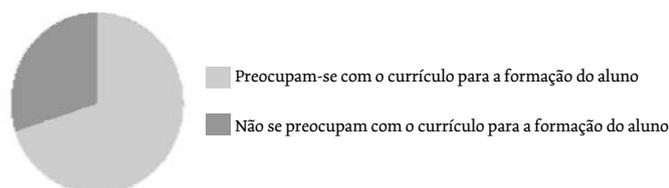
7. Quando você, na condição de professor, participa de jornadas pedagógicas e outros momentos destinados para a realização do plano de curso e planejamento do trabalho/ação pedagógica diária, preocupa-se com a estrutura curricular a ser (re)construída para a ampla formação do aluno?

Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

a) () Sim – 70%

b) () Não – 30%

Figura 6 – Preocupação dos professores sobre a estrutura curricular para a formação do aluno



Fonte: Elaboração do autor.

Por quê?

Professor 1: O planejar é para tentar alcançar os objetivos propostos, nem sempre é alcançado aquilo que se deseja.

Professor 2: Temos que trabalhar e organizar uma sequência conteudista baseada no currículo escolar para não prejudicar o discente caso este venha a ser transferido para outra unidade escolar. A partir da grade curricular nacional percebemos a importância da reformulação da “Base Nacional Curricular”.

Professor 3: Sigo o plano anual mas sempre procuro levar algo diferente para a sala, algum gênero textual e exercícios que não se encontram no livro didático e são trabalhados na sala de vídeo ou em forma de atividades impressas.

Professor 4: Temos que ver a realidade do aluno e adequar.

Professor 5: Porque o aluno é uma peça fundamental para a educação, com isso, precisa ser analisado com muito carinho.

Professor 6: Com base nas últimas jornadas o município iguala todos os alunos independente da realidade dos mesmos. Todos os discentes são tratados de forma uniforme independente do nível ou da realidade a que pertencem.

Professor 7: Porque atualmente a Secretaria Municipal de Educação abrange esse plano de curso de maneira geral.

Professor 8: Procuramos inovação ou troca de conhecimentos, embora a educação não traga receita pronta. Cabe a cada profissional procurar participar das jornadas pedagógicas em busca de aprendizagem.

Professor 9: Por ineficiência de alguns colaboradores a tentativa de unificar aos conhecimentos sem se preocupar com a realidade do alunado.

Professor 10: A preocupação existe; o que falta é o momento de conhecimento da estrutura antes do início do planejamento. Então, normalmente essa noção de preocupação se dá após o cotidiano já estabelecido.

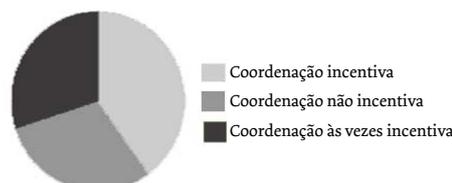
Sendo a base curricular a estrutura maior que orienta o bom funcionamento da escola e a educação do aluno, com os percentuais representativos das respostas apresentadas para o questionamento “Quando você, na condição de professor, participa de jornadas pedagógicas e outros momentos destinados para a realização do plano de curso e planejamento do trabalho/ação pedagógica diária, preocupa-se com a estrutura curricular a ser (re)construída para a ampla formação do aluno?” espera-se como resposta uma maior atenção e preocupação por parte dos professores em relação à análise e à reelaboração da proposta curricular, considerando os contextos histórico, geográfico, político, cultural e econômico que regem a vivência social dos alunos.

8. Você recebe da escola, em especial da coordenação pedagógica, incentivos e orientações para repensar e melhor estruturar o currículo a ser desenvolvido com/para o aluno durante as aulas?

Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

- a) () Sim – 40%
- b) () Não – 30%
- c) () Às vezes – 30%

Figura 7 – Incentivos e orientações apresentadas pela coordenação pedagógica para a organização da estrutura curricular com foco na melhoria da aprendizagem pelos alunos



Fonte: Elaboração do autor.

Caso sua resposta seja sim, como e quando isso acontece?

Professor 1: Quando tenho dúvidas pergunto, procuro informações para os esclarecimentos;

Professor 2: A escola ou a parte pedagógica da unidade escolar precisa se organizar e colocar esta prática corriqueira em pleno funcionamento no ambiente escolar.

Professor 3: Nos momentos de intervalo, pelo whatsapp, nos horários de Atividades Curriculares (ACs) etc.

Professor 4: Não se aplica.

Professor 5: Em alguns momentos durante as ACs e fora dela.

Professor 6: Não se aplica.

Professor 7: Quando nos reunimos para discussões.

Professor 8: Na elaboração de algumas aulas.

Professor 9: Não se aplica.

Professor 10: Individualmente vejo pouco. Mas em momentos coletivos, embora eu não seja a melhor pessoa para descrever sobre isso já que na minha disciplina há condições mais restritas.

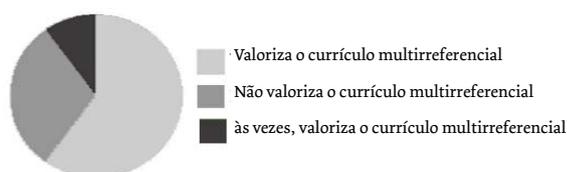
9. Conforme respostas apresentadas anteriormente e sua atuação docente, você tem valorizado a multirreferencialidade curricular em seu planejamento e ação docente?

Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

a) () Sim – 60%

- b) () Não – 30%
- c) () Às vezes – 10%

Figura 8 – Valorização do Currículo Mutirreferencial pelos professores questionados



Fonte: Elaboração do autor.

Por quê? Como?

Professor 1: A resistência por parte dos discentes é grande. Toda mudança é atrevida e trabalhosa. (O professor não explicou o “como”).

Professor 2: A infraestrutura da nossa escola e as dificuldades no manuseio das “novas tecnologias”. Às vezes utilizo slides na sala de vídeo; seminários com apresentação de slides elaborados pelos próprios alunos e vídeos criados/produzidos pelos alunos sobre o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Professor 3: É importante para tornar as aulas mais dinâmicas, chamar a atenção do aluno e mostrar as várias possibilidades de uso (referente ao que está sendo trabalhado). Através do uso de instrumentos variados, vídeos, revistas, apostilas etc.

Professor 4: Para facilitar o trabalho interligando com algo que tenha a ver com a realidade do aluno. (O professor não explicou o como).

Professor 5: Usei uma boa parte do tempo o livro didático onde analiso que é necessário trabalhar com outros materiais além do livro. (O professor não explicou o como).

Professor 6: Uma vez que os conteúdos são previamente estudados, os mesmos são relacionados ao contexto social, político e cultural. Através do programa da aula.

Professor 7: Porque vejo um bom interesse sobre eles, apesar de não termos tanta habilidade para tal. Levando-o a pesquisar, co-

nhecer através de jogos, dinâmicas e para o desenvolvimento de cada um. É um bom ponto de positividade.

Professor 8: Inserindo no conteúdo os temas de mundo, ou seja, o novo. Durante as necessidades que venham a surgir.

Professor 9: Acredito que tem muito a ver com a forma que eu fui formada para ter visão crítica de mundo. Trazendo fatos polêmicos ocorridos na internet, filmes e, às vezes, o uso do celular em sala durante as aulas.

Professor 10: Na verdade não sei muito. O conceito ainda é raso. O que procuro fazer é contextualizar o foco do ensino/aprendizagem.

As informações apresentadas pelas respostas e percentuais correspondentes sobre a valorização do currículo multirreferencial para o planejamento e ação docente já representa uma preocupação demonstrada por 70% dos professores colaboradores. Esse percentual representa a opinião de professores que têm maior tempo de atuação no magistério, formação em nível superior e maior conhecimento sobre teorias curriculares e sua importância para a formação integral do aluno.

10. Você considera o multirreferencialismo curricular como necessário para a formação e a atuação docente no contexto escolar atual?

Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

a) () Sim – 100% b) () Não – 0%

Figura 9 – Percepção dos professores participantes sobre a necessidade do multirreferencialismo curricular na formação e atuação docente na contemporaneidade



Fonte: Elaboração do autor.

Por quê?

Professor 1: Sigo o plano anual mas sempre procuro levar algo diferente para a sala, algum gênero textual e exercícios que não se encontram no livro didático e são trabalhados na sala de vídeo ou em forma de atividades impressas.

Professor 2: Contemporaneidade no ambiente escolar se faz necessário no ensino-aprendizagem dos nossos discentes, uma vez que os mesmos gostam e têm nas novas tecnologias.

Professor 3: É importante para tornar as aulas mais dinâmicas, chamar a atenção do aluno e mostrar as várias possibilidades de uso (referente ao que está sendo trabalhado). Através do uso de instrumentos variados, vídeos, revistas, apostilas etc.

Professor 4: É necessário buscar meios de despertar o interesse do educando oferecendo um leque de oportunidades para se chegar à aprendizagem.

Professor 5: Porque é preciso uma análise dos vários itens que estão à disposição para poder o trabalho se desenvolver de forma mais prática

Professor 6: Pois faz refletir sobre a importância da teoria (conteúdos) e suas aplicabilidades no dia a dia.

Professor 7: Porque hoje em dia com essas novas tecnologias eles estão bem além de nossos conhecimentos em questão dessa discussão onde precisamos acompanhá-los para podermos saber a sua linguagem também.

Professor 8: Devemos tentar acompanhar a inovação não abandonando os métodos que vem dando certo.

Professor 9: Mesmo estando numa escola que somos carentes de várias tecnologias e principalmente de base formativa, acredito que temos que inserir esses tipos de modalidades no contexto do aluno.

Professor 10: Se é novo... se há especulações... deve ser necessário e fundamental sim.

O percentual de respostas apresentadas pelos professores a favor da valorização e importância do multirreferencialismo curricular para a formação e atuação do professor, totalizando 100% das respostas positivas, representa a visão que os professores têm sobre a proposta curricular em

discussão. Com o constatado, nota-se que a escola precisa melhor se organizar, incentivar e orientar o planejamento da ação docente na perspectiva multirreferencial. Pelos argumentos apresentados pelos professores em suas respostas, percebe-se que isso ainda é uma das dificuldades encontradas a ser coletivamente analisada e resolvida temporalmente.

11. Qual o seu tempo de atuação no magistério?

menos de cinco anos

entre cinco e dez anos

entre 10 e 15 anos

entre 15 e 20 anos

mais de 20 anos

Com relação ao tempo de atuação no magistério, questionando aos dez professores participantes da pesquisa, ficou esclarecido que: todos os professores têm mais de cinco anos na docência, um deles tendo experiência na docência entre cinco e dez anos, cinco professores estando na docência a mais de dez anos, três deles tendo atuação no magistério entre quinze e vinte anos e apenas um dos professores atuando no magistério a mais de vinte anos.

12. No início do ano letivo, para organizar minha atuação docente eu recorro a...

Professor 1: Novas tecnologias atuais, livros, revistas, informações entre colegas etc.

Professor 2: Ao planejamento dos anos anteriores para verificar o que podemos mudar organizar ou não.

Professor 3: Ao plano anual, ao uso da internet, ao coordenador, colegas, direção etc.

Professor 4: Livros, internet etc.

Professor 5: Livros, revistas, internet etc.

Professor 6: Pesquisas.

Professor 7: Apostilas, livros de vários autores para uma melhor aprendizagem e conhecimento para ambas as partes.

Professor 8: Livros, sites, troca de saberes (jornadas pedagógicas) etc.

Professor 9: Teóricos conhecidos, pesquisas na internet, planos de curso e de aula antigos.

Professor 10: Internet, livros, minhas experiências.

Quando foi apresentado o questionamento “No início do ano letivo, para organizar minha atuação docente eu, ‘recorro a...’”, foi obtido como respostas uma variedade de alternativas que os professores utilizam para organizar/planejar a ação docente no início do ano letivo. No entanto, pelo acompanhamento pedagógico realizado, sabe-se que a prática precisa ser melhor desenvolvida para que outras possibilidades de ensino sejam valorizadas e intensificadas no ambiente escolar com foco na abordagem e no uso de outras modalidades de ensino.

13. Como você classificaria os livros didáticos:

Percentual representativo das respostas apresentadas pelos professores.

() primordial – 20%

() útil – 80%

() pouco útil – 0%

() irrelevante – 0%

Figura 10 – Classificação dos professores sobre a relevância do livro didático



Fonte: Elaboração do autor.

Pela classificação feita em relação ao livro didático como recursos primordial, útil, pouco útil ou irrelevante, os dez professores entrevistados apresentaram avaliações pouco distintas.

A classificação feita pelos professores sobre a relevância do livro didático no contexto escolar, apresentada no gráfico, demonstra em 20% o livro didático como recurso/instrumento primordial para uso no espaço escolar. 80% dos professores percebem o livro didático como recurso útil. Essa informação parece contradizer outras informações expressas pelos mesmos professores e anteriormente apresentadas neste texto. Com isso, observa-se a necessidade de outras análises e discussões sobre o real valor e importância do livro.

14. Na indisponibilidade do livro didático eu:

Professor 1: Tento conversar com os meus alunos para dizer para eles que o diálogo é uma das fontes de interação para o andamento de uma boa aula.

Professor 2: Tenho que recorrer às novas tecnologias no ambiente escolar, jornais, revistas etc.

Professor 3: Utilizo outros meios que já foram citados anteriormente. Sempre dá para inovar quando a escola dispõe de material.

Professor 4: Recorro à internet.

Professor 5: Procuo trabalhar os conteúdos com os alunos, relacionando à realidade de cada um.

Professor 6: Sentiria muita falta.

Professor 7: Procuo ir à busca de pesquisas, de coisas mais atuais de acordo com os conteúdos abordados.

Professor 8: Procuo pesquisar, visitar sites, visito a biblioteca com objetivo de suprir as necessidades.

Professor 9: Uso textos, crio dinâmicas e uso o conhecimento do senso crítico para produzir aulas diferenciadas.

Professor 10: Eu recorro à internet, livros, minhas experiências.

As respostas apresentadas pelos professores através do questionário apresentam ideias diversas e, às vezes, desarticuladas, o que sinaliza a necessidade de uma maior atenção em relação ao plano e desenvolvimento da ação docente na escola, transformando-a numa proposta coletiva a ser conhecida, (re)construída e valorizada por todos. Além disso, na ausência

do livro didático para uso pelo professor na escola, poucas são as possibilidades apresentadas para a sua substituição. Penso que os professores poderiam ir além do exposto e se aproximar mais das questões históricas e culturais que permeiam a vivência social dos alunos.

PI: Contribuições do currículo multirreferencial

Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP 3).

Polo: Senhor do Bonfim – Bahia.

A Escola X fica localizada no município de Mairi, no interior baiano, e é a maior instituição escolar do município. É uma escola construída na periferia da cidade-sede, tem uma estrutura física muito boa, é arborizada e conta com grande espaço térreo ainda sem construção. É formada por treze salas de aula, uma sala de aula multifuncional, uma sala de recursos audiovisuais, um laboratório de informática, uma biblioteca muito bem fornecida/equipada, uma quadra poliesportiva coberta, cantina, sanitários, uma secretaria, sala de direção, sala de professores. Boa parte da área térrea foi pavimentada, ofertando à comunidade escolar maior comodidade e bem-estar.

A equipe docente é atualmente composta por 23 professores que, atuam em parceria com a gestão administrativa da escola (o diretor), a coordenação pedagógica escolar (atualmente formada por dois coordenadores), a secretaria da escola e outros funcionários, que, por sua vez, colaboram com o desenvolvimento das atividades educativas desenvolvidas. Há também na referida escola a implantação e o desenvolvimento do programa Mais Educação. Este programa atende na escola alunos que frequentam o ensino regular em turnos opostos. Os alunos que participam do programa Mais Educação ficam na escola das 07:30h até as 17h.

A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. No turno matutino, a referida instituição oferece somente ensino fundamental para alunos do sexto ao nono ano. No turno vespertino, a oferta de ensino está voltada para alunos do sexto ao nono ano e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Eixo IV (sexto e sétimo ano) e Eixo V (oitavo e nono ano). O funcionamento da escola para desenvolvimento das aulas nos turnos matutino e vespertino acontece das 07:30h até as 12h e das 13h às 17:30h.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada tem como foco analisar as contribuições do Currículo Multirreferencial para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, considerando o que se percebe como problema de pesquisa: a supervalorização e o uso “excessivo” do livro didático pelos professores na escola X, decorrente fatores associados, como: formação pedagógica com foco no uso do livro didático, acesso fácil a este recurso na escola, facilidade de uso deste instrumento/recurso durante o planejamento da ação docente e desenvolvimento das aulas, transferência de conhecimento pronto, o que ainda está muito presente no contexto da escola tradicional na contemporaneidade. O estudo foi realizado com aplicação de um questionário composto por quatorze questões para serem respondidas por dez professores que atuam na escola X, em sala de aula, nos turnos matutino e vespertino. A análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário, apoiada pela pesquisa bibliográfica (fundamentação teórica), suporta a investigação e a compreensão da realidade em relação às interferências que se fazem necessárias para resolver ou melhorar a situação pesquisada diante do contexto diagnosticado.

O questionário foi respondido por dez professores que atuam no ensino em diferentes componentes curriculares do sexto ao nono ano do ensino fundamental. Do total de professores participantes, quatro deles trabalham no turno matutino, e os outros seis atuam na docência no turno vespertino.

No turno vespertino, o quantitativo de professores e alunos é sempre maior do que a quantidade que atuam no turno matutino.

A pesquisa caracteriza-se como pesquisa-ação pelas características que a representam, além da interferência direta do pesquisador e sua relação com a escola, necessária para o desenvolvimento da PI, que visa estudar o problema diagnosticado de forma mais ampla e abrangente, envolvendo diferentes profissionais do contexto escolar numa busca coletiva para estudo, compreensão e resolução do problema que gerou a pesquisa. A pesquisa-ação é uma modalidade de pesquisa focada no conhecer-agir. Os resultados da pesquisa na pesquisa-ação são, para o pesquisador participante, os principais pontos alvos a serem atingidos e solucionados, resolvidos.

[...] uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLENT, 1986, p. 15)

Com a definição e/ou a caracterização apresentada pelo autor sobre pesquisa-ação, percebe-se ser este um tipo de pesquisa que envolve o(s) pesquisador(es) na elaboração de plano(s) para intervenção com foco na resolução de uma situação problemática específica, a *partir de projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva* (BALDISSERA, 2001, p. 6). Essa ação participativa deve ser representada por objetivo comum, focado no fazer coletivo pela transformação de uma realidade.

Thiollent (1985 apud BALDISSERA, 2001, p. 5), afirma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Nessa modalidade de pesquisa, a PI aqui exposta será apresentada à equipe docente e gestora da escola X, estudada e desenvolvida com foco na participação coletiva, necessária para estudo, reflexão e mudança da realidade curricular em destaque e estudo no contexto escolar.

Pelas características próprias da pesquisa-ação, percebe-se como esta pesquisa se caracteriza, desenvolve, além de sua notória importância e aplicabilidade para a resolução de problemas de ordem social.

Ezequiel Ander Egg (1990, apud BALDISSERA, 2001, p. 8-9), apresenta as características da pesquisa-ação como investigação/ação/participativa:

o objetivo do estudo é decidido a partir do interesse de um grupo de pessoas ou de um coletivo. A. P.A.P. só se aplica à situações ou problemas da vida real;
a finalidade da investigação é a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas;
existe uma estreita interação/combinção entre a investigação e a prática, entre o processo de investigação e da ação interativa. Ambas iluminadas pela teoria e realizadas com a participação dos envolvidos, seja como pesquisadores, técnicos, promotores, ou seja, como beneficiários de um programa;
supõe a superação da relação de distanciamento entre o pesquisador, que tem um suporte teórico e metodológico e as pessoas envolvidas que contribuem com suas experiências, vivências e conhecimentos de sua própria realidade;
exige formas de comunicação entre iguais com o propósito de realizar um trabalho de conjunto;
é uma ferramenta intelectual a serviço da população (pesquisadores ou profissionais) é uma ferramenta dos trabalhadores, quando a utilizam para
ter um conhecimento mais verdadeiro e completo possível da realidade que desejam transformar;
é uma proposta metodológica na perspectiva de transferir conhecimentos e habilidades. A socialização do conhecer e do saber metodológico, é absolutamente necessário para que as pessoas participem ativamente. Para decidir e participar com eficácia é necessário estar capacitado. Neste sentido, aparece a

importância da transferência de tecnologia de atuação, tendo em conta que o 'saber' é condicionante do 'poder fazer' de maneira eficaz e eficiente.

Compreendo o conceito atribuído à pesquisa-ação como pesquisa participativa, sabendo da sua relevância para o envolvimento de diferentes sujeitos e para a (re)construção de conhecimentos, além da resolução de problemas de ordem social, pretende-se aqui utilizá-la como alternativa capaz de possibilitar o acompanhamento, o estudo e a mudança de uma realidade escolar/educacional específica da escola X, objetivando, principalmente, refletir sobre a importância do uso do currículo para a formação do aluno pelo desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Pelo exposto, a pesquisa-ação é uma proposta de pesquisa interativa, e por isso muito interessante, pois possibilita, permite e estimula a interação entre diferentes sujeitos como foco num objetivo comum discutido, (re)construído e valorizado para a resolução de problema(s) identificado(s).

OBJETIVOS

Objetivo geral

Pesquisar sobre o conceito e as características do Currículo Multirreferencial e suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, refletindo sobre a importância e o uso das tecnologias da informação e da comunicação neste modelo curricular.

Objetivos específicos

- analisar a concepção que os professores têm sobre Currículo Multirreferencial e o valor que atribuem a esta proposta curricular no ensino escolar;
- Realizar situações de pesquisa e estudo coletivo como foco na discussão e na compreensão do currículo multirreferencial;
-
-

- Desenvolver, durante o ano letivo, situações didáticas e pedagógicas que envolvam o planejamento de situações de ensino (aulas) numa proposta multirreferencial, utilizando o livro didático e outros recursos complementares;
- Apresentar a proposta de intervenção elaborada para a Secretaria Municipal de Educação e demais escolas do município como foco no estudo e no desenvolvimento do Currículo Multirreferencial;
- Valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e seu histórico de vida social para elaborar projetos de ensino focados em aprendizagens significativas numa proposta interdisciplinar de ensino;
- Elaborar e desenvolver, numa perspectiva coletiva, uma PI planejada com foco na resolução do(s) problema(s) diagnosticado(s) a partir da realização da pesquisa.

OPERACIONALIZANDO A PI

A PI será desenvolvida conforme detalhamento apresentado no plano de intervenção e no cronograma abaixo apresentados. As ações programadas visam o desenvolvimento de um trabalho coletivo durante o ano letivo de 2016, envolvendo toda a comunidade escolar. Esse projeto de trabalho, elaborado numa perspectiva interdisciplinar, considera a multirreferencialidade curricular como necessária no contexto educacional contemporâneo.

Plano de intervenção

Quadro 1 – Quadro Representativo do Plano de ação

O quê? (Estratégia)	Por quê? (Finalidade)	Como? (Metodologia)	Quem? (Sujeitos)
Estudo coletivo sobre conceito e características próprias do currículo multirreferencial.	Compreender melhor o Currículo Multirreferencial p/ melhor utilizá-lo.	Em equipe, envolvendo professores e coordenadores da Escola X e de outras escolas do município.	Professores, gestores e coordenadores pedagógicos.

Reunião p/ apresentação e estudo da PI p/ a Escola, com a presença e a participação do Conselho Escolar.	Apresentar a PI à comunidade escolar.	Reunião com a comunidade escolar, oportunizando a participação de diferentes sujeitos/atores.	Professores, gestores, coordenadores pedagógicos, representantes de alunos, pais e Conselho Escolar.
Planejamento de situações interativas e educativas com foco no multirreferencialismo curricular.	Melhorar a formação e atuação da equipe pedagógica na escola.	Desenvolvimento de atividades coletivas com foco na proposta e em atividades já desenvolvidas e nos resultados obtidos.	Professores, gestores, coordenadores pedagógicos e Conselho Escolar.
Avaliação do desenvolvimento da PI.	Rever ações e resultados.	Análise coletiva das proposições e resultados.	Professores, gestores, coordenadores pedagógicos e Conselho Escolar.
Revisão do Projeto Político Pedagógico (PPP).	Organizar a proposta de educação que a Escola deve desenvolver.	Análise coletiva das proposições e apresentação de novas ideias.	Professores, gestores, e coordenadores pedagógicos.

Fonte: Elaboração do autor.

CRONOGRAMA

Ações Programadas	Período – Ano: 2016												
	JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO	
Estudo coletivo sobre conceito e características próprias do Currículo Multirreferencial													
Reunião p/ apresentação e estudo da PI p/ a Escola, com a presença e participação do Conselho Escolar													
Planejamento de situações interativas e educativas com foco no multirreferencialismo curricular													
Avaliação do desenvolvimento da PI													
Revisão do PPP													

As atividades apresentadas no plano de intervenção e no cronograma supra-apresentados serão planejadas e desenvolvidas coletivamente, de modo a oferecer para todos os envolvidos o maior e melhor conhecimento sobre cada etapa de desenvolvimento e relações que estabelecem. Além de equilibrar o desenvolvimento das ações pela equipe escolar.

As atividades programadas serão desenvolvidas e continuamente avaliadas, visando sequenciar e equilibrar as discussões e propostas apresentadas em cada situação interativa voltada para o bom desenvolvimento da proposta da intervenção apresentada. Nesse processo, espera-se contar com participação ativa e colaborativa de todos os sujeitos envolvidos, em prol da melhoria do ensinar para o melhor aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A multirreferencialidade curricular é uma das discussões atuais em educação que trazem a público, como outras abordagens, a necessidade que a escola contemporânea tem de rever a proposta curricular que utiliza para selecionar conteúdos e desenvolver as atividades que contribuem para a (re) construção de diferentes conhecimentos e aprendizagens pelos alunos.

O estudo realizado teve como objetivo principal fazer uma reflexão inicial sobre a valorização do currículo multirreferencial com foco reflexivo sobre a oferta e o desenvolvimento da aprendizagem significativa, diretamente relacionada às vivências dos alunos no contexto escolar atual, considerando-se o papel da escola para a formação do aluno na contemporaneidade.

As pesquisas-análises e reflexões realizadas com base na literatura e nos questionamentos aplicados e analisados possibilitam a compreensão do real contexto escolar atualmente existente e disponível em nível de ensino fundamental. A formação e a atuação do professor, ainda sustentada pelo uso excessivo e descontextualizado do livro didático, tem tirado da escola e dos alunos a oportunidade de verdadeiramente ensinar e aprender,

respectivamente, tornando este espaço indesejado e desvalorizado pelos alunos. Constata-se com a pesquisa que o uso do livro didático, o planejamento da ação educativa pelo professor e a falta de apoio tecnológico, além de outros fatores aqui não apresentados e discutidos, têm tirado da escola o poder de exercer sua função social específica para o contexto histórico atual. Além disso, analisando as respostas apresentadas às questões pelos professores, pode-se também constatar que ainda não há um consenso em relação ao significado e à valorização do Currículo Multirreferencial, faltando, no ensino, propostas inovadoras, e o livro didático continua sendo o artista principal do show.

Conforme resultados obtidos e apresentados, considerando-se as informações aqui relevantes sobre a valorização e o uso do Currículo Multirreferencial com foco na oferta e no desenvolvimento da aprendizagem significativa, aquela diretamente relacionada aos conhecimentos prévios e vivências dos alunos, espera-se com o desenvolvimento da PI apresentada neste texto, além de melhorar o ensino e, por consequência, a aprendizagem, gerar outras possibilidades discursivas que estimulem ainda outras reflexões e pesquisas capazes de dar continuidade a esta análise e contribuir para a ampliação, a conceituação e compreensiva valorativa do currículo multirreferencial para o modelo escolar contemporâneo socialmente instaurado, necessário e valorizado. Os dados analisados possibilitam a compreensão de que há muito para ser feito para que a escola venha a melhorar sua atuação rumo ao desempenho satisfatório da função social que precisa desempenhar. Pensando escola não somente como espaço físico, mas também como equipe que deve ter planos definidos, objetivos e metas coletivamente estabelecidos, percebe-se que essa causa é nossa, e temos a obrigação de lutar por ela. Vamos pra luta!

REFERÊNCIAS

- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, RS, v. 7, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso: 28 dez. 2015.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Ciências sociais da educação)
- LIANO, J. G. de. *Informática educativa na escola*. São Paulo: Fé e Alegria: Loyola, 2006. (Formação Pedagógica)
- MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: os socioconstrutivismo curricular em perspectiva* / Roberto Sidinei Macedo. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
- OLIVEIRA, P. T. *Livros didáticos de leitura e interesse de escolares em leituras. Contribuição para o estudo da psicologia da leitura*. 1972. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/JoaoPauloTeixeiradeOliveira_GT4_integral.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.
- ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2006.
- GONSALVES, E. P.; CARVALHO, M. E. P. de; PEREIRA, M. Z. da C. (Org.). *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011. (Coleção Educação em Debate).
- LEITE, L. S. (Coord.). *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, E. T. *Livro didático: do ritual da passagem à ultrapassagem*. *Em Aberto*, Brasília, DF, n. 69, p. 11-15, jan./mar. 1996.

SANTOS, Batya Ribeiro dos. Escola: incluindo ou excluindo? In: ALVES, L. R. G.; SILVA, J. B. da. (Org.) *Educação e Cibercultura*, Salvador: EDUFBA, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-edu-com-tec/publicacoes/educacao%20e%20cibercultura.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

SANTOS, E. Cibercultura: o que muda na educação. *Salto para o Futuro*, Rio de Janeiro, Ano XXI, n. 3, abr. 2011. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/212448cibercultura.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

SOUZA, Joselito Lima de. Computadores e Internet na escola: o que muda? Escola: incluindo ou excluindo? In: ALVES, L. R. G.; SILVA, J. B. da. (Org.) *Educação e Cibercultura*, Salvador: EDUFBA, 2001. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-edu-com-tec/publicacoes/educacao%20e%20cibercultura.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

THIOLLENT, Michel, *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

Por uma articulação entre as políticas públicas educacionais e a coordenação pedagógica: uma proposta para uma escola multisseriada numa comunidade quilombola

*Joselice de Cássia Carneiro Magalhães
Aline de Oliveira Costa Santos*

O Coordenador que queremos ser, ainda não somos (plenamente). Estamos sempre nos fazendo, à medida que incorporamos o mote socrático conhece-te a ti mesmo, (ou torna-te quem tu és), a autocrítica.

INTRODUÇÃO

A Coordenação Pedagógica é um campo de atuação que adquire cada vez mais relevância para a sociedade, sobretudo pela importância das atividades que realiza frente aos projetos educacionais em diversos espaços de aprendizagem, especialmente no ambiente escolar, que é o foco do presente trabalho. Ao coordenador pedagógico cabe promover a articulação entre os diferentes segmentos que compõe a escola: alunos, pais, professores, funcionários, equipe gestora, e também a enorme tarefa de articular as políticas públicas de educação com a realidade do espaço em que atua. Essa tarefa exige do coordenador a capacidade de crítica a si mesmo, como enuncia a epígrafe acima.

Este artigo apresenta a síntese de um Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade Projeto Vivencial - TCC/PV¹ que problematizou e analisou as possibilidades da articulação entre as Políticas Públicas Educacionais e a

¹ Projeto Vivencial - TCC apresentado como requisito para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pelo Programa Nacional Escola de Gestores, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016.

atuação do Coordenador Pedagógico. Com base no processo de investigação foi elaborado e apresentado um projeto de intervenção para ser desenvolvido numa escola municipal situada em uma comunidade quilombola no interior do Município de Tanque Novo - Bahia.

Buscamos responder a seguinte questão: como o coordenador pedagógico pode fazer a articulação das políticas públicas educacionais com as demandas da escola? Questão suscitada a partir da realidade observada no município de Tanque Novo, na qual, um coordenador pedagógico é responsável por coordenar mais de 25 escolas localizadas em zonas rurais. Nesse contexto, selecionamos uma dessas escolas, considerando sua história e relevância para comunidade em que se localiza. Neste trabalho denominamos a escola selecionada de Escola X.

A Escola X tem uma história de luta e persistência pela sua criação e permanência, localiza-se em uma área recentemente reconhecida como Quilombo. A Escola é formada por uma turma multisseriada e conta com a dedicação de uma professora que enfrenta com bravura o desafio diário de garantir o direito à educação para as crianças e jovens daquela comunidade.

A metodologia utilizada foi do tipo bibliográfica e documental, com os seguintes procedimentos: levantamento e análise da literatura sobre os três principais temas que envolve a pesquisa: a) Políticas públicas educacionais, b) Atribuições da coordenação pedagógica e c) Educação quilombola; levantamento e análise de alguns documentos que regulam as políticas públicas educacionais no Brasil; levantamento e análise de registros da escola e da comunidade pesquisada. Os procedimentos citados serviram para subsidiar a proposta de intervenção, por isso concordamos com Gil (1991, p.39) quando defende que “qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa”.

Dessa forma, essas modalidades de pesquisa, não são “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de

um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 183)

O artigo está estruturado em quatro partes, além dessa introdução e das considerações finais. Na primeira apresentamos os marcos legais que instituem a materialização da Política Pública Educacional Brasileira, com destaque para o Plano Nacional de Educação 2014-2024 no que tange a meta seis que visa ampliar a oferta da educação em tempo integral, medida indispensável para reverter o quadro de desigualdade do ensino brasileiro.

Na segunda parte, apresentamos uma aproximação com a educação quilombola. Trata-se de uma modalidade de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação enquanto tal e que apresenta uma série de especificidades voltadas para atender um conjunto de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A principal característica dessa modalidade de educação é o compromisso com o resgate da identidade e valorização da cultura dos povos remanescentes de Quilombos.

Na terceira parte buscamos circunscrever as atribuições do coordenador pedagógico, mostrando a importância da tarefa da articulação dentre às suas atribuições.

Na quarta parte apresentamos o Projeto de Intervenção (PI) desenvolvido para ser aplicado na Escola X, no qual foi exposto como na prática o coordenador pedagógico pode exercer o seu papel de articulador entre as Políticas Públicas Educacionais (PPE) e as demandas da comunidade escolar.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: CONCEPÇÕES E BASES LEGAIS

O debate sobre Políticas Públicas Educacionais é amplo e complexo, pois abarca perspectivas, concepções e situações em disputa da ação política de diferentes instituições. Por esta razão, apresentar um conceito de políticas públicas se constitui num desafio, pois os estudos ainda são muito recentes,

especialmente no Brasil, e existem, por seu turno, muitas divergências conceituais, de acordo Costa (2015).

Dourado (2007) discute as políticas direcionadas à educação básica brasileira apresentando-as como várias perspectivas, concepções e cenários complexos em disputa. Ele ressalta as influências das agências e/ou organismos multilaterais observando a lógica da proposta e implantação dos programas nos sistemas de ensino e como este é caracterizado como educação de qualidade:

[...] a ação política influenciada por regulamentos de orientações, compromissos e perspectivas, em escala nacional e mundial, preconizados, entre outros, por agências e/ou organismos multilaterais e fortemente assimilados e/ou naturalizados pelos gestores de políticas públicas. [...] a suposta qualidade preconizada para esse nível de ensino no Brasil, com proposta de implantação dos programas nos sistemas de ensino, assim como os diferentes pressupostos que norteiam os programas: Plano de Desenvolvimento da Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola e Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. (DOURADO, 2007, p. 924)

Frente a essa discussão trazida pelo autor acima, é imperativo estabelecer uma concepção de Estado, entender qual é sua função primordial. Para Costa (2015) esta função é necessária para atender a sociedade como um todo, sobretudo, aquelas que apresentam grande desequilíbrio social, como é o caso do Brasil. O referido autor acrescenta, salientando que esta ação deve estabelecer como prioritários programas de ação, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, contrariando o privilégio aos interesses dos grupos detentores do poder econômico.

Diante desta compreensão, corrobora-se com o pensamento de Costa (2015), o qual arrisca dizer que Políticas Públicas Educacionais referem-se à educação escolar. O autor referido defende esta ideia, tendo em vista que

educação é algo que vai além do ambiente escolar. Para ele, “tudo o que se aprende socialmente, na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro etc, é educação”. Ainda segundo o autor, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas.

A educação pública do Brasil atual é um direito que se ampliou no ordenamento jurídico do país, fixada em bases democráticas, no final da década de 1980, como se pode conferir no Art. 206 da Constituição Federal de 1988 que define os seguintes princípios:

Igualdade de condições, acesso e permanência na escola; da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; da pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas; da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; da valorização dos profissionais de ensino e da garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988)

Portela e Atta (1999) referem-se à Constituição Federal como uma “lei qualificada Cidadã” pela sua característica de restauração em princípios e reafirmação nos direitos universais do homem. Esse pensamento fundamenta a construção de uma sociedade mais democrática. Neste sentido, a educação do país é efetivada e garantida pelo Estado, fixada no Art. 208 da referida Constituição. E na Ementa Constitucional, observa-se a ampliação e obrigatoriedade do ensino gratuito na Educação Básica para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os níveis de ensino correspondem à idade de quatro aos dezessete anos, porém, é garantida a educação para qualquer pessoa que não teve acesso na idade própria.

Convém assinalar para efeito deste estudo, que em todas as fundamentações teóricas consultadas neste trabalho, quando se refere às garantias educacionais brasileiras, elas são reconhecidas como fruto das lutas da sociedade civil, com mais intensidade nos anos 1980. Lutas que contribuíram para estabelecer outra forma de organização escolar no país, calcada nos

princípios da democracia, autonomia e construção coletiva, em oposição ao caráter centralizador e burocrático que vinha conduzindo este campo. Pautada nos princípios da democracia, a escola começou a ser defendida como um espaço para o desenvolvimento social e, principalmente, para a formação humana.

Deste modo, o ensino público brasileiro contemporâneo é orientado pela determinação legal da Constituição Federal de 1988, em seus Arts. 205 ao 214, os quais estabelecem as definições, as responsabilidades, os princípios, as garantias, a organização dos sistemas de ensino, as fontes e usos dos recursos públicos para a educação e o planejamento. (BRASIL, 1988)

E pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394 de 1996, que:

Estabelece as definições, os princípios e fins da educação, do direito à educação e do dever de educar (as garantias), da organização da educação brasileira, dos níveis escolares, das modalidades de educação e ensino, dos profissionais da educação, dos recursos financeiros, das disposições gerais, das disposições transitórias [...] as responsabilidades do Ensino Brasileiro são de competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1996)

Com a instituição da LDB como Lei referência da educação brasileira, dentre suas ações e metas, a política educacional figurou-se através do Plano Nacional da Educação (PNE). Em 1962, na vigência da Lei nº 4.024/61, como iniciativa do antigo Ministério de Educação e Cultura (MEC) foi elaborado o primeiro PNE. Segundo Saviani (2014), esse documento não se constituiu como projeto de lei.

A partir daí, segundo os idealizadores das PPE, em atendimento ao Art. 214 da Constituição Federal, visando a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público, em 2001, através da Lei nº 10.172 foi estabelecido a duração plurianual para

o PNE. O referido Plano foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, e se constituiu de um conjunto de metas a serem atingidas no prazo de oito anos.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, da aprovação da LDB em 1996, do primeiro PNE, 2001-2011 e do segundo 2014-2024, pode-se afirmar que o Brasil conseguiu firmar as bases legais das políticas públicas para área educacional. Portanto, é preciso reconhecer que, apesar dos desafios que ainda persistem, a educação brasileira nas duas últimas décadas deu um salto na garantia do direito à educação.

O PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização das políticas educacionais capazes de sustentar os Projetos Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares. Além de reestruturar administrativa e pedagogicamente a escola. Outros Planos em nível Federal, Estadual e Municipal de educação constituem-se como ordenamentos legais para a orientação e articulação das ações educacionais.

Nesse contexto, em 2007, foi instituído o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), pelo Decreto nº 6.094, outro documento macro de planejamento da educação nacional. Esse Plano objetiva socializar com os diversos segmentos sociais a proposta educacional, no intuito de aperfeiçoá-la e propor melhorias em todos os níveis e modalidades de ensino. Este documento refere-se a um conjunto de ações que estão em desenvolvimento na área da educação nacional atualmente. (COSTA, 2015)

Destacamos neste trabalho, as ações do PDE, voltadas à ampliação do tempo escolar, por caracterizar elemento preponderante para a proposta de intervenção deste Projeto Vivencial. A educação de tempo integral foi instituída pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, através do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Os incisos do Art. 2º do referido Plano, estão diretamente relacionados à participação do aluno em tempo integral na escola, como pode notar:

No inciso IV refere ao combate a repetência pela adoção de práticas com aulas de reforço no turno posterior e ou vice versa,

como estudos de recuperação e progressão parcial. VII - possibilidades de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola. XXVII - enfatiza a qualificação dos processos de ensino, como incentivos característicos de escolarização para a participação do aluno em projetos socioculturais e ações educativas, com vistas a dar conta das múltiplas possibilidades e dimensões sociais do território e da cidade. (BRASIL. 2013, p. 10)

Deste modo, o ensino de tempo integral foi estabelecido como ações do PDE, através do Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial, nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007. Esse Programa objetiva fomentar a Educação Integral por meio de atividades socioeducativas, no turno oposto do ensino, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola.

Saviani (2009, p. 1239) faz referência ao confronto da estrutura dos dois Planos – PNE e PDE e constata que o segundo não concede um plano, em sentido próprio. Para o autor, ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiria em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.

Diante disso, como determinação legal, o PNE de 2001, estabeleceu o ensino em tempo integral, como meta, a saber:

21 – Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22 – Promover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas. (BRASIL, PNE, 2001)

Já no PNE aprovado recentemente, em 2014, observa-se que na meta seis trata especificamente da “oferta de Educação em tempo Integral em, no

mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.” (SAVIANI, 2014, p. 28) E traça as estratégias para alcançá-las até 2024, estas podem ser consultadas site do Ministério de Educação.²

Estas Diretrizes são pensadas segundo seus idealizadores, para nortear a efetivação de uma escola democrática, que pense o Ensino de tempo Integral como aliados ao processo do ensino numa perspectiva de transformação social. Acredita-se que mesmo estes indicadores não se manifestem de forma efetiva nos ambientes escolares, eles estabelecem Políticas Públicas voltadas à universalização da educação. Porém é preciso considerar que todos os profissionais da educação, desde os gestores públicos em seus gabinetes, aos professores em suas salas de aula têm responsabilidades no que tange ao cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE.

Diante do exposto, a tessitura desta discussão procura melhor situar o estudo sobre a articulação do Coordenador Pedagógico com as Políticas Públicas no contexto da escola, principalmente sobre o Ensino de Tempo Integral. Assim, considerou-se imprescindível fazer um recorte sobre as determinações Legais da Educação Básica Brasileira, de maneira geral, culminando no Programa Mais Educação, enquanto Política que apresenta o Ensino de Tempo Integral na escola contemporânea.

EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: UMA APROXIMAÇÃO

Compreender o que se denomina por educação quilombola faz necessário o reconhecimento de uma temática relacionada aos direitos humanos. O direito de todas as pessoas de conhecerem sua história, sua cultura e o legado de seus antepassados. Sabemos que por muitos anos convivemos no Brasil, com situações de profunda injustiça com relação à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

2 Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/conhecendo-o-pne>>.

Observa-se que o sentido do termo Quilombo vem se transformando como identificação da identidade e reconhecimento dos sujeitos como seres sociais. Sinaliza-se que este fato é fruto das permanentes lutas, pelas garantias de direitos dispostos na Constituição Federal. Neste contexto, a educação é considerada como uma das áreas que propõe transformação social. Deste modo, de acordo é instituído na LBD de 1996, a educação quilombola é estabelecida como Políticas Educacionais no campo da diversidade.

Para Miranda (2012) nos termos legais vê-se no processo de ensino e aprendizagem destacar a educação em suas modalidades: a Distância e Profissional, também, quanto às especificidades do público ao qual se destina como: jovens e adultos, pessoas com deficiência, populações indígenas e do campo e, recentemente, populações remanescentes de quilombos. portanto, a educação quilombola trata de uma modalidade do ensino brasileiro.

Outro importante dispositivo legal que garante elementos para a Educação Quilombola, refere-se ao Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2000, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino da Educação Básica. Acresce-se aí a Lei nº 11.645/2008, que introduz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como sinalizado por Brasil (2009).

Além da Resolução nº 4.2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. O artigo 27 dessa resolução indica que a cada etapa da educação básica pode corresponder mais de uma modalidade. É na seção VII que a Educação Escolar Quilombola é definida, conforme descrição do Art. 41:

É desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Parágrafo único. Na es-

truturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem com nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural. (BRASIL, 2010)

No estrato acima, é observado que além, de referir-se sobre a estrutura e o funcionamento do Ensino Quilombola, ele aborda a questão da terra. Sobre este aspecto, o Art. 68 da Constituição Federal de 1988, define o reconhecimento da propriedade das terras ocupadas por Remanescentes dos Quilombos, garantido o direito aos seus ocupantes.

O supracitado Artigo determina: “Aos remanescentes das comunidades dos Quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (BRASIL, 1988) Considera-se relevante abordar a questão da terra neste estudo, pois atribuir valor de pertencimento e formação de saberes e cultura própria desta comunidade referenciada como base para a promoção curricular.

A identidade desses grupos, segundo O’Dwyer (1995, p. 5), “não se define por tamanho e número de membros, mas pela experiência vivida e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade como grupo”. Neste sentido, constituem grupos étnicos conceitualmente definidos pela antropologia como um tipo organizacional que confere pertencimento por meio de normas e meios empregados para indicar afiliação ou exclusão.

Percebe-se nos aspectos legais para a educação quilombola a sugestão de uma organização de ensino com base a incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global. De acordo, os dispostos nos documentos, a proposta curricular deverá ser norteada na diversidade étnico-cultural e sociolinguísticas da comunidade, assim como uso dos conteúdos curriculares contemplando a história e os modos próprios de constituição do saber e da cultura quilombola.

Esta referência de educação apresentada sugere estabelecer uma relação dialógica entre a escola e a comunidade. Dessa interação, organiza-se a escola, com a participação também dos movimentos sociais e/ou construam outras formas de participação coletiva para o diálogo. Desde modo, espera-se uma escola que trabalhe os valores, as tradições, os saberes, a cultura a serem apreciados no currículo escolar. Entretanto, Boaventura (1997) salienta que estes saberes devem dialogar, circular e indagar a vida social da comunidade quilombola com os outros saberes sociais. Para o autor, esta relação deve estabelecer de forma a não focalizar o ensino apenas nos saberes locais.

Inferimos então, que a cultura, a oralidade, a memória e o trabalho sustentável dessas comunidades devem construir a educação quilombola, ou seja, a orientação de ensino dos conhecimentos e aprendizagens construídos na vivência da comunidade quilombola. Entretanto, observa-se que este ensino deve articular com os eixos orientadores gerais a serem seguidos pelas escolas da Educação Básica em nível nacional, como disposto pela LDB.

Sabemos que embora haja um reconhecimento legal da educação escolar para as comunidades quilombolas, a mesma convive com dificuldades e obstáculos na realização de suas atividades pedagógicas. Esse fato pode ser comprovado através do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que identifica o número expressivo de crianças e jovens rurais fora da escola, se tratando, sobretudo, dos negros. Associa-se à preocupação constante com o desempenho escolar daqueles que estão inseridos nas escolas multisseriadas.

Essa preocupação deve-se por que as referidas escolas encontrarem-se isoladas, sem infraestrutura e condição mínima para o trabalho educacional. Este cenário se apresenta fortemente instituído na Bahia, fragilizando desta forma, o ensino dessa população. Para minimizar e/ou solucionar com as desigualdades, violência e discriminações que recai sobre o povo

quilombola, os negros, de modo geral, é necessário que a efetivação do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e a terra seja garantido, e, sobretudo, a educação seja amparada com Política Pública efetivas para promover o desenvolvimento qualitativo.

Este panorama conceitual dos aportes legais e da literatura especializada colabora na compreensão sobre a educação quilombola e verifica que ela faz parte da trajetória das discussões no campo educacional iniciada ainda na década de 1980 e marcada pelos movimentos de mobilização em torno da reconstrução da função social da escola.

Diante do exposto, considera-se necessária a referida modalidade de ensino se constituir de forma mais incisiva e instituída nos contextos das comunidades quilombolas. E diante disso qual seria o papel do coordenador pedagógico?

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR

Os estudos sobre a área da Coordenação Pedagógica, fundamentados numa visão crítica, reconhecem o trabalho do coordenador pedagógico com foco na articulação e na integração dos processos educativos. Para Vasconcelos (2011) o profissional supracitado é um ‘intelectual orgânico do grupo’ que deve estar atento à realidade, e ser competente para desempenhar sua função.

O intelectual orgânico é aquele que tem um projeto assumido conscientemente e, pautado nele, é capaz de despertar, de mobilizar as pessoas para a mudança e fazer junto o percurso. Em grandes linhas cabe ao coordenador fazer com sua “classe” (os seus professores) a mesma linha de mediação que os professores devem fazer em sala: Acolher, Provocar, Subsidiar e Interagir. (VASCONCELLOS, 2011, p. 11)

Com esta compreensão, tem-se a escola como “organismo vivo”, plena de desafios, no contexto contemporâneo. Este fato está demandando cuidado, por parte de todos os envolvidos, no processo de análise do que se

ensina e do que se aprende. Neste sentido o Coordenador Pedagógico deve estar atento às necessidades dos professores, proporcionando subsídios teóricos e metodológicos para inovar e promover o ensino.

Imbernón (2011, p. 1) também, salienta para o importante papel do Coordenador Pedagógico. Para o autor esse profissional deve ser especializado para atuar ajudando o professor a superar os obstáculos e encontrar as saídas mais adequadas para cada desafio na prática pedagógica, solucionando os problemas que enfrentam na sala de aula.

Neste contexto, dentre as muitas questões e obstáculos no **locus** da escola, as práticas pedagógicas dos professores, tem-se apresentado como um importante e grande desafio para o Coordenador Pedagógico. Este fato demanda um olhar permanente à rotina escolar, tendo em vista que a reiteração e/ou redimensionamento das atuações, seja do Professor, seja do Coordenador Pedagógico, seja do Diretor Escolar devem buscar a reconstrução da vida social, como salientado por Christov (2009). Esta atuação, segundo a referida autora, deve acontecer com base na reflexão e na intervenção.

A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas ideias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social. [...] Quanto à dimensão interventiva esta acontece quando o coordenador ajuda a modificar algumas práticas arraigadas que não traduzem um ideal de escola pensada pela comunidade escolar e por fim, assume um caráter avaliativo, pois exige que o processo educativo seja sempre repensado, buscando sua melhoria com as ações realizadas [...]. (CHRISTOV, 2009, p. 11)

Ao pensar sobre a condição da escola e das demandas dos professores e alunos, o Coordenador Pedagógico deve pensar nas ferramentas que podem e devem ser utilizadas a favor da qualidade dos serviços oferecidos

pela escola. Este processo envolve o movimento de reflexão – intervenção – avaliação, como sugere Christov (2009).

Sem considerar, também, as soluções apresentadas, pelos gestores educacionais responsáveis, em propostas curriculares advindas de contextos diferentes ao dos vividos pela escola brasileira, desconsiderando também, a História da Educação Brasileira. Frente a esse cenário, segundo Almeida e Placco (2002), este fato gera uma tensão permanente entre o que a escola pode realizar e o que se espera dela. Infere-se, então, que o trabalho do coordenador pedagógico é de necessidade relevante para conduzir junto com professores e gestores escolares o processo de ensino de sua escola de atuação, realizando no coletivo o trabalho, ao contrário do isolado, burocrático e/ou desviado da sua função.

Para Vasconcellos (2011) a função do referido profissional é:

[...] ajudar a concretizar o Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo Pedagógico (integrado com o Administrativo e o Comunitário), organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola cumpra sua função social de propiciar a todos os alunos a: Aprendizagem Efetiva; Desenvolvimento Humano pleno; Alegria Crítica (**DoctaGaudium**) partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. (VASCONCELLOS, 2011, p. 10)

Para Imbernón (2011, p. 1) o Coordenador Pedagógico é um profissional especializado que atua ajudando o professor a superar os obstáculos e encontrar as saídas mais adequadas para cada desafio na prática pedagógica. Continua o autor, juntos solucionam os problemas que enfrentam na sala de aula. Esta concepção corrobora para um processo reflexivo acerca da função do referido profissional e sua atuação frente ao flagrante desvio de função. Associa-se aí à preocupação constante com o desempenho escolar e à rotina de trabalho burocratizado que produzem incertezas sobre o seu papel de Coordenador Pedagógico. (ALVES, 2014)

Miziara (2014) confirma que os estudos atuais da área da Coordenação Pedagógica discutem sobre a atuação do Coordenador Pedagógico no contexto da escola e revelam que a responsabilidade precípua deste profissional é de mediar a formação continuada dos docentes. A referida autora chama a atenção para as fortes evidências do envolvimento deste profissional em atividades de caráter burocrático e trivial, limitando, assim, o alcance político e pedagógico de seu trabalho. (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 609)

Com esta compreensão, arrisca-se afirmar que é esperado do Coordenador Pedagógico o envolvimento efetivo e intenso, tanto num processo de articulação da organização do trabalho pedagógico como na promoção de relações democráticas no interior das instituições educativas (ALVES, 2014, p. 4). Mas, quando se pensa na realidade da Escola X, inserida numa localidade de difícil acesso, em uma área remanescente de Quilombo, um lugar em que as políticas públicas de educação dificilmente alcançam, é possível pensar numa articulação?

PROJETO DE INTERVENÇÃO - PI

O objetivo principal do Projeto de Intervenção (PI) desenvolvido é apresentar como o Coordenador Pedagógico pode articular as Políticas Públicas Educacionais com as demandas da Escola X. Dentre as políticas públicas em execução no país destacamos a política de Educação Integral, através do Programa Mais Educação, por entender que as finalidades deste são compatíveis com necessidades da Escola X.

A expectativa é envolver os alunos em atividades esportivas, de leitura e escrita, jogos e musicais como complementares em turnos oposto a que eles estudam. Preparar a Comunidade Escolar a cooperar no atendimento às necessidades e nas atividades dos alunos, para que estes possam desenvolver habilidades como autonomia, com foco na melhoria da autoestima,

e reconhecimento da sua identidade na perspectiva de fazer que os mesmos se tornem protagonistas de sua história.

O contexto da escola X

A Escola X está localizada numa comunidade da Zona Rural no Município de Tanque Novo no estado da Bahia, comunidade marcada pelo preconceito e pela indiferença, sentimentos que se dão de forma velada, mas são perceptíveis na relação com as comunidades circunvizinhas, incluindo sua sede municipal. A maioria das famílias residentes na comunidade é de baixa-renda, moram em casas próprias, sem estrutura física adequada, algumas com insuficientes quartos para abrigar famílias numerosas. São pessoas trabalhadoras rurais em uma região de clima seco e predominantemente da caatinga, características que dificultam a produção agrícola e a geração de trabalhos.

Quanto aos adolescentes e jovens, pela pouca perspectiva de emprego, começam a consumir bebidas alcoólicas logo cedo. Esta prática é cada vez mais presente e chama a atenção pela implicação no comportamento dos mesmo, tornando-os agressivos, sobretudo, influenciando a evasão escolar e/ou ausência prolongada na mesma. Esse fato prejudica o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Como atividades culturais³ da comunidade, são destacadas as cantigas de roda, pouco utilizadas na atualidade, o reisado, a moda de viola, o forró tocado na sanfona e na radiola, a roda de samba, a batucada. Também, conservam a tradição oral sobre as lendas do lobisomem, da mula-sem-cabeça, do Saci e do Berrador e outras. Além, dos aspectos culturais apresentados, vale mencionar o costume, ainda presente, nesse local, da realização de partos em mulheres grávidas feitos em casa residências por parteiras, uso de

3 As atividades culturais da Comunidade Mercês são descritas com mais detalhes na pesquisa de mestrado realizada por Fernando Carneiro.

remédios caseiros para cuidar da saúde. Este fato se dá principalmente, pela falta de atendimentos e cuidados de saúde no local.

Importa ressaltar neste contexto que esta comunidade foi recentemente certificada pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de Quilombo, por uma associação vinculada ao município de Caetitê-BA. Apresentamos aqui algumas singularidades dessa comunidade dando sentido ao contexto da escola X, foco do nosso estudo.

A Escola X foi implantada no ano de 2007, como entidade municipal, oferece as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental até o 5º Ano, em ensino Multisseriado. No que diz respeito à estrutura física, a escola possui uma sala de aula e outra pequena sala para os demais serviços (cantina, almoxarifado); dois banheiros com pias e vasos sanitários, não possui chuveiros. Conta com o sistema de água e luz elétrica, apresentando-se estruturas físicas conservadas, porém, sem qualidade para atender os alunos. Falta área coberta para atividades poliesportivas, biblioteca e também arborizações próximas à escola, mesmo esta localizada na zona rural.

Essa escola foi implantada como instituição de ensino, devido o esforço da Associação de moradores da Comunidade de Mercês que recorreu várias solicitações à gestão municipal local. Sendo esta inaugurada em 2007 para seu pleno funcionamento enquanto instituição escolar. A história da referida escola apresenta uma trajetória de lutas para a garantia de sua aquisição e funcionamento. Anterior à instalação do prédio escolar atual, a primeira escola desta Comunidade originou-se no quintal de uma casa comunitária, conhecida por Casa de Francisco, ver Figuras 1 e 2 abaixo. Segundo relata a professora da escola e moradora da Comunidade, estudaram aproximadamente vinte e dois alunos, entre cinco e onze anos na referida escola.

Figura 1 e 2 – Casa Comunitária de Francisco – 1ª Escola na Comunidade de Mercês.



Fonte: Acervo pessoal de Rosana Rosa de Jesus (2012).

No percurso de andanças em busca de realizar o desejo dos moradores da comunidade, sobretudo da professora e dos alunos, da construção de um prédio escolar, se tornou um desafio devido à morosidade das políticas públicas locais e dos processos burocráticos de demarcação territorial. Esse processo de demarcação, principalmente a falta de atenção da gestão municipal para esse caso, prorrogou por vários anos a construção da escola. Este movimento de busca para concretizar um sonho provocou sentimento de frustração e constrangimento aos moradores, como salienta a professora.

Ações do Projeto de Intervenção

As ações foram pensadas a partir da reflexão e do diagnóstico da realidade do contexto escolar, em estudo, dando sentido ao trabalho da Coordenação Pedagógica, que é significar uma educação capaz de garantir o aprendizado dos alunos da referida escola, buscando contribuir, em alguma medida, para uma educação em tempo integral possível. Assim, pretende:

1- Estabelecimento de diálogo junto ao setor da Gestão Pedagógica da Secretária Municipal de Educação de Tanque Novo para a adesão desta secretária, ao Programa Mais Educação, para as turmas multisseriadas, localizadas na Zona Rural do referido município, almejando, desta forma, atender a Escola X objeto deste estudo.

2- Revitalização das áreas internas e do entorno da Escola X, e/ou solicitar a construção de uma ou duas salas para a execução das atividades proposta pelo Programa Mais Educação na Escola em questão.

3- Realização de aulas-seminários, no primeiro semestre do ano quinzenalmente, e no segundo semestre mensalmente, com o propósito de trabalhar a autoestima dos alunos, resgatando valores através das relações interpessoais, concomitante, a temática do reconhecimento da identidade, enquanto descendentes de quilombolas, objetivando influenciar o desejo dos mesmos pelo estudo e aquisição da leitura e da escrita.

4- Realização das oficinas, diariamente, de leitura, matemática, música, jogos e esportes em horários preestabelecidos, no turno oposto as aulas regulares.

5- Planejamento das oficinas de leitura e matemática, música, jogos e esportes de artesanato como atividades diárias garantindo que a interação entre os alunos tenham importância quanto às demais.

6- Distribuição de refeições para os alunos e práticas diárias de higiene pessoal.

7- Planejamento de atividades que levem os alunos a pesquisarem sobre sua cultura local, assim como outras culturas que tenham semelhança com a cultura afro-brasileira, estabelecer diálogo que provoquem o pensamento dos alunos.

Enquanto uma proposta que visa dar sentido à vida dos estudantes e da comunidade, as oficinas deverão prezar pelo incentivo à leitura. Para isso o Coordenador Pedagógico precisará exigir o acervo de livros do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que devem estar acessíveis a todas as escolas públicas.

Os livros distribuídos pelo FNDE atendem a uma diversidade de temas capazes de dialogar com as especificidades de cada lugar. O coordenador pedagógico deverá trabalhar em conjunto com a professora para explorar o acervo e identificar obras que aborde as questões raciais e a valorização da cultura afro-brasileira. Deste acervo é possível destacar algumas obras como: **As tranças de Bintu, Menina bonita do laço de fita, O cabelo de Lelê**, dentre outros, que enfatizam aspectos fundamentais de valorização da própria identidade. Assim, pode-se planejar oficinas de leitura que despertem o gosto pela leitura através do sentimento de pertencimento e reconhecimento da sua identidade ao ouvir as histórias, ao narrá-las, recontá-las, dramatizá-las num processo de interação como o outro, como sugere Vygotsky (1996). Para o referido autor, o aprendizado decorre em contato com o outro e com o meio social. Espera-se, desse modo, também, alcançar um resultado favorável ao desempenho dos alunos em estudo.

Para Armani (2008, p. 18) uma proposta é uma “ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades, baseados em uma quantidade limitada de recursos [...]e de tempo”. Assim, as ações devem ser estruturadas e intencionais, ou seja, partir do desejo em busca da realidade. Desse modo, é importante que as ações sejam viáveis, não dando espaço para os fatores de riscos, comuns na execução de um projeto de intervenção.

A proposta foi pensada para ser aplicada em um período de 12 meses.

CRONOGRAMA

Ações previstas	Meses de execução											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Estabelecimento da Coordenadora Pedagógica junto à Secretaria Municipal de Educação- SEC de Tanque Novo para a adesão ao Programa Mais Educação para as Turmas Multisseriadas, localizadas na Zona Rural do referido município.												
Revitalização das áreas internas e do entorno da escola, e /ou construção de uma ou duas salas para a execução das atividades proposta pelo Programa Mais Educação na Escola em questão. Aquisição de móveis para o ambiente escolar.												
Realização de aulas- seminários no primeiro semestre quinzenalmente e no segundo mensalmente, com temas relacionados ao reconhecimento da identidade, enquanto descendentes de Quilombolas.												
Realização das oficinas de leitura e matemática, música, jogos e esportes diariamente, em horários preestabelecidos, no turno oposto as aulas regulares, com roda de conversas.												
Planejamento das oficinas de leitura, de matemática, música, jogos e esportes, de artesanato como atividades diárias garantindo a interação entre os alunos.												
Distribuição de refeições para os alunos e práticas diárias de higiene pessoal.												

O cronograma desta PI está estruturado de forma a atender as atividades pedagógicas pensadas para a mesma, almejando avançar para o alcance dos resultados esperados, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Escola X.

Corroborando com Gatti (2003, p. 14), “não há como separar avaliação de ensino, não há como pensar avaliação de alunos sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas”. Deste modo, avaliação escolar e ensino são inseparáveis, sendo a primeira, processo condutor de melhoria do segundo, no contexto da escola. Ou seja, nas palavras da referida autora:

[...] a avaliação tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, [...] na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus. (GATTI, 2003, p. 3)

Neste sentido, todas as atividades a serem desenvolvidas no âmbito desta Proposta, serão planejadas junto com a professora da Escola X e outros profissionais colaboradores e/ou contratados para desenvolver as atividades do projeto. Essa Equipe se manterá em constante interação, visando à troca de informações, a apreciação conjunta do desempenho e a busca de soluções relacionadas às dificuldades dos alunos, no acompanhamento das atividades selecionadas do Programa Mais Educação e outras que acharem pertinentes de serem desenvolvidas neste contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente à amplitude, dimensão e importância das Políticas Públicas Educacionais em nível nacional, estadual e municipal no Brasil, consideramos indispensável analisar a materialização das ações governamentais desenvolvidas. Acreditamos que as Políticas Públicas devem alcançar as pessoas desfavorecidas socialmente, e a escola pode funcionar como elo.

Nesse contexto, as escolas públicas brasileiras atualmente contam com os benefícios do Programa Mais Educação, na perspectiva de atender, principalmente, as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e/ou àquelas que apresentam dificuldades na aprendizagem, como possibilidade de transformação social para as mesmas, ou no mínimo, garantir sua proteção.

Nesse sentido, compreendemos que a atuação do coordenador pedagógico no âmbito da escola precisa estar para além da própria escola, mas os resultados de suas ações devem ser contemplados em sala de aula, no desenvolvimento de cada educando. Assim, acreditamos que as políticas existentes, a exemplo do Programa Mais Educação, podem e devem ser reivindicadas pelas escolas, através da coordenação pedagógica.

Entretanto, sabemos que os desafios que se colocam à ação transformadora não são pequenos. Temos consciência de que algumas das ações apresentadas na Proposta de Intervenção extrapolam os limites de ação da coordenação pedagógica. Entretanto, fazemos partes do grupo de educadores movidos pela esperança, pois como dizia Paulo Freire “Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário”. Precisamos nos manter confiante com relação à concretização das políticas públicas.

Assim, a proposta deste trabalho é possibilitar novos avanços tendo por base significar os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico, enquanto articulador e interventor direto da prática pedagógica, junto ao professor, para a aprendizagem do aluno. Não se pode perder de vista, entretanto, que a ação da Coordenação Pedagógica, no contexto educacional, é apenas parte da educação como o todo, cujos problemas, inclusive os referentes ao contexto escolar, como desafios para o ensino de escrita e leitura, não é somente aspectos estritamente educacionais, como também a estrutura social onde o processo educacional se desenvolve.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 17-26.
- ALVES, I. M. de A.; GÓES, M. C. L. (Org.). *O coordenador pedagógico no contexto escolar: coletânea de projetos vivenciais do curso de especialização em coordenação pedagógica da Universidade Federal da Bahia*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2014.
- ARMANI, D. *Como elaborar projetos?* Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: ed. Tomo. 2008.
- BOAVENTURA, E. M. *A educação brasileira e o direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Texto - referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8527-texto-referencia-diretrizes-curriculares-educacao-quilombola-cne2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_10.pdf>. Acesso em 10 jul. 2015.
- BRASIL. *Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 19.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/iames/stories/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Lei Complementar nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015

BRASIL. Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o Programa MAIS EDUCAÇÃO. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 23 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Plano nacional das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2009.

CHRISTOV, L. H. da. (Org.) *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

COSTA, J. M. A. Política Pública Educacional. In: ENCONTRO COM PROFESSORES(AS) PESQUISADORES E TUTORES(AS) DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. 3., 2015, Salvador. Apresentação oral. Salvador: Universidade Federal da Bahia. 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, jan-jun. 2003.– PUC-SP. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1150/1150.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

IMBERNÓN, F. Fala sobre caminhos para melhorar a formação continuada de professores. Entrevista concedida por e-mail a GESTÃO ESCOLAR. Publicado em *Gestão Escolar*. Edição 014. junho/julho, 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/francisco-imbernon-fala-caminhos-melhorar-formacao-continuada-professores-636803.shtml>>. Acesso em: 10 set. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1991.

MIRANDA, S.A.de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012.

MIZIARA, L. A S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília-DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000300009>. Acesso em: 20 set. 2015.

PORTELA, A. L.; ATTA, D. M. A. A. *A dimensão pedagógica da gestão da Educação*. Programa de apoio aos Secretários Municipais de Educação. Prase II. MEC. Brasília, DF: PRASEM. 1999.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n.100, p. 1231-1255, out. 2007. Especial

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade*, Porto Alegre, ano XX, n.69, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/ao6v2069.pdf>>. Acesso em: 20 out. de 2015.

SAVIANI, D. *Sistema nacional de educação e plano nacional; significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

O'DWYER, Eliane Cantarino. (Org.). *Terra de quilombos*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPP/PR), Brasília, DF, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. (Coleção Temas Básicos de Pesquisa-ação).

UNESCO. Banco de Dados do Institute for Statistics – Data Centre. Disponível em: < <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableView/document.aspx?> >. Acesso em: 5 set. 2015.

VASCONSELLOS, Celso dos S. *O professor coordenador pedagógico como mediador do processo de Construção do Quadro de Saberes Necessários*. 2011. Disponível em: < www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm >. Acesso em: 20out. 2015.

YIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Avaliação: desatando nós para aprofundar laços

*Maria Christina Baptista Vieira Rosa
Ernani Alcântara Dias*

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha
opinião formada sobre tudo.*

Raul Seixas

INTRODUÇÃO

Falar e estudar sobre avaliação parece ser, para vários educadores, uma temática cansativa, difícil, teórica e dissociada da prática “[...] porém a avaliação não se dá dessa forma, nem pode-se dar, sob pena de não ser avaliação [...] [pois] o ato de avaliar a aprendizagem é muito mais do que o ato técnico isolado de investigar a qualidade dos resultados da aprendizagem.” (LUCKESI, 2011, p. 14) Avaliar exige inquietações, (in)certezas, reelabora-ções de conceitos, de modos de agir e de pensar que, nessa pesquisa, foram estimuladas tanto por orientadores de estudos quanto por estudiosos que serviram de suporte teórico, tais como Cipriano Luckesi (2011), Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999), Heloisa Luck (2014), Jussara Hofmann (2014), dentre outros.

Tentar contribuir para desmitificar posicionamentos ultrapassados e neutros, quando se fala em avaliação é a tarefa que agora se impõe e que foi observada durante mais de um ano de estudo e passa a ser relatada, de maneira não conclusiva, a partir da vivência realizada em unidade de ensino pública de pequena cidade do interior, ressaltando-se que o desafio foi apenas iniciado...

As práticas avaliativas realizadas no Colégio Municipal X, localizado no Município de Prado, Bahia, que é o objeto de estudo dessa pesquisa, mereceu atenção, pois, na implantação do Ciclo de Alfabetização, foi trazida e cobrada, no âmbito escolar, a questão da promoção automática. No entanto, a unidade de ensino não dispunha de instrumentos avaliativos para verificar a evolução da aprendizagem nos diversos componente curriculares.

Houve acentuada preocupação pelo órgão gestor no atendimento à Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara De Educação Básica (CEB) nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010) do Conselho Nacional de Educação, não se refletindo na mesma intensidade sobre questões como aprendizagem dos alunos e atuação/práticas docentes. Os professores vivencia(ra)m grande conflito, pois, ao mesmo tempo em que mostra(ra) m-se inseguros, visto que não haviam sido formados para trabalhar com o Ciclo, também não houve orientação de como realizar a avaliação e acompanhar a aprendizagem dos alunos nessa nova organização pedagógica.

Dessa maneira, diante do problema apresentado, houve a indagação: os instrumentos avaliativos utilizados no Colégio Municipal X têm mostrado a evolução da aprendizagem de forma processual e contínua? E, partindo desse pressuposto, como objetivos, verificar de que maneira os professores, de forma processual e contínua, avaliam os alunos e demonstrar a importância do coordenador pedagógico na mediação de estudos sobre a avaliação. Assim, espera-se que a escola reveja sua prática avaliativa.

No segundo capítulo desse trabalho, com o subtítulo “Avaliar: um estudo e uma prática que requerem amadurecimento”, estão expostos os fundamentos teóricos que embasam a concepção de avaliação que é comungada pela coordenadora/cursista. Tal qual Hoffmann (2014, p. 21), constata-se que ainda há professores que “[...] percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações de forma diferenciada”, o que faz com que a relação professor e aluno seja vista de forma antagônica, quando, em verdade, acredito, é esta a

razão de ser daquele, e não o inverso. Também nesse capítulo, os estudos de Piaget, mesmo sem detalhamento, foram citados, pois acredita-se ser impossível tentar compreender a evolução do pensamento, sem suas considerações sempre atuais, uma vez que “Em todos os níveis de desenvolvimento, do lactante ao adulto, da criança pré-escolar ao homem de ciência, os instrumentos de aquisição de conhecimento – que garantem a continuidade funcional – são os mesmos: assimilação [...] e acomodação”. (PIAGET, 1982, p. 246 apud FERREIRO, 2001, p. 93)

No terceiro capítulo, é apresentada uma proposta de intervenção para que os ideais comungados por vários professores venham a tornar-se realidade, pois “quaisquer práticas inovadoras irão se desenvolver em falso se não alicerçadas por uma reflexão profunda sobre concepções de avaliação e de educação” (HOFFMANN, 2014, p. 13) e não é isto que desejamos na nossa unidade de ensino.

AVALIAR: UM ESTUDO E UMA PRÁTICA QUE REQUEREM AMADURECIMENTO

Vários teóricos afirmam que escrever sobre avaliação não é tarefa fácil. Hadji (2001, p. 15) diz que a avaliação é multimensional. Concordando, agrego o fato de que tal procedimento complexo apresenta-se com mais vigor, pois a implantação do Ciclo de Alfabetização trouxe para o interior da escola o sistema de progressão continuada nos dois primeiros anos, também denominada pelos educadores de “promoção automática”. Na escola onde atuo, ele chegou sem nenhum aviso prévio, no decorrer do ano letivo de 2013.

Questões como evasão escolar, alunos com baixo desempenho, processos de avaliação, que já estavam sendo discutidos e ainda não atenuados, tornaram-se ainda mais contraditórios e evidentes.

[...] acrescenta-se a reorganização dos sistemas de ensino, que caminha lentamente e encontra resistências, principalmente quando se propõem modificações nos processos de avaliação, promoção e retenção dos alunos, porque demandam mudanças

nas concepções sobre o processo educativo tanto dos educadores quanto da população usuária. (JACOMINI, 2010, p. 20)

Avaliar o quê? Quem? São perguntas recorrentes no meio educacional, e, geralmente, as respostas encontradas voltam-se aos discentes e ao ensino. Avaliar o ensino remete-me, sempre, no primeiro momento, à figura do docente, do como ensinar, do como transformar a prática e a necessidade de esclarecimentos acerca do que seja avaliar e medir, posto que há certa confusão entre ambos. O olhar para o fazer do aluno e a decisão que precisa ser tomada complementam esta relação que, diariamente, se manifesta no espaço da sala de aula e envolve, pois, “educador-educando-ensino-aprendizagem”.

Hadji (2001, p. 129) em uma concepção formativa de avaliação, diz que avaliar

[...] não é nem medir o objeto, nem observar, nem pronunciar incisivamente julgamentos de valor. É pronunciar-se, isto é, tomar partido, sobre a maneira como expectativas são realizadas; ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma situação desejada. Isso implica que se saiba o que se deve desejar (para pronunciar um julgamento sobre o valor, desse ponto de vista, daquilo que existe); e que se observe o real (será preciso coletar observáveis) no eixo do desejado. A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade.

E Hoffmann (2012, p. 15), em uma concepção mediadora, ensina que avaliar

[...] engloba, necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação.

Ambos os autores evidenciam a necessidade da avaliação estar sempre a serviço das aprendizagens. Ou seja, promover ações em benefício da aprendizagem dos alunos.

A ampliação do ensino fundamental para nove anos (Lei 11.274/2006) implicou na necessidade de reformulação de currículos, de atualização de projetos político pedagógicos, cabendo, com mais ênfase, às escolas, tornar interessantes e significativos os conteúdos a serem ministrados.

Na tentativa de assegurar uma educação de qualidade para os “grupos da população em desvantagem na sociedade” e propiciar a “redução da evasão, da retenção e das distorções e idade/ano/série”, conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, e pensando na diversidade da clientela, na progressão da aprendizagem, na continuidade da trajetória escolar, no combate à repetência, os três anos iniciais do ensino fundamental devem ser considerados como “um bloco destinado à alfabetização”, que não é passível de interrupção.

Porém, tal situação está evidenciando falhas na alfabetização, e os resultados das avaliações externas (as quais considero excelentes oportunidades para o replanejamento da ação docente), a saber, Provinha Brasil e Avaliação Anual da Aprendizagem (ANA), que são aplicadas respectivamente, no segundo e terceiro anos dos anos iniciais do ensino fundamental, continuam a mostrar o quadro desastroso brasileiro no tocante às habilidades de leitura, escrita e compreensão leitora.

Os resultados, em termos de desempenho dos alunos brasileiros nessas provas estatais é cada vez mais crítico em todo o país, preocupando os vários setores da sociedade brasileira quanto ao futuro da educação brasileira. Há por vezes críticas severas à não reprovação de alunos ou a regimes seriados, sem se avançar, contudo na discussão central: a alfabetização no Ensino Fundamental. (HOFFMANN, 2014, p. 59)

A Provinha Brasil, instituída em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), é destinada aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I. Foi enviada às redes públicas após a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos. Esteban (2009, p. 47) “questiona a capacidade desse processo de avaliação oferecer contribuições efetivas para a alfabetização de todas as crianças brasileiras”. Tal questionamento realizado com apenas um ano de aplicação mantém-se válido, para mim, como coordenadora pedagógica, até os dias atuais, mesmo já o tendo aplicado desde 2009. De fato, a dita Provinha tem que ser vista com reservas. Assim, é fundamental a maneira como esse instrumento é aplicado e interpretado na escola. Luck (2013, p. 114) alerta que:

É importante ter em mente, no entanto, que os instrumentos em si não atribuem qualidade ao trabalho, e sim a competência, discernimento e comprometimento com seus resultados adotados pelos que os empregam. As ideias, concepções, motivações e o envolvimento das pessoas em utilizá-los com sentido de contribuir para a promoção da formação dos alunos e sua aprendizagem é que dão vida e potência aos instrumentos.

Acredito que os não acertos são os que precisam de maior atenção. Na escola de atuação, logo após a aplicação, que é realizada de forma conjunta (coordenação e educadoras), a correção é feita pela coordenação e a análise, novamente de forma conjunta, no momento de Atividades Complementares (AC).

A cada ano, ao analisar os resultados, é possível verificar a importância dos estudos de Piaget, no sentido de verificar os erros e posteriores acertos, como resultados do processo de desenvolvimento cognitivo do aluno. Isso se confirma quando Becker e outros estudiosos dizem:

[...] a contribuição da epistemologia genética para os professores – longe de uma simples transposição didática – pode residir em uma melhor compreensão desses mecanismos de aprendizagem. Mas é infinita a diversidade de formas pelas quais essa compreensão influenciará as decisões do professor ou profes-

sora na reelaboração de seu planejamento e de sua práxis.
(BECKER et al, 2010, p. 113)

Ou seja, quando (re)lembro(amos) os estágios de desenvolvimento do pensamento das crianças propostos por Piaget, o que se busca é compreender como o aluno chegou àquela resposta. O “pensar no aluno a partir do aluno”, que foi constatado por Marques (2010, p. 59-60) e chamado de “terceiro nível de descentração”, partindo de estudos de Piaget sobre os tipos de egocentrismo.

A pesquisa sobre o pensamento do aluno pode ocorrer por meio de diferentes formas e de diferentes recursos. Alguns desses recursos são a fala espontânea do aluno, as perguntas, as respostas às perguntas do professor, os trabalhos escritos, o resultado das provas que servem, sobretudo, para mostrar o que o aluno está compreendendo, ou seja, o processo pelo qual compreende.
(MARQUES, 2010, p. 60)

A alfabetização, portanto, a ser consolidada nos anos iniciais, demanda dos educadores maior atenção com a aprendizagem, na maneira pela qual o conhecimento dos alunos se constrói e como ele é avaliado. Exige urgente necessidade de mudança no ensinar e no avaliar, enquanto processos dependentes. O século XXI está a exigir muito mais determinação dos educadores, no sentido de garantir aos educandos a efetivação dos Direitos de Aprendizagem, no tempo correto. Percebe-se que existe um equívoco, por parte dos educadores ao se pretender que a não retenção justifique a não aprendizagem. Demo (2011) diz que “avaliar é cuidar que o aluno aprenda”. Simples, e complexo, assim.

Segundo Perrenoud (2001, p. 74) “[...] a maior parte dos sistemas escolares está reorganizando os percursos de formação segundo ciclos plurianuais, de modo a obter prazos realistas para garantir as competências essenciais”, e isto obriga a uma reflexão e uma ação.

É no espaço da sala de aula que questionamentos acerca da função social da escola, da organização do trabalho pedagógico, da clareza dos instrumentos avaliativos que precisam ser utilizados, tomam corpo e precisam ser debatidos pelos docentes. Os instrumentos que estão sendo incorporados nos anos iniciais não devem ser considerados avaliação.

[...] pareceres descritivos, fichas, relatórios, dossiês dos alunos e outras formas de registros ou anotações. Esses registros são “instrumentos” utilizados no processo [...] e como tal não pode ser denominado de ‘avaliação’.

Ele integra o processo. Como ferramenta, só adquire sentido à medida que auxilia a tornar o acompanhamento e o fazer pedagógico mais significativos. (HOFFMANN, 2014, p. 15)

O processo de autonomia das escolas favorece, nos tempos atuais, inúmeras possibilidades para agirmos sobre o que precisamos saber dos nossos alunos, a fim de obtermos respostas aos questionamentos: como avaliar? O que queremos, como queremos e como faremos para que a aprendizagem seja significativa e a participação e a ética sejam práticas no currículo da escola?

No entanto, “[...] muitos professores sabem que os alunos não sabem, mas não sabem o *que* não sabem e nem *por que* não sabem” (HOFFMANN, 2014, p. 53, grifos da autora) e precisam habituar-se a registrar suas observações, pois, ao se revisitar anotações, o educador conseguirá realizar intervenções, uma vez que:

[...] os dados obtidos permitirão a análise didática (a ação pedagógica alcançou o objetivo pretendido?); a análise epistemológica (João compreende e se expressa com a devida profundidade sobre a noção desenvolvida?); a análise relacional (como se atuou para despertar o envolvimento do João com esse tema em estudo? (HOFFMANN, 2014, p. 55, grifos da autora)

E estas análises deverão levar os professores a rever suas práticas.

Os instrumentos avaliativos criados à época na escola (2013) foram acompanhados de inúmeros questionamentos. Na tentativa de amenizar o impacto de uma determinação, a ficha criada serviu, naquele momento, para dar alguma segurança, estabelecer alguns critérios para posteriores tomadas de decisões. Foram vivenciados momentos de angústia, envolvimento, comprometimento, decisão de grupo, responsabilidade coletiva e profissional.

Para que a esperança se transforme em realidade, Freire nos convoca aos atos limites, à superação e à negação do que está dado como insuperável sem aceitar docilmente, passivamente, o que está aí, implicando uma forma decidida frente ao mundo. (HOFFMANN, 2014, p. 110)

A adoção dos ciclos, ao contrário do que muitos educadores pensam, “[...] não exclui qualquer tipo de avaliação formal ou informal, contínua ou periódica, de conteúdos ou processos. O que esse sistema procura considerar é, sobretudo, o desenvolvimento progressivo do aluno”. (RUSSO, 2012, p. 266)

O que sabemos é que precisamos realizar mais estudos teóricos e nos atualizar constantemente, para que sejamos capazes de estimular, adequadamente, o educando, conduzindo-o ao avanço de suas aprendizagens. E para isso

O professor precisa se permitir experimentar novas técnicas, desde que com bases teóricas, e realizar atividades sem medo de críticas, as quais só podem favorecê-lo à medida que tenta reformular e adequar conceitos. Na realidade, somos nossos maiores críticos e tememos ter que reconhecer possíveis erros. (RUSSO, 2012, p. 28, grifos nossos)

Porém, precisamos nos permitir a isso, sem medo. Ter segurança no agir, pois, principalmente na fase da alfabetização, o valor da teoria de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) é inegável, uma vez que as autoras

apresentaram o processo de aquisição da escrita “[...] do ponto de vista do sujeito que aprende”. As regressões, que costumam desanimar os educadores e que aparecem no processo de desenvolvimento da escrita dos alunos, precisam ser identificadas e compreendidas como fases intermediárias no desenvolvimento do processo de construção da escrita. A identificação dos “[...] *erros construtivos* é essencial”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 33, grifos das autoras)

Um progresso no conhecimento não será obtido senão através de um conflito cognitivo, isto é, quando a presença de um objeto (no sentido amplo de objeto de conhecimento) não-assimilável force o sujeito a modificar seus esquemas, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tenda a incorporar o que resultava inassimilável (e que se constitui, tecnicamente, uma perturbação). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 34)

Saber como aprende, como se processa no aluno o “conflito cognitivo” descrito por Piaget e marco referencial teórico de Ferreiro e Teberosky, aliando Vigotsky, é mais do que olhar, é enxergar o aluno, o professor e o processo entre ambos.

[...] o conceito original de Vigotsky não se refere, pois, apenas à aprendizagem, tampouco refere-se apenas a ensino. É um processo global de relação interpessoal que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende, alguém que ensina e a própria relação ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA et al, 2002, p. 56)

Para os educadores, portanto, conhecer e fundamentar teoricamente suas práticas é de fundamental importância, pois eles são os mediadores. A prática, bem fundamentada teoricamente, facilita a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos.

É essencial que os professores, sabendo das expectativas de aprendizagem esperadas para a sua classe, as realizem. Os conteúdos a serem desenvolvidos pelos alunos sempre podem ser ressignificados e estu-

dados. Dúvidas sempre surgem. Ter consciência de nosso inacabamento (relembrando Paulo Freire) é o que nos move. Seremos tanto melhores quanto for a nossa capacidade de questionar, de aplicar, de esclarecer, de buscar, continuamente.

Quando o professor se mantém informado acerca das mudanças e das teorias, sua prática é consciente e, portanto, flexível – ou seja, ele dá a si mesmo a oportunidade de questionar, criticar e até mudar suas atitudes, se for o caso. Se não houver flexibilidade, fica difícil efetivar mudanças, mesmo que os fatos nos mostrem a inadequação de nossa prática. (RUSSO, 2012, p. 61)

Professores de uma etapa colocando a culpa da não aprendizagem na etapa anterior não resolverão questões presentes. Discute-se o passado, mas e o futuro? Como ficará?

Acredito que discutir o presente – a não aprendizagem, que está sendo verificada agora, no presente – e decidir agir sobre ele, sem ignorar também as condicionantes físicas e materiais do espaço de atuação, revela amadurecimento profissional e pessoal, pois, “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. (FREIRE, 2004, p. 104)

É estar mais do que apenas falando, mas procurando agir. Este agir que se pretende, na escola pública onde atuamos, é fazer com que os alunos estejam com seus direitos de aprendizagem adquiridos e, uma vez não adquiridos, saibamos o porquê não e atuar na resolução. Discordando de Freire na intenção de mudar o mundo, as dificuldades, realmente, não são eternas. Mas,

[...] mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2004, p. 59)

Quando assistimos aos telejornais e constatamos a inacreditável soma de recursos financeiros desviados da sua destinação, um misto de revolta e determinação nos faz mais conscientes da nossa função: formar pessoas que saibam pensar e agir criticamente, para que, no futuro, não se tornem massa de modelar. Saber ler e escrever não basta, pois, num sentido amplo, o letramento é o caminho. Caminho esse que é o nosso trabalho, o de garantir que ele se concretize.

A função da coordenação pedagógica é, geralmente, conceituada pelos educadores de sala como aquela desempenhada pela pessoa que preenche formulários e cobra planilhas. No entanto, somos nós, coordenadoras pedagógicas que conhecemos a didática de cada professor, suas limitações, bem como suas possibilidades de superação. Podemos e devemos auxiliar a função docente.

Falcão Filho (1994, p. 46) ressalta que:

[...] a formação do aluno requer um conjunto de ações que apenas um docente não pode realizar, portanto o processo de ensino – aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada de cada conteúdo ou professor isoladamente; pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquelas provenientes do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da educação lotados na escola.

Não lidamos diretamente com os alunos, mas são eles que mais precisam dos educadores de salas, que nos chegam rotulados como problemas insolúveis, cabendo a nós buscar alternativas para que estes consigam avançar na sua aprendizagem, em um trabalho que precisa ser realizado de forma conjunta com o educador.

Dessa maneira, a função da coordenação pedagógica, como elemento de observação da realidade escolar e de mediação e assessoramento junto aos educadores é fundamental. São muitas as situações cotidianas que, sob

nossa ótica, apresentam-se de uma forma e, sob a ótica do professor, de outra. Luckesi (2011), que chama isto de “cosmovisão”, alerta também para a necessidade de se ter ciência da complexidade da realidade observada.

Ainda concordamos com Pilleti (1998, p. 125 apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 79), quando ele enumera as dimensões do trabalho da coordenação pedagógica:

- acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Assim, cabe à coordenação pedagógica, além de precisar exercer diariamente a paciência, oferecer subsídios aos professores, de maneira segura, para que sejam encontrados outros caminhos e possibilidades, a fim de que a aprendizagem do aluno aconteça nas aulas, através da reorientação da prática docente.

Perrenoud (2002, p. 159), ao tratar “o trabalho sobre si mesmo”, diz que a transformação da prática passa por “[...] uma atividade de tomada de consciência e de transformação do *habitus*”. Assim, a atuação reflexiva do professor sobre sua conduta docente é um repensar que precisa ser exercitado no dia a dia.

O referido autor, ao continuar ensinando para a formação de profissionais reflexivos, diz que é um “trabalho em equipe” e alerta para “as contradições” que permeiam a todos que pretendem “avançar na sua própria

profissionalização” (p. 171), alertando que posturas reflexivas trazem consigo contradições que precisam ser debatidas coletivamente.

Portanto, são questões que, indubitavelmente, estarão presentes e servem de subsídios e orientação a todas as coordenações pedagógicas que pretendem realizar estudos no seu local de trabalho para obter êxito, a saber:

1. Trabalhar o estudo e as finalidades da escola sem transformar isso em missão.
2. Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência.
3. Trabalhar as dimensões não-reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las.
4. Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta.
5. Trabalhar os não-ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos.
6. Partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar.
7. Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes.
8. Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las.
9. Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas.
10. Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico. (PERRENOUD, 2002, p. 171)

Assim, os itens acima já indicam um caminho a ser percorrido para que uma prática de formação continuada seja iniciada na escola, com vistas ao sucesso que se pretende: melhoria da aprendizagem dos alunos, tornando os professores melhores profissionais e capazes de melhorar-se e ao ambiente onde atuam, através de uma postura reflexiva sobre sua práxis.

É um trabalho coletivo, no qual coordenação pedagógica e professores, juntos, estudam os problemas e buscam resoluções, com aprofundamento teórico e tomando como ponto de partida a reflexão acerca da prática

docente e a maneira como os alunos são avaliados, pois avaliação e processo de aprendizagem caminham juntos.

**“CONHECENDO A NÓS MESMOS” – AVALIAR: DESAFIO QUE SE IMPÕE EM/NA
PRÁTICA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Assim, ao longo de mais de um ano de estudo, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP 3), efetivado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em virtude de parceria firmada com o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação (MEC), transformou ainda mais nossos olhares. A partir do momento em que nos apropriamos de maior embasamento teórico, torna-se impossível ignorar que mudanças precisam ocorrer na prática docente, em especial, no modo pelo qual estão se realizando as práticas de avaliação no Ciclo da Alfabetização, que foi o objeto de estudo escolhido no eixo Avaliação Educacional da referida formação continuada, na nossa unidade de ensino pública de ensino fundamental I.

Pesquisar vai além da coleta de dados para comprovação de realidades, e segundo Thiollent (1997, p. 36), a pesquisa-ação “[...] requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”.

E tais ações exigem apurar o olhar. Pesquisar exigiu para mim, além de escritas e muitas leituras, um olhar-me constantemente. Sofrido e, inúmeras vezes, desanimador, cruel, mas esperançoso.

Partindo-se das situações já vivenciadas, apresenta-se a Proposta de Intervenção (PI) visando melhorar a aprendizagem dos alunos, tendo a pessoa do educador e as reflexões sobre sua prática pedagógica como as premissas da formação.

Caracterização da unidade escolar

O Colégio Municipal X foi fundado em 1980, sendo uma escola de grande porte. Funciona nos três turnos, atendendo 1.709 alunos distribuídos na Educação Infantil e no ensino fundamental I e II.

Teve sua estrutura funcional e administrativa embasada na Lei nº 5692/71, sofrendo reformulação em virtude da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Tem como órgão mantenedor a Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura de Prado, Bahia e recebe também recursos oriundos do Programa Dinheiro Direto na Escola, (PDDE) e Mais Educação. Os alunos estão distribuídos em três imóveis, sendo um próprio (municipal) e dois cedidos pelo estado da Bahia. Os três prédios localizam-se em um bairro central, onde, além de imóveis residenciais, funcionam supermercados, pousadas etc. Todos são de fácil acesso aos habitantes e aos turistas. A região é também ponto de encontro de alunos.

Como a unidade escolar possui três prédios, nessa caracterização, optou-se por descrever aquele onde funcionam as turmas de segundo ao quinto ano do ensino fundamental I, posto que é onde atuo como coordenadora/pesquisadora/cursista. Esse prédio – também localizado em um bairro central – recebe os alunos oriundos das escolas da sede e também das classes multisseriadas da zona rural.

O imóvel estadual foi cedido desde o ano de 2002 e atende 355 alunos de segundo ao quinto ano do ensino fundamental I, sendo que 193 estão no turno matutino e 162 no turno vespertino. A maior parte dos alunos e suas famílias são beneficiárias do programa governamental Bolsa Família (68,74 %).

São 12 turmas, sendo que duas (as de quinto ano) funcionam no prédio principal e estão sob nossa responsabilidade, diferentemente das turmas de primeiro ano, que não estão sob nossa responsabilidade e permanecem juntas com a Educação Infantil. No total são seis salas e 12 turmas.

O quadro funcional é composto por uma vice-diretora, uma secretária e um auxiliar, uma coordenadora pedagógica (cursista), nove professores,

quatro auxiliares de serviços gerais e duas manipuladoras de alimentos. A diretora e demais funcionários ficam no prédio principal.

A estrutura física da escola onde a pesquisa desenvolveu-se é composta por cinco salas de aula e uma secretaria funcionando também como direção. Não há sala de coordenação nem sala de professores. Existem quatro banheiros, sendo dois femininos e dois masculinos para uso de todos. Há um depósito para merenda, uma cantina e espaço interno. Todos pequenos e inadequados.

O espaço físico da unidade escolar é utilizado por funcionários, alunos, pais e/ou responsáveis. O grande espaço externo arenoso possui uma quadra não coberta. O recreio e as brincadeiras são realizados neste espaço, que precisa ser arborizado. A horta escolar, refeita a cada ano, fica também neste espaço externo.

A clientela atendida pelo colégio vem sofrendo, nos três últimos anos, alterações. O número de alunos oriundos da zona rural vem aumentando. Apesar de ainda não termos atingido as metas projetadas, o nosso Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) vinha crescendo.

Figura 1 – IDEB da Escola

Escola *	Média Observada					Metas Projetadas							
	2005 †	2007 ‡	2009 ‡	2011 ‡	2013 ‡	2007 ‡	2009 ‡	2011 ‡	2013 ‡	2015 ‡	2017 ‡	2019 ‡	2021 ‡
COLÉGIO MUNICIPAL	3,7	3,8	3,8	4,4	4,0	3,7	4,1	4,5	4,8	5,0	5,3	5,6	5,9

Obs:
 * Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.
 † Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep nº 304 de 24 de junho de 2013.
 ‡ Sem média na Prova Brasil 2013: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.
 ‡‡‡ Não divulgado por solicitação da Secretaria/Escola devido a situações adversas no momento da aplicação.
 Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Fonte: INEP (2015).

Estamos nos preocupando cada vez mais com a aprendizagem nas séries iniciais, para que os alunos cheguem no fim do ensino fundamental I dominando as habilidades e competências exigidas pelo sistema educacional brasileiro.

Constata-se, pois, que, querendo ou não, estamos atendendo ao sistema e concordando com Hoffmann (2014, p. 54): “[...] as relações de poder que se travam em nome desta prática [...]” acabam por “[...] mascarar o seu verdadeiro descaso com educação em todos os níveis”, pois demais problemas, que também influenciam a aprendizagem, ainda não estão resolvidos.

Continuam sem resolução, na escola pesquisada, além da inadequação dos espaços físicos, inexistência de salas de professores e coordenação, ausência de biblioteca, ausência de salas para atendimento aos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem, no contraturno.

Metodologia empregada e resultados obtidos

Nossa intenção, entendemos, precisa ser com a efetivação de uma prática que se traduza em aprendizagem nas salas de aulas, pelos alunos. Reconhecemos que os alunos são peculiares e diferentes, e que a aprendizagem é um processo individual, mas as mudanças precisam ocorrer na nossa prática. Em especial no que está sendo chamado de Ciclo da Alfabetização, onde a retenção do segundo para o terceiro ano não mais existe, evidenciaram-se questionamentos, dúvidas, e estamos terminando o ano letivo com algumas respostas e problemas ainda sem solução.

Para compreensão e conhecimento acerca do que os educadores pensavam sobre o tema avaliação, foi utilizado, como caminho metodológico, a pesquisa-ação.

Segundo Thiollent (1998, p. 75):

Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das microssituações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes. Apesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.

A insatisfação com o Ciclo de Alfabetização foi vivenciada durante o período da observação (e todo o ano letivo de 2015), ao mesmo tempo em que a preocupação em atender à aprendizagem dos alunos manifestava-se.

Ao acessarmos o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é possível encontrar a declaração de sua Presidente Maria Helena, que diz:

Temos que superar a cultura da repetência. Mas a saída não é a promoção automática. A organização do sistema educacional em ciclos pode ser mais produtiva. Neste sistema, a reprovação se dá na passagem de um ciclo para outro e não anual, como ocorre quando o ensino está organizado em séries. Entretanto, a organização dos ciclos pressupõe investir pesadamente em formação de professores, reformulação do material didático e em mecanismos permanentes de avaliação”, afirma Maria Helena. Nos ciclos, prossegue, os alunos devem ser distribuídos em turmas menores e precisam receber atendimento fora da sala de aula. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011, p. 1)

Não se trata de reprovar por reprovar. Continuando a utilizar a fala da Presidente do INEP:

Se a repetência não contribui para melhorar a aprendizagem, o que dizer, então, da ‘promoção automática’? A presidente do Inep [Maria Helena] é contra. Segundo ela, a ‘promoção automática’ e a ‘cultura da repetência’ são duas visões extremadas, que nada contribuem para elevar a qualidade do ensino. (INEP, 2011, p. 1)

E Jussara Hoffmann (2014, p. 23) diz que:

Decisões políticas encaminham a questão no sentido de eliminar das escolas o fenômeno da reprovação nos anos iniciais. Tais medidas procuram minimizar o prejuízo social decorrente da concepção de avaliação como função burocrática, punitiva e obstaculizante ao projeto de vida de nossas crianças e adolescentes.

Diante de tal problema conflitante e coletando-se os dados, através de conversas em momentos de planejamento (AC), consultas a Livro de Matrícula, levantamento da situação de alunos junto a planilhas de Conselho de Classe e aos registros de reuniões de Conselho de Classe, existentes em livro próprio da escola pesquisada, e ainda através de aplicação de entrevista aos educadores, com utilização de perguntas abertas e dissertativas, foi possível verificar que os extremos, promoção automática e reprovação, de fato, afetam toda a escola.

No nosso campo de pesquisa, foi possível constatar, quando os docentes foram solicitados a emitir “Qual sua opinião respeito da reprovação escolar?”, que:

O docente não pode fazer esse trabalho sozinho [...] a falta de interesse dos alunos, a ausência da família na escola, trás consequências drásticas como a reprovação escolar. (Docente 1)

A favor, para aqueles que não conseguem acompanhar a turma, de modo algum. (Docente 2)

Dependendo das circunstâncias, a reprovação é muito válida, que serve para alertar o aluno e seus responsáveis, a necessidade de um acompanhamento familiar mais atuante. (Docente 3)

Quando o aluno não consegue adquirir as habilidades e competências para a série seguinte. Concordo. (Docente 4)

È um conceito complexo. É preciso analisar cada caso. (Docente 5)

Assim, pela análise das respostas, a questão da reprovação escolar está se apresentando como um problema de alunos, da ausência familiar, de situação complexa e de diferentes posicionamentos. Ou seja, não há uma posição unânime sobre a questão. O que, sem dúvidas, constitui-se em um campo fértil para estudos da/na prática, tendo em vista que a reprovação, apesar de ainda se apresentar como uma alternativa, não está sendo apresentada como solução. Houve associação de diversos aspectos e, entre eles, a aprendizagem.

Questões como acompanhamento familiar, desinteresse dos alunos e necessidade de análise de cada situação complexa ficaram evidenciadas. Esses são problemas que, elencados pelos educadores, merecem observação e acompanhamento.

Porém, conforme Hoffmann (2014, p. 36), “como atribuir aos pais, sem conhecê-los, competências que são de responsabilidade de profissionais de educação?”

Também Luckesi (2002) fornece pistas para o trabalho docente no “Nos espaços das salas de aula”, pois pretende que os professores desenvolvam:

[...] uma prática docente que seja, ao mesmo tempo, crítica e construtiva crítica na medida que compreenda, proponha e desenvolva a prática docente no contexto de suas determinações sociais; construtiva na medida em que trabalhe com princípios científicos e metodológicos que dêem conta da construção do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento do educando. (LUCKESI, 2002, p. 120)

E tal desenvolvimento perpassa, continua Luckesi (2002, p. 126), pelo entendimento de que “A educação, nas suas diversas possibilidades, serve à reprodução mas também à renovação da sociedade”, ao tratar do desenvolvimento do educando.

Ao fim do Capítulo VII, ao tratar de avaliação, continua Luckesi (2002, p. 167): “[...] planejamento, execução e avaliação são recursos da busca de um desejo. Para tanto, é preciso saber qual é o desejo e entregar-se a ele”.

Desde modo, as questões que envolvem o aluno e sua família, ainda que consideradas e elencadas pelos educadores como fatores que interferem na aprendizagem, e concordo que interferem, precisam ser identificadas, mas não podem sobrepor-se à função docente.

Quando os educadores foram questionados sobre “O que pensa a respeito da Provinha Brasil e da Prova Brasil?” foram obtidas as seguintes respostas:

Acho de suma importância aplicar a Provinha Brasil e a Prova Brasil nas escolas, pois as mesmas têm como objetivo verificar o nível de alfabetização, de aprendizagem, raciocínio lógico, para os alunos do segundo e quinto ano de escolarização. (Docente 1)

Ótimo. É uma forma de avaliar o conhecimento do aluno. (Docente 2)

É um bom incentivo para o aluno [...] deveriam ser encaminhados para o professor os conteúdos, para ser trabalhado em sala. (Docente 3)

Uma preocupação do Governo na busca de soluções para os problemas da educação, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, marcados historicamente por altos índices de evasão e repetência. (Docente 4)

São ferramentas de avaliação que podem os dar uma visão do que deve ser melhorado. (Docente 5)

As respostas mostraram que há aceitação desses instrumentos na prática docente, porém cabe a nós, enquanto mediadores do processo de aprendizagem, interpretar os níveis considerados como baixos na escala sugerida no Guia de Correção e Interpretação de Resultados, como indicadores que precisam de intervenção.

Intervenção a ser realizada não apenas pelos docentes em sala, mas também pela coordenação pedagógica, uma vez que “Dados ou informações somente podem ser úteis, caso sejam adequadamente compreendidos em relação ao que representam”. (LUCK, 2013, p. 98)

Assim, não se trata de contabilizar erros e acertos. Trata-se de se utilizar este instrumento, criado pelo INEP/MEC, sem adentrar nos motivos da sua criação, mas conscientes destes, como mais um instrumento. Não neutro quanto aos objetivos pretendidos, e atribuindo-lhe sempre o caráter da relatividade, uma vez que Hoffman (2014, p. 73) alerta:

[...] sobre a finalidade essencial do teste em educação. O seu significado não se resume à sua aplicação, ao seu resultado, ele é apenas um dos pontos de referência para se prosseguir na ação educativa. Um procedimento investigativo importante para o “ir além” do professor no acompanhamento do processo de construção do conhecimento de cada um dos seus alunos.

E assim fica evidenciado que não se pode utilizar tal Provinha como uma avaliação em si mesma. Caso contrário, incorre-se em um grandioso equívoco de, além de implantar um desvio de finalidade, ignorar o foco principal da avaliação, pois se estará adestrando alunos a assinalar “X”, apenas. E não é este o sentido da avaliação que perseguimos. Entendemos, tal qual Hoffmann (2014, p. 80), que “Avaliação é ‘movimento’, é ‘ação e reflexão”.

Na escola analisada, os dados obtidos na Provinha são discutidos e analisados com os professores da turma, sendo repassadas sugestões de atividades. Também é feita a correção em sala, com os alunos. E, nos momentos de reuniões com os pais, são explicadas as finalidades da Provinha.

É possível perceber, nos momentos de aplicação, pelos professores e coordenação pedagógica, várias situações que evidenciam algumas imprecisões (como, por exemplo: “chutes” e “colas”) e que nos confirmam o caráter de relatividade do instrumento.

Na interpretação de uma resposta desse ano na Provinha Brasil de Leitura, houve educador que divergiu da opção considerada como correta pelo Guia. Sob sua ótica, foi desconsiderado o modo de pensar da criança. E, neste momento, os estudos de Piaget acerca da construção do pensamento puderam ser vivenciados.

Ao questionamento sobre “O que entende por promoção automática?” e “dê sua opinião sobre a mesma”, os docentes responderam:

Não concordo com este tipo de promoção. Acho que independente da idade ou série, o aluno tem que passar pelos seus méritos, e não por meio de promoções do sistema. (Docente 1)

É uma forma de garantir um cargo ou proteger alguém que está sendo ameaçado ou que não está sabendo trabalhar. (Docente 2)

Ampliar o nível de escolaridades das crianças e assegurar um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e letramento. (Docente 3)

Que acontece quando a criança tem suas competências de aprendizagem desenvolvidas. É uma lei mal interpretada pelos órgãos das secretarias de educação. (Docente 4)

*É uma forma de fazer o aluno seguir em frente mesmo despreparados.
E isso traz grande problema na avaliação do nível de aprendizagem.
Não acho legal. (Docente 5)*

Pela análise minuciosa, percebe-se nos depoimentos (em apenas um único houve confusão com contratação e/ou ampliação para fora do âmbito escolar) que ampliação de tempo, despreparo de alunos, culpa do sistema foram elencados, mas também a preocupação com a questão da aprendizagem está presente dos depoimentos.

O que é possível perceber é que as questões do Ciclo de Alfabetização, da não retenção e a questão da não aprendizagem estão evidenciadas e confusas. Os alunos não estão saindo do segundo para o terceiro ano, e deste para o quarto, com os direitos de aprendizagem consolidados.

E, conforme leitura realizada nas atas do Livro de Registro de Atas do Conselho de Classe existente na escola, aliado aos resultados da Provinha Brasil e ao quantitativo de alunos “previstos” para irem à recuperação (terceiro ano), os momentos de angústia em razão da “promoção automática” das turmas do segundo para o terceiro ano continuam, e destes para o quarto ano, apesar de haver a possibilidade de retenção.

Os ciclos de formação e outras formas de regimes não seriados surgiram, na contemporaneidade, como alternativa para a problemática decorrente do regime seriado – um grande número de estudantes de avaliação significa observá-los por um tempo mais longo [...] Mas evadidos e/ou repetentes, em defasagem idade-série [...]. Em termos se os professores deixam de fazer testes e tarefas, por consequência deixam de conhecê-los e ajudá-los. Assim, muitos alunos acabam sendo promovidos ano a ano sem estar alfabetizados ou apresentando muitas dificuldades em várias áreas do conhecimento. (HOFFMANN, 2014, p. 25)

É possível constatar que, apenas a inserção do Ciclo de Alfabetização não efetiva a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, está revelando outras circunstâncias presentes na realidade escolar.

A partir dessa concepção totalmente equivocada quanto à finalidade dos regimes não seriados, muitos professores e leigos culpam as reformas educacionais pelas dificuldades de aprendizagem que os estudantes passam a apresentar. O problema, entretanto, está no processo avaliativo que não é totalmente desenvolvido. (HOFFMANN, 2014, p. 25)

O que o Ciclo evidenciou foi a necessidade de alteração na organização escolar, reorganização do tempo escolar, do currículo, da formação continuada dos seus professores e da concepção de aprendizagem adotada pela escola. Ou seja, trata-se, portanto, não apenas de avaliar alunos. Mas compreender o que é a avaliação no seu significado mais amplo.

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma ação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada. (HOFFMANN, 2014, p. 10)

Quando conversamos sobre a aprendizagem dos alunos, sempre elencamos aspectos de ordem social, familiar e comportamental. Estamos no nível do conflito. Professores das séries mais avançadas culpando os das séries anteriores.

Alguns têm uma capacidade infinita de rejeitar a responsabilidade por tudo aquilo que não dá certo, culpando os acontecimentos ou a falta de 'sorte'; outros, ao contrário disso, acusam-se de todas as incompetências e batem incessantemente no peito reconhecendo sua culpa. Nenhuma destas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise [...] sem resultar na autojustificação ou no autodesprezo. (PERRENOUD, 2002, p. 17)

Ocorre que, de forma coletiva, mas não planejada, o problema está instalado. E a aprendizagem não está ocorrendo da maneira esperada para todos.

Perrenoud (2002, p. 156) pergunta:

Se não temos o poder de alterar nada em nossa forma de ser e fazer, por que refletir? Por que desnudar mecanismos inconscientes e assumi-los se essa lucidez resulta na impotência?

Porque temos, certamente, o poder de alterar nossa forma de ser e fazer.

Somos nós, professores, aqueles que ministram os conteúdos “socialmente relevantes” para a formação dos futuros cidadãos. Esta é a percepção que precisa estar consolidada.

Perrenoud (2002, pp. 190-193), ao nos perguntar se “a escola pode permanecer imóvel em contextos sociais mutantes”, diz acerca da impossibilidade das mudanças automáticas efetivarem-se apenas em razão deste contexto. E o paradigma da profissionalização, prática reflexiva e envolvimento crítico, não corresponder à maioria dos professores.

Tais situações ficaram evidenciadas nesta pesquisa e, por sua vez, também, a aprendizagem dos alunos não acontecerá espontaneamente, sem educadores conscientes de seu papel, pois

[...] sem orientação de alguém que tenha profundo conhecimento para tal e sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação. (HOFFMANN, 2014, p. 21)

Assim, cabe a nós, educadores, intervir. A insatisfação com os resultados está evidente no dia a dia. Vários são os professores que, quando observados, temem ser julgados. Porém, não se trata de julgamentos. Trata-se de

fazer a aprendizagem acontecer e encontrar, coletivamente, uma maneira para que esta se dê, pois “Os alunos pedem socorro. Os professores pedem socorro para resolver suas angústias em avaliação. O caminho é o diálogo.” (HOFFMANN, 2014, p. 25) E devemos nos lembrar que “Em termos de condução do processo avaliativo, não cabe à escola responsabilizar os pais pela alfabetização dos seus filhos. O processo de ensinar a ler e escrever exige alfabetizadores competentes.” (HOFFMANN, 2014, p. 43) A mesma autora ainda salienta que:

[...] quando a escola muda para um regime não seriado, não retendo mais os alunos nos primeiros anos, então, o problema da não alfabetização aparece, torna-se ainda mais visível, pois as dificuldades dos alunos aparecem mais e mais à medida que avançam no Ensino Fundamental. (HOFFMANN, 2014, p. 60)

Não há como retornar do *status quo*. Percebe-se, aqui, a força imperativa do sistema educacional macro.

O instrumento utilizado foi fruto de diálogo, de solicitação das educadoras à coordenação pedagógica, quando se iniciou a formação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e foi feito a partir dos documentos desse Programa. Não bastou. Serviu àquele momento para orientar sobre o que nós tínhamos. Não é avaliar. Mensuramos nossas dificuldades.

Foi uma questão pedagógica necessária. Percebe-se, hoje, que foi o início da necessidade de registrar, de alguma maneira, a aprendizagem dos alunos, posto que na escola não existia nenhum tipo de registro.

No ano passado (2014), houve o ingresso, na unidade de ensino, de professores que não vivenciaram o processo conflitivo e não compreendem tal organização de Ciclo. E ainda foram incorporados outros registros. Foram mantidas as observações registradas em diários escolares.

Neste ano de 2015, aconteceram os mesmos questionamentos. Com maior intensidade. Visto que o quantitativo de alunos para recuperação no

terceiro ano, está bastante elevado, conforme levantamento realizado junto aos professores.

Foi possível também constatar, através da análise das respostas obtidas à questão “Para você, o que é avaliar o aluno?” que, apesar da dificuldade na conceituação da temática, a avaliação é considerada de extrema importância para todos os professores da escola:

Precisa ser compreendida como instrumento de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos estudados, as habilidades desenvolvidas. Ação que necessita ser contínua, pois o processo de construção de conhecimentos dará muitos subsídios ao educador para perceber os avanços e dificuldades dos educandos, e, assim, rever sua prática e redirecionar as suas ações, se for preciso.

(Docente 1)

É observar o seu conhecimento e seu desenvolvimento antes e durante as atividades a serem realizadas dentro do contexto escolar.

(Docente 2)

É mapear os conhecimentos prévios dos educandos, e em seguida, o planejamento de ações estratégicas ou ajustes nas propostas para intervir no percurso e mudar cursos de ação, se necessário.

(Docente 3)

É um ato difícil que exige observação e análise na qual se obtém um diagnóstico. Seja ela processual, participativa, ou quantitativa, se faz necessário saber o que se quer avaliar.

(Docente 4)

É observar o desempenho do aluno na realização das atividades, notificando seus erros e acertos, o que aprendeu e o que precisa aprender, chegando à conclusão de como conduzir as aulas, com os assuntos a seguir.

(Docente 5)

Percebe-se que há necessidade de aprofundamento teórico sobre avaliação, instrumentos avaliativos, diversificação de atividades, o que certamente, dará maior segurança aos docentes. “As diferentes avaliações relativas à Educação vão desde avaliações das políticas dos sistemas de ensino às avaliações das condições de trabalho das escolas, do cotidiano escolar e das aprendizagens dos alunos”. (BRASIL, 2012, p. 32)

Quando os educadores foram perguntados “Uma escola que reprova é uma escola que se preocupa com a qualidade?”, os docentes disseram que:

Acho que a escola realmente tem que se preocupar com a qualidade e ensino, pois os problemas de aprendizagem se constituem em uma situação real dentro das instituições escolares. Portanto, faz-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sejam leitores e pesquisadores de problemas de aprendizagem. (Docente 1)

Sim, porque ela se preocupa com seus alunos. Ela passa a buscar soluções para resolver esse problema que vem atingindo a escola, no todo. (Docente 2)

Depende. Uma escola estruturada e preparada, ela se preocupa com a reprovação. (Docente 3)

Quando a escola prioriza a aprendizagem efetiva, sim. Porque reprovação também é uma ação de preocupação com o aprendizado. (Docente 4)

Não. A escola que se preocupa com a qualidade procura meios para sanar as dificuldades dos alunos, desenvolvendo sua aprendizagem, trabalhando de forma diferenciada, aproveitando o máximo do que ele sabe. (Docente 5)

As análises das respostas obtidas mostram excelentes contradições e o verdadeiro sentido da educação, que é abraçado por mim, coordenadora pedagógica-cursista: transformação, evolução, movimento, ação, constante aprendizagem e desafios a serem vencidos.

Hoffmann (2012, p. 146) diz que:

Ao avaliar, nos envolvemos por inteiro, de ‘corpo e alma’, uma vez que nosso olhar avaliativo é sempre interpretativo, subjetivo. Por essa razão, é necessário abrir espaço para essa discussão, dar oportunidade aos professores e profissionais da educação de expressarem suas opiniões, suas histórias de escolarização, suas convicções a respeito do avaliar. Esse tempo de estudo, reflexão e discussão, entre os diferentes profissionais de uma instituição significará uma base sólida e persistente para as inovações. E, então, elas serão duradouras e significativas.

Pelas análises apresentadas, foi possível perceber que as práticas de avaliação no primeiro Ciclo da Alfabetização (objeto de estudo) estão evidenciando que os instrumentos avaliativos, utilizados no Colégio

Municipal X, não são suficientes para mostrar a evolução da aprendizagem de forma processual e contínua, e chega-se à conclusão que estivemos discutindo “avaliação pelo avesso”. (HOFFMANN, 2014, p. 64)

Luckesi (2011, p. 429), ao tratar sobre a reprovação escolar, instiga ao dizer que “Oferecer ensino a educandos e reprová-los são atos contraditórios. Quem ensina tem como objetivo o aprendizado do outro. A reprovação aborta o ato de ensinar e de aprender”.

Portanto, cada ator precisa saber qual é seu papel dentro da escola e trabalhar de forma a alcançar o sucesso do aluno.

Espera-se que os professores cheguem a esta reflexão após estudos teóricos e discussões sobre as temáticas pensadas e expostas a seguir.

Aproveita-se esse registro para indicar que, durante a realização do último Conselho de Classe, houve divergência entre os educadores acerca da promoção ou da retenção de vários alunos.

A escola vem realizando Conselhos a cada unidade letiva, mesmo com os alunos do Ciclo da Alfabetização, com a intenção de que as dificuldades dos alunos, quando relacionadas, provoquem a diversificação de metodologias pelo professor. E, ao fim do ano, sirvam para conhecimento do educador da série subsequente.

A planilha do Conselho de Classe, reformulada por mim neste ano solicita que os professores registrem de que maneira eles trabalham em sala para sanar as dificuldades dos alunos e o que espera da direção, coordenação e família dos educandos.

Registra-se também que, durante o Conselho de Classe Final, houve a solicitação da maioria dos professores à direção no sentido de se diminuir o quantitativo de alunos por sala, nas turmas do Ciclo, para que estes possam ter atenção mais individualizada. Houve também solicitação de feitura de documento para que os responsáveis comprometam-se com sua presença na escola. Foi a razão pela qual eu, coordenadora pedagógica, criei o Termo de Acompanhamento Familiar (TAF), cujo uso foi recentemente iniciado.

Operacionalizando a proposta de intervenção

Abaixo, descritos, encontram-se os caminhos pensados para o ano letivo de 2016.

Luckesi (2011, p. 404) convida à “[...] heteroavaliação – por definição, prática comprometida com as relações interpessoais”, que precisa levar em consideração, além da atenção com a aprendizagem do educando, o “[...] emprego de soluções conscientes em nossas relações com as pessoas em geral, de sorte que esse modo de ser se vá tornando uma habilidade e, depois, uma capacidade, ou seja, um modo de agir em nosso cotidiano.”

Os temas foram propostos e pensados tanto pela coordenação como pelos professores, no fim deste ano letivo.

Objetivo geral da proposta de intervenção

Aprofundar a concepção dos educadores sobre avaliação, visando transformar a prática pedagógica.

Objetivos específicos

- Realizar a formação continuada no ambiente de trabalho;
- Compreender a avaliação como construção de conhecimento dos alunos;
- Diferenciar instrumentos x avaliação;
- Refletir sobre a própria atuação docente;
- Construir registros a partir de observações e troca de opiniões.

Metodologia

Os momentos de AC serão utilizados para aprofundamento teórico das práticas que os educadores realizam em sala.

Cada encontro terá o tempo definido de duração (quatro horas), finalidade definida, para que não se perca tempo em conversas inerentes à profissão, mas distantes do que se objetiva, conteúdos a serem trabalhados (temas) e recursos materiais disponibilizados pela escola.

Ao fim de cada encontro, os educadores registrarão os aspectos positivos e negativos do encontro. Trata-se de um Caderno de Registro com dupla finalidade: levar os educadores ao hábito do registro e, para a coordenação pedagógica, avaliação do encontro, bem como mais conhecimento acerca do que foi assimilado e ou reelaborado pelos educadores.

Becker (2003, p. 109 apud SANTOS, 2010, p. 42) diz sobre a necessidade de escrita do professor, que precisa também ser um pesquisador da sua práxis:

É preciso que o professor desenvolva o hábito de pensar e de escrever (domínio que possui características próprias e não se reduz á mera cópia, mas exige reflexão e compreensão) e construa “estruturas de assimilação capazes de operar em um certo nível de abstração e complexidade” que o permita formular um quadro teórico articulado a um problema e hipóteses de pesquisa que o auxiliem na conquista de novas possibilidades de articulação dos fazeres teóricos e práticos (práxis).

Tal Caderno de Registro será realizado e mantido na escola. A intenção é que seja entregue, recolhido e devolvido durante todo o percurso da formação, para que, ao fim da mesma, as anotações e reflexões registradas possam servir a diversas destinações, a depender da vontade dos autores, tais como: incorporação ao projeto pedagógico da escola, como vivências, publicação de artigos científicos, inscrição em concursos nacionais educacionais etc.

CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

Temas	Como fazer	Quando fazer	Carga horária	Participantes
Concepção de Avaliação; Regime seriado X Ciclos	Leitura coletiva e discussão de textos sobre os assuntos	Fevereiro de 2016	4 horas	Professores e Coord. Pedagógica
Erros e acertos; reexame; Provinha Brasil	Análise dos erros cometidos pelos alunos da Escola nas atividades realizadas; leitura dos teóricos.	Março de 2016	8 horas	Professores e Coord. Pedagógica
Níveis de escrita	Leitura dos teóricos; análise de atividades realizadas pelos alunos	Abril de 2016	8 horas	Professores e Coord. Pedagógica
Dificuldades de aprendizagem	Relato dos professores	Maior de 2016	12 horas	Professores e Coord. Pedagógica

Instrumentos: fichas e registros	Leitura dos teóricos; análise e discussão de fichas, relatórios, provas	Junho de 2016	8 horas	Professores e Coord. Pedagógica
Práticas de Sala	Exibição de desenvolvimento de conteúdos realizados nas salas, através de depoimentos dos en- volvidos	Julho a Se- tembro de 2016	32 horas	Professores, alunos e Coord. Pedagógica
Posturas Docentes	Caderno de Registro; relato dos professores relacio- nando a teóricos com os quais mais se identificam	Outubro e novembro de 2016	16 horas	Professores e Coord. Pedagógica

Recursos

Os recursos materiais a serem utilizados, além de lápis, canetas, cadernos, datashow, vídeos de curta duração, lápis de cor e papel branco, serão cópias de trechos dos vários livros que foram utilizados para a escrita deste Trabalho de Conclusão de Curso/Projeto Vivencial (TCC/PV), de maneira a formar uma fonte rápida de consulta para os professores.

Na temática nomeada de “Práticas de Sala de Aula”, poderão ser acrescentados recursos materiais, neste momento sendo não elencados, pois dependerá de como se dará a exemplificação das práticas e dos conteúdos realizados em sala, que serão de livre escolha dos professores e socializados nos encontros.

Os recursos humanos envolvidos, a princípio, serão os participantes definidos acima, porém poderá haver participação de demais profissionais que atuam na escola (secretárias, direção, ou mesmo outros que os professores queiram sugerir).

Resultados esperados

Espera-se que, ao falar, registrar e mostrar o que é desenvolvido em salas com os alunos e a escuta de opiniões dos colegas de atuação, concepções equivocadas de avaliação, de ensinar e de função docente sejam debatidas pelos educadores. Espera-se que desejos de fazer produzam resultados significativos para a evolução da aprendizagem dos alunos.

Luckesi (2011, p. 172, grifos do autor) dá uma “sacudida” na profissão docente quando diz que:

Isso não implica termos desejos de fazer todas coisas, mas sim que esses desejos estejam claros para cada um de nós e para a coletividade para a qual trabalhamos. Sem a clareza de qual é esse desejo e sem a entrega a ele nada poderá ser construído satisfatória e sadiamente. Não é pela “vontade” que vamos construir as coisas. Da vontade decorre o esforço, mas não o prazer de ser,

viver e agir. Com o esforço da vontade se constrói resultados; porém, resultados mirrados, no limite, 'sem tesão'.

Espera-se, pois, um maior amadurecimento na/da atuação docente para o nosso próprio bem (educação pradense e brasileira) e dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar com mais profundidade a temática “avaliação” provocou em mim, coordenadora pedagógica, inúmeras construções e reelaborações de mim mesma. Antes da presente pesquisa, com postura firme e contrária aos Ciclos, hoje, segura de que não importa se seriação ou Ciclos, mas sim a maneira pela qual os alunos são avaliados diariamente e a necessária a atuação docente comprometida com a aprendizagem dos alunos. Independentemente da adoção ou não de Ciclos, é preciso rever as práticas avaliativas desenvolvidas na escola que deseja a aprendizagem dos alunos.

Diante do problema apresentado, chega-se à conclusão de que os instrumentos utilizados na escola não são suficientes para mostrar a evolução da aprendizagem, diante de tantos conflitos e ideias divergentes acerca de reprovação e da promoção automática.

O que considero com um caminho que visa o sucesso do aluno é a existência de contradições e o fato de os professores estarem expressando suas angústias e insatisfações e querendo acertar. É evidente que há alguns que continuam a culpar o sistema e não se enxergam como um de seus operadores, como alguém que pode ensinar a resignação ou a coragem para enfrentar dificuldades.

Ao estudar a avaliação mediadora, de Jussara Hoffmann, fica evidenciada a necessidade de o professor enxergar-se enquanto resultado da aprendizagem do seu aluno.

As dificuldades de aprendizagem têm a ver com as metodologias de ensino utilizadas no processo de alfabetização [...]. É preciso

ter claro que a reprovação de um aluno não contribui para sua aprendizagem. Ele não irá se alfabetizar sozinho, sem a mediação de um alfabetizador. Ele poderá ficar retido numa série por dez anos sem ser alfabetizado. O que precisa ser resolvido, portanto, são os processos educativos em escolas que se propõem a desenvolver regimes não seriados (HOFFMANN, 2014, p. 26)

No entanto, os problemas que afetam a aprendizagem não podem ser ignorados. Fatores como ausência familiar, espaço físico inadequado e ou inexistente e elevado quantitativo de alunos nas salas, precisam de resoluções. Só não podem, pela minha ótica como coordenadora pedagógica, ser utilizados como justificativas docentes para a não aprendizagem dos alunos.

Foi constatado, através da pesquisa-ação realizada, que os professores estão refletindo sobre o que estão fazendo. Sentem-se incentivados a trabalhar para superar as deficiências de aprendizagem dos educandos. O processo de amadurecimento acerca de avaliação e de aprendizagem dos alunos dos alunos foi iniciado.

A função da coordenação pedagógica, neste ambiente de ansiedade, exige subsidiar mais e melhor os professores com “ampla fundamentação em teorias do conhecimento, mais tempo para o planejamento, para a análise das tarefas dos alunos”. (Hoffmann, 2014, p. 50)

Não se tem a pretensão de, como em um passe de mágica, resolver tudo e desconsiderar que cada resposta obtida dos educadores expressa a concepção que cada um tem acerca da função da escola e de si próprio. E este é um processo que precisa ser bem evidenciado, pois permanecendo estagnado, sem aprimoramento da prática docente, nada se resolverá.

Assim, resta-nos avançar, questionar, problematizar, efetivar ações pretendidas e caminhar...

REFERÊNCIAS

- CASTORINA, J. A. et al. *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_10.pdf>. Acesso em: 10. dez. 2015.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, p. 34, 15 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo07_10.pdf>. Acesso em: 10. Dez. 2015
- BECKER, F.; MARQUES, T. (Org.). *Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 47-56, 2009.
- FERREIRO, E. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos S. O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare*, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/jEQY33>>. Acesso em: 14 dez. 2015
- HOFFMANN, J. *Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

INEP. *Presidente do Inep faz críticas à “promoção automática” e*. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oVoH/content/id/19991>. Acesso em: 14 dez. 2015.

JACOMINI, M. A. *Educar sem reprovar*. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. *As competências para ensinar no século XXI e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUSSO, M. de F. *Alfabetização: um processo em construção*. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SÁ, É. A. de et al. *Coordenação pedagógica e processo de ensino aprendizagem: as evidências de um exercício acadêmico: as evidências de um exercício acadêmico*. Minas Gerais: UFV, 2001. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufba/mod/resource/view.php?id=9282&subdir=/2_-_Leituras_Complementares>. Acesso em: 11 dez. 2015

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.



O uso das tecnologias no espaço escolar: transformação das TICs em recursos educativos

*Maria da Conceição Santos Oliveira
Gilmária Oliveira dos Santos*

O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. Por este motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem.

Tereza Cristina Jordão

INTRODUÇÃO

As reflexões e discussões acerca do uso das mídias digitais no processo educativo vêm acontecendo de maneira bastante intensificada. Desse modo, percebe-se que a escola está sendo inserida nesse novo cenário por meio das atividades administrativas, como as matrículas informatizadas, que hoje já são realidade em muitas escolas, e também a implementação de laboratórios de informática. Com isso, surgem vários questionamentos acerca da necessidade dos profissionais de educação aliarem e inserirem no seu planejamento de ensino as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tendo em vista o rápido desenvolvimento das mesmas e, principalmente, a relação entre a nova geração e esses recursos. Partindo dessa premissa, Sampaio e Coutinho (2013, p. 741) afirmam que:

A tecnologia educativa está a ganhar cada vez mais relevância nas escolas, graças a sua integração não formal conduzida pela sociedade. Já não é possível passar sem comunicações sem fios, televisão, internet etc. Desse modo, os professores têm de se manter atualizados! Os famosos e, não dispensáveis, quadro e giz, já não são suficientes para os alunos do século XXI.

Assim, os educadores precisam ter consciência da necessidade de uma reflexão em relação à concepção de ensino, pois é notória a concretização das novas tecnologias em todos os âmbitos da vida social e do processo educativo, pois, como parte integrante da sociedade, não está à parte desses avanços, portanto se torna imprescindível oferecer aos alunos um conhecimento interligado com as novas tecnologias, traçando sempre a reflexão e a análise acerca de como as TICs poderão permear a prática do professor em sala de aula. Segundo Dowbor (2013, p. 5),

As transformações que hoje varrem o planeta vão evidentemente muito além de uma simples mudança de tecnologia de comunicação de informação. No entanto, as TICs, como hoje são chamadas, desempenham um papel central. E na medida em que a educação não é uma área em si, mas um processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca, a nossa visão tem de incluir essas transformações. Não é apenas a técnica de ensino que muda, incorporada a uma nova tecnologia. É a própria concepção de ensino.

Esse novo cenário traz uma grande carga de desafios para a escola. Logo, analisar como esses aparatos tecnológicos poderão ser inseridos no processo educativo de forma produtiva é um fator primordial para a discussão e a condução de uma educação formadora e integrada às necessidades do educando.

Nesse sentido, destaca-se, neste trabalho, o diálogo com autores como Freire (2004), Jordão (2009), Lima (2007), Pinto (2006), entre outros, a fim de se discutir a respeito da educação, dos desafios encontrados pelos professores, das ações para a intervenção no ambiente educacional no intuito

de atingir objetivos com eficácia. Além disso, também se faz necessário apresentar as proposições de autores como Anjos (2012), Dowbor (2013), Miranda (2007), Porto (2006), Pretto e Pinto (2006) e Valente (1998), autores que discutem a respeito do uso das TICs no ambiente educacional, como uma importante ferramenta a ser aliada ao ensino, e, também, Thiollent (2003) e Couto (2007), que versam sobre a metodologia adotada para a produção deste trabalho, ou seja, a entrevista semiestruturada e a observação participativa.

Portanto, com base nessas reflexões e em virtude da convicção de que o modelo de aprendizagem que embasa as necessidades de nosso tempo não é mais o modelo tradicional, surgiu, então, o interesse de realizar este trabalho na Escola Municipal X, onde atuo como coordenadora pedagógica. O objeto da pesquisa é o uso das mídias no processo pedagógico, com o intuito de saber se o uso das TICs faz parte da organização e da elaboração do planejamento pedagógico de maneira que favoreça uma aprendizagem significativa. Este trabalho tem como objetivos averiguar o uso das TICs no campo pedagógico da escola, além de investigar se o uso das TICs pelos professores está sendo organizado dentro de uma metodologia que contribua para uma aprendizagem significativa, pesquisar como o uso das TICs pode auxiliar na aprendizagem dos alunos e sugerir alternativas metodológicas para que as tecnologias de informação e de comunicação possam contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos, tornando as aulas instigantes e apreciadas pelos mesmos.

Quanto à organização, este trabalho está estruturado da seguinte forma: introdução, quatro capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo, “Fundamentação teórica”, expõe um diálogo a partir da definição das tecnologias de informação e de comunicação, elucidando a sua relação e importância para com o processo de ensino e de aprendizagem, retratando ainda, argumentos sobre a formação dos profissionais de educação para lidar com o grandioso aparato tecnológico atual. O segundo, “Uso das TICs:

uma Metodologia Integrada e Dinâmica de Ensino”, aborda a construção de uma proposta de intervenção abrangendo todas as áreas de conhecimento por meio de atividades interdisciplinares aliadas às novas tecnologias.

O terceiro capítulo, “Aplicação do instrumento de pesquisa e análise de dados”, descreve o percurso metodológico, a aplicação dos instrumentos de pesquisa e a análise dos dados obtidos. No quarto capítulo, “Apresentação da PI”, é apresentada a Proposta de Intervenção (PI), com base em um projeto sobre o Meio Ambiente, com o auxílio da TICs, a fim de promover aulas mais dinâmicas para os alunos, auxiliando os professores em sua práxis pedagógica. Por fim, são feitas as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

As TICs consistem em ferramentas tecnológicas que circulam nos variados setores da sociedade contemporânea e influenciam a sociedade moderna em todas as áreas, colaborando para o conhecimento de informação sobre o mundo, em tempo real, de forma rápida e interativa, favorecendo uma melhor qualidade de vida. As TICs possibilitam o acesso rápido à informação, bem como a otimização da comunicação, tendo na internet a sua maior expressão, funcionando como um suporte da tecnologia educativa, a partir do momento que são utilizadas como um suporte para a melhoria do aprendizado e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento de novos ambientes que propiciem tal aprendizagem. Conforme Miranda (2007, p. 43),

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) refere-se à conjugação da tecnologia Computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações e tem na Internet e mais particularmente no World Wide Web (WWW) a sua mais forte expressão. Quando estas tecnologias são usadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem pode considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa.

Assim, são notórios os impactos provocados a todo instante pelas novas informações, atualizações e conhecimentos nesse sistema de rede que facilita o desenvolvimento da prática educativa. Cabe aos profissionais da educação, enquanto facilitadores, buscar se atualizar para que estas ferramentas disponíveis na nossa realidade contribuam para a melhoria da aprendizagem de forma significativa, sendo, para isso, importante saber dominar essas possibilidades a fim de adequá-las à realidade e às necessidades impostas. No entanto, muitas vezes não se percebe essa reflexão por parte dos educadores. Miranda (2007, p. 44) afirma que:

A integração inovadora das tecnologias exige um esforço de reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino, que grande parte dos professores não está disponível para fazer. Alterar estes aspectos não é tarefa fácil, pois é necessário esforço, persistência e empenhamento.

Dessa maneira, a relação entre tecnologia e aprendizagem é indissociável, pois não há como dinamizar o processo de ensino-aprendizagem sem atentar às demandas do novo cenário. Para que a aprendizagem aconteça, é preciso que a mesma seja prazerosa, tendo em vista a relação de proximidade que os educandos têm com os recursos digitais. Os educadores precisam usar os mesmos como estratégia para que possa acontecer realmente uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Jordão (2009, p. 12) destaca:

O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem. O uso das tecnologias de comunicação e informação tira do professor o papel de detentor do conhecimento que vai ser ensinado.

Nessa nova era, faz-se necessário manter com os educandos uma relação articulada, para que os saberes de ambos possam ser ampliados. É nesse contexto que nasce a importância e a necessidade da inserção das mídias em sala de aula. Dessa forma, poderá surgir o estímulo e o interesse dos

alunos pelo tema abordado, dando condição aos mesmos para desenvolver o gosto pela pesquisa. Porto (2006) expõe importantes observações acerca da interação das novas tecnologias ao processo educativo:

Assim, distante de práticas unilaterais, a comunicação na escola envolve um agir pedagógico participativo, segundo o qual professores e alunos, estando em movimento, ampliam seus saberes, interações e formas de comunicação com tecnologias propiciadoras de aprendizagem. (PORTO, 2006, p. 49)

Portanto, as gerações atuais demonstram uma capacidade excelente de se comunicar com a linguagem digital, aspecto que promove contribuições nas relações pessoais, interpessoais e sociais, propiciando uma gama de informações e possibilidades de sentir e vivenciar o mundo. A irrupção de informações e conhecimentos ajuda na formação de sujeitos antenados à sua realidade. Nesse contexto, a escola deve buscar aproximar e aliar esses recursos à sua prática pedagógica, despertando o interesse e contribuindo na apropriação de uma aprendizagem significativa. Percebe-se que as mídias digitais são elementos utilizados no dia a dia da escola e poderão contribuir na formação de uma aprendizagem variada, lúdica e criativa, facilitando a comunicação entre professor e aluno, uma vez que são parte da vivência diária dos mesmos, favorecendo um maior interesse.

O uso das TICs no ambiente escolar

Em qualquer contexto que esteja inserida, a escola é, por definição, um local de aprendizagem. E para que ela (a aprendizagem) aconteça de forma significativa, é preciso que seja de qualidade, tarefa essa bastante complexa e que exige parcerias, comprometimento e responsabilidade por parte de todos os profissionais que estão nesse espaço. Nesse contexto, torna-se imprescindível a compreensão de que um educador deve estar em constante formação, sobretudo no contexto atual, no qual a escola engloba um recorte da sociedade que apresenta jovens à frente de seus educadores no

que tange ao domínio das novas tecnologias. Assim, a formação docente se constitui de forma mais complexa, e torna-se indispensável que o educador também se posicione como um aprendiz face ao arsenal de subsídios tecnológicos como *smartphones*, *tabletes*, aplicativos, *sites*, portais, redes sociais virtuais, *blogs*, que se apresentam no cenário contemporâneo cada vez mais avançados. Assim sendo, esse educador necessita, primeiramente, ter consciência da caracterização desse novo modelo de ser aprendiz. O professor não se sustenta mais no paradigma de ensino que teve quando era aluno. De acordo com Jordão (2006):

O professor é o primeiro ator que deve mudar sua forma de pensar e agir na educação, pois existe uma grande tendência de repetição, em sala de aula, dos modelos que funcionaram na aprendizagem deste. Por este motivo, a formação do professor deve ocorrer de forma permanente e para a vida toda. Sempre surgirão novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. (JORDÃO, 2009, p. 12)

Nesse sentido, os profissionais de educação precisam se aproximar e conhecer essa gama de subsídios tecnológicos, que é tão presente no cotidiano dos educandos. Não se trata apenas de considerá-los simples ferramentas, para serem introduzidas como recursos no planejamento das aulas, mas devem ser compreendidos conforme afirma Porto (2006):

[...] não apenas como equipamentos e/ou ferramentas, mas como um conjunto de processos usados em interação entre pessoas, que põem em discussão questões individuais, referentes aos interesses e subjetividades dos sujeitos, e questões coletivas, referentes aos contextos socioculturais dos indivíduos. Assim, as tecnologias de informação e/ou comunicação possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos. (PORTO, 2006, p. 45)

Portanto, trata-se de uma possibilidade de se adquirir novas formas de linguagens para interagir e perceber os interesses dos aprendizes. Seu uso deve estar atrelado à intenção de se desenvolver potencialidades de forma que professores e alunos se coloquem numa condição simultânea de troca de saberes, a fim de que os estudantes possam usufruir adequadamente da informação advinda dessa tecnologia para a produção de um conhecimento sistematizado, que propicie uma interpretação mais elaborada da própria realidade e, por conseguinte, uma intervenção na sociedade como sujeitos autônomos. Na relação educacional, as novas tecnologias da aprendizagem terão uma influência na aprendizagem e na construção do conhecimento quando os professores buscarem informação e formação tecnológica e se dedicarem por completo à adesão de mídias e de comunicações que possam ajudar no seu trabalho pedagógico de forma criativa, planejada e com objetivo, pois apenas utilizar recursos sem ter um alvo não produz o efeito esperado, ou seja, contribuir com o aprendizado do aluno.

É inegável que o uso das novas tecnologias em sala de aula seja uma das armas fundamentais para transformar as aulas e, assim, torná-las mais instigantes e apreciadas pelos alunos. Partindo do pressuposto de que a implementação das mesmas na prática das escolas tem como objetivo primordial ampliar e favorecer as formas de ensinar e aprender, faz-se necessária uma reflexão sobre o impacto que as mesmas estão produzindo na aprendizagem. Sendo assim, percebe-se que, para acontecer uma melhoria na aprendizagem dos alunos, não basta apenas usar as tecnologias em sala de aula, mas é preciso que se tenha uma proposta pedagógica inovadora aliada a mudanças na prática do educador, sendo que tudo isso requer uma reconstrução da forma como se trabalham os conteúdos em sala de aula e, assim, passar a ofertar atividades inovadoras que realmente contribuam para uma aprendizagem significativa. Miranda (2007) apresenta argumentos bastante consistentes em relação ao uso das tecnologias para produzir efeitos positivos e inovações na aprendizagem. Nesse sentido, a autora destaca que:

Os efeitos positivos só se verificam quando os professores acreditam e se empenham de ‘corpo e alma’ na sua aprendizagem e domínio, e desenvolvem atividades desafiadoras e criativas, que explorem ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia. E para isto é necessário que os professores as usem com os alunos: a) como novos formalismos para tratar e representar a informação; b) para apoiar os alunos a construir conhecimento significativo; c) para desenvolver projetos, integrando (então acrescentando) criativamente as novas tecnologias no currículo. (MIRANDA, 2007, p. 44)

As tecnologias educativas são uma realidade que requer uma educação de carácter interativo no caminho de uma reflexão, em que os responsáveis pelo processo da educação repensem sobre o potencial educativo provocado pelas novas tecnologias. De acordo com Porto (2006):

E, se a escola quiser acompanhar a velocidade das transformações que as novas gerações estão vivendo, tem que se voltar para a leitura das linguagens tecnológicas, aproveitando a participação do aprendiz na (re) construção crítica da imagem-mensagem, sem perder de vista o envolvimento emocional, proporcionado, a sensibilidade, intuição e desejos dos alunos. (PORTO, 2006, p. 49)

As tecnologias educativas e a formação docente

A informática educativa pode ser considerada uma ferramenta a mais a serviço dos professores, no entanto, é imprescindível a reflexão no sentido de se conscientizar de que as mídias deverão ser implementadas durante as discussões e definições do projeto pedagógico e do currículo que norteará a escola. Dessa forma, será promovida uma melhor aproximação entre o educador e o educando. Jordão (2009, p. 9) afirma que os laboratórios de informática quase não são usados. Tudo isso nos remete a uma reflexão sobre a formação continuada dos profissionais da educação para o aperfeiçoamento no uso das novas tecnologias, pois a falta de acompanhamento

das atualizações pelos professores provoca o distanciamento entre esses profissionais e a nova geração. Assim, nota-se que, em meio a todas as dificuldades enfrentadas no processo educativo, a mediação do professor faz diferença na vida do educando, no sentido de conduzi-los às possibilidades de enxergar e trilhar caminhos que permitam a superação dos problemas e, assim, alcançar um futuro promissor. Partindo dessa ótica, faz-se necessário que os profissionais da educação analisem sua postura, como aponta Jordão (2009, p. 10):

As tecnologias digitais são, sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma do acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende. Portanto, utilizar tais recursos tecnológicos a favor da educação torna-se o desafio do professor, que precisa se apropriar de tais recursos e integrá-los ao seu cotidiano de sala de aula.

Percebe-se, então, que o uso das TICs no espaço escolar é cada vez mais urgente. Porém, nos deparamos com alguns entraves, dentre os quais vale destacar, em primeira instância, a falta de preparo e de intimidade de alguns professores para lidar com o aparato tecnológico que cotidianamente se apresenta mais avançado. Além disso, nota-se que ainda há certa resistência por parte de alguns, no sentido de adquirir o conhecimento adequado para saber usar esse recurso que já se encontra bastante presente no contexto dos nossos educandos.

A formação tradicional do educador não atende satisfatoriamente às necessidades da sociedade atual, em virtude das inúmeras mudanças e transformações que ocorrem em nosso meio, por isso ele precisa aprender para inovar, resignificar e se apropriar de novos conhecimentos e do domínio de novas ferramentas para sua prática pedagógica. Nesse sentido, a formação contínua do educador é uma via de acesso privilegiada à compreensão de

novos saberes frente aos novos desafios tecnológicos da informação e da comunicação. É preciso que todos se voltem às novas metodologias que atendam principalmente às demandas dos alunos. Para tanto, acredita-se que a formação e a atuação do professor devam ser direcionadas para criar novos e diversos ambientes de aprendizagens. Assim, Jordão (2009) argumenta:

Além da formação dos professores para o uso das tecnologias digitais, é necessário que estes tenham disponíveis recursos digitais para diversificar suas estratégias e motivar seus alunos. Os recursos digitais de aprendizagem, também chamados objetos de aprendizagem, são ótimos para apoiar a prática dos professores preocupados em motivar seus alunos para que participem, de forma efetiva, do processo de ensino e aprendizagem. (JORDÃO, 2009, p. 14)

Observa-se que a formação dos educadores é de extrema relevância, tendo em vista que a inserção das TICs no âmbito escolar implica muitos desafios. Inicialmente, muitos profissionais acreditam que basta apenas programar e inserir as novas tecnologias no seu plano de aula; no entanto, há um desafio de grande complexidade, isto é, interagir de forma democrática por meio das inovações tecnológicas, atendendo ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Nas palavras de Miranda (2007):

Como vemos, não é suficiente introduzir os computadores e a Internet nas escolas para se começarem a obter resultados positivos na aprendizagem dos alunos. É ainda necessário refletir sobre o que a torna efetiva e modificar a organização dos espaços das atividades curriculares de modo que estas novas ferramentas possam apoiar a aquisição de conhecimento disciplinar significativo. Embora a aprendizagem dos alunos seja a variável que considero mais importante quando se introduzem as tecnologias no ensino, outras existem que não devemos menosprezar. Por exemplo, o contributo que o uso das tecnologias nas práticas educativas dos professores pode dar para uma maior literacia tecnológica de estudantes e docentes, a motivação que geram as redes de relações que criam etc. Tudo aspectos

que me parecem muito importantes quando as tecnologias são integradas e não só acrescentadas às atividades curriculares. (MIRANDA, 2007, p. 46)

Tudo isso requer uma nova política de gestão escolar que prime pelo desafio de levar o coletivo escolar a pensar e a discutir sobre o uso das TICs, com uma visão que promova e dinamize o trabalho pedagógico, no intuito de que o aluno possa desenvolver a aprendizagem partindo da realidade atual e, conseqüentemente, atuar em seu meio, interferindo e agindo, transformando-o e transformando a si mesmo.

As mídias e o enriquecimento do ambiente da aprendizagem

Estamos vivendo uma época em que os avanços tecnológicos e o acesso à informação são muito rápidos. Os adolescentes estão cada vez mais atualizados, informados e interessados nos avanços das tecnologias, e a escola não pode ficar fora dessa realidade, repetindo modelos tradicionais de transmissão de conhecimento. É necessário que o professor seja o mediador, o facilitador da aprendizagem no processo de construção de conhecimento, o encorajador, e deve aceitar a autonomia e iniciativa do aluno, criando situações provocadoras que apontem caminhos para que o aluno tenha condição de gerar seu próprio conhecimento. Para Jordão (2009, p. 12),

Já que o aluno nativo digital aprende de forma diferente, a partir de diversos estímulos, simultaneamente cabe aos educadores se adaptarem a estas características e adequarem suas estratégias de ensino para apoiarem os jovens em seu caminho de desenvolvimento de aprendizagens. A educação não deve mais ser a formalidade da sala de aula, já que existem tantos outros espaços a serem explorados, tanto no mundo real como no virtual.

Assim, acredita-se que a internet seja uma excelente ferramenta para tornar o processo educacional mais dinâmico e eficaz, possibilitando ao aluno traçar seu próprio caminho de aprendizagem através da interação

com outros estudantes, visto que o uso adequado dessas novas tecnologias pode estimular a participação e contribuir para que os alunos possam de fato ter uma boa desenvoltura em seu aprendizado. Então, torna-se necessário que a prática do ensino esteja em acordo com o desenvolvimento de habilidades, adotando a tecnologia como parte de uma metodologia corretamente baseada nas necessidades do aluno, utilizando-se dela de maneira adequada e significativa, buscando o objetivo que se quer atingir, levando em consideração o lado positivo e as limitações que a escola possui.

A partir dessa ótica, as redes sociais educativas podem ser consideradas uma boa opção para uso pedagógico, pois apresentam elementos como interatividade, dinamismo, colaboração de aprendizado em rede e compartilhamento de informações. Usar as redes sociais no intercâmbio das informações e na construção de saberes é experimentar e vivenciar novas situações, enriquecendo e diversificando o ambiente das aprendizagens, tornando as aulas mais colaborativas e atrativas. A escola é um ambiente que pode oferecer várias possibilidades de aproveitamento dessas ferramentas para ampliar o potencial crítico dos educandos. Quanto a isso, Pretto e Pinto (2006) afirmam:

A tecnologia sempre foi instrumento de inclusão social, mas agora isso adquire novo contorno, não mais como incorporação ao mercado, mas como incorporação à cidadania e ao mercado, garantindo acesso à informação e barateando os custos dos meios de produção multimídia através das novas ferramentas que ampliam o potencial crítico do cidadão. Somos cidadãos e consumidores, emissores e receptores de saber e informação, seres ao mesmo tempo autônomos e conectados em redes, que são a nova forma de coletividade. Irresistível. Nada melhor do que o espaço da escola para essa revolução. (PRETTO; PINTO, 2006, p. 29)

Acredita-se que a aprendizagem, interligada com o computador, provoca mudanças significativas no processo de produção do conhecimento. Se antes a sala de aula, o livro didático e o professor eram vistos como as

únicas vias, hoje o cenário apresenta-se muito diferente: o aluno é instigado e conduzido a transitar por variados e diferentes espaços de formação e de informação. Dessa forma, o uso das mídias digitais em sala de aula poderá conduzir o educando e o educador, em parceria, a novos significados, permitindo ao professor realizar seu trabalho de orientador e mediador, e aos alunos, traçar diversas estratégias para a resolução das situações que lhes forem apresentadas e, assim, dar sentido à aprendizagem.

USO DAS TICS: UMA METODOLOGIA INTEGRADA E DINÂMICA DE ENSINO

Dados de identificação

Esta Proposta de Intervenção está centrada no o Eixo 6 – Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, no polo de Vitória da Conquista, na Bahia. A produção final desse trabalho apresenta-se na modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso/Projeto Vivencial (TCC/PV) e será apresentada para o curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP3), administrado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Educação, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

Conhecendo a escola

O espaço escolar ao qual se destina esta proposta de intervenção é a Escola Municipal X – uma instituição de ensino subordinada à Secretaria Municipal da Educação. Localizada na zona urbana do município de Vitória da Conquista, na Bahia, sua inauguração aconteceu no em 1992.

Quanto ao horário de funcionamento, as aulas acontecem nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo a 710 alunos. O corpo discente encontra-se distribuído nos níveis de ensino oferecidos, ou seja: Educação Infantil ao nono ano (no período diurno) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Modular (no período noturno). Além disso, a equipe da escola é

composta por uma diretora, duas vice-diretoras, duas coordenadoras pedagógicas, 30 professores, três merendeiras, quatro agentes de serviços gerais, três agentes da sala de leitura, um secretário escolar, dois auxiliares de secretaria, um digitador e dois vigilantes.

Para o atendimento à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, a escola conta com professores em sua maioria graduados e alguns cursando especialização. Os professores do sexto ao nono ano e do EJA são todos graduados e especializados, atuando em suas respectivas áreas de formação.

Metodologia

Acredita-se que o processo educativo deva possuir um caráter interativo, mediador e comunicativo, inserido com eficiência e qualidade, tendo em vista que o mesmo interfere diretamente na qualidade do processo e na promoção do desenvolvimento do indivíduo. Dessa maneira, o uso das tecnologias torna-se relevante para o desenvolvimento do potencial dos educandos.

Nesse sentido, Porto (2005) apresenta importantes argumentos sobre elementos que fazem parte das novas tecnologias, isto é, sua rapidez, recepção individualizada, interatividade e participação, hipertextualidade, realidade virtual, digitalização/ideologia. Estes aspectos estão presentes na tecnologia e quando trazidos para a realidade do indivíduo, da escola, permitem o desenvolvimento de habilidades e potencialidades.

Assim, na relação educacional, as novas tecnologias da aprendizagem terão uma influência na aprendizagem e na construção do conhecimento para os professores que precisam buscar informação e formação tecnológica e se dedicarem à adoção de mídias e comunicações que possam ajudar no seu trabalho pedagógico de forma criativa, planejada e com objetivo.

Portanto, percebe-se que, diante do avanço das tecnologias de informação e de comunicação, a aprendizagem precisa ser fundamentada num

modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e informações. As práticas inovadoras precisam ser compatíveis com as convicções, os anseios e o modo de agir do professor; é imprescindível que o mesmo acredite na importância da inovação e entenda sobre o objeto de ensino e sobre as condições didáticas necessárias para que os alunos se apropriem do conteúdo de forma significativa e, assim, aconteçam, de fato, mudanças efetivas na sua prática articulada com as novas tecnologias. Para Jordão (2009, p. 16),

O professor necessita ampliar os olhares para contribuir com o desenvolvimento de projetos com as novas tecnologias, incentivando o espírito crítico e reforçando, nos alunos, o prazer em aprender. Os alunos, em constante acesso às tecnologias digitais, precisam se desenvolver para a reflexão e o aprofundamento, pois existe uma grande tendência de superficialidade diante da velocidade e da facilidade de acesso às informações.

Dessa forma, os desafios atuais encontrados no cotidiano escolar despertam e conduzem o professor a uma reflexão acerca de uma interação urgente com as novas tecnologias de comunicação e de informação, uma vez que a escola precisa ser projetada através de um processo que permita o desenvolvimento pleno do educando.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, fez-se necessário, inicialmente, partir das seguintes hipóteses: a formação do professor permite a inserção das novas tecnologias no âmbito do processo educativo, a adaptação de recursos tecnológicos no planejamento pedagógico representa desafios e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e a incorporação das TICs na relação pedagógica entre professor e aluno viabiliza avanços na aprendizagem.

Dessa forma, para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foi realizada uma pesquisa com alunos e professores da Escola X, do turno vespertino, especificamente. O instrumento utilizado para fazer a coleta de

dados foi a entrevista semiestruturada, na qual, de acordo os argumentos de Couto (2007, p. 1), não impõe uma ordem rígida de questões, sendo assim, o entrevistador levanta as temáticas e situações para que o entrevistado possa falar com base em suas próprias perspectivas.

A escolha desse tipo de entrevista reside no fato de apresentar pontos de grande relevância, ou seja, ela permite o aprofundamento da temática selecionada e a introdução de novas questões durante o processo. Além da entrevista semiestruturada, também foi adotada a observação participativa, visto que, no entender de Thiollent (2003, p. 14):

Toda pesquisa-ação é do tipo participativo; a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseada numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupo da situação investigada com o intuito de serem mais bem aceitos. Nesse caso, a participação é, sobretudo, participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação do grupo considerado.

Partindo da reflexão de que a função primordial da pesquisa é a intervenção no contexto escolar, a atitude que deverá ser desenvolvida pelo pesquisador, em primeiro lugar, é a escuta, elucidando os diversos aspectos das situações vivenciadas e evidenciadas, para, assim, registrar dados relevantes e inovadores que possam ser apreciados na elaboração da proposta de intervenção.

Problema/Problematização

A pergunta norteadora da pesquisa é a seguinte: o uso das TICs faz parte da organização e da elaboração do planejamento pedagógico de maneira que

favoreça uma aprendizagem significativa? A resposta exige que se percorram caminhos a fim de respondê-la, visto que, para a inclusão das tecnologias em sala de aula, é necessário que os professores as conheçam e saibam como utilizá-las de maneira eficaz, promovendo aprendizado aos alunos.

Objetivos

Objetivo geral

Averiguar o uso das TICs no campo pedagógico da escola.

Objetivos específicos

- Investigar se o uso das TICs pelos professores está sendo organizado dentro de uma metodologia que contribua para uma aprendizagem significativa dos alunos;
- Pesquisar como o uso das TICs pode auxiliar na aprendizagem dos alunos;
- Sugerir alternativas metodológicas para que as TICs possam contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos, tornando as aulas instigantes e apreciadas pelos alunos.

APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO DE PESQUISA E ANÁLISE DE DADOS

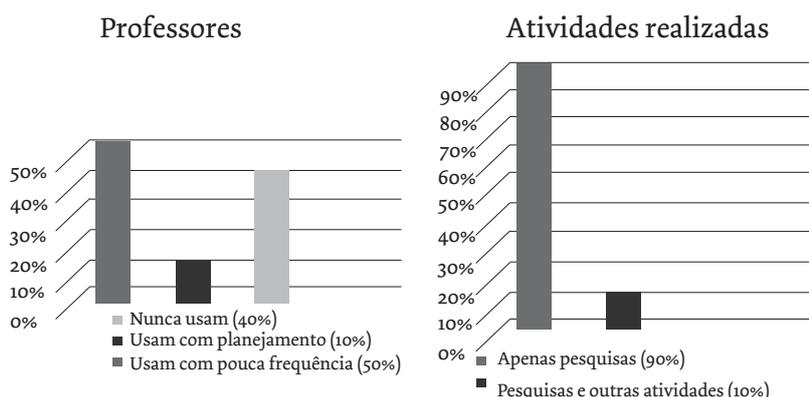
A entrevista foi realizada com 20 alunos regularmente matriculados na Escola Municipal X, cursando o quarto, quinto e sexto anos do ensino fundamental, 20 professores que atuam na unidade de ensino no turno matutino e vespertino e 20 pais. A aplicação desse instrumento se deu de forma tranquila, em um ambiente que proporcionou ao entrevistado se sentir à vontade para expor a sua opinião.

A seguir, apresentam-se as perguntas utilizadas, seguidas de uma análise que apresenta os resultados das respostas dos professores, alunos e pais às entrevistas.

Dialogando com os professores

Apresentam-se, aqui, os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores, analisando as questões referentes à primeira parte do questionário (Apêndice A). Portanto, quanto aos resultados obtidos sobre o uso do Laboratório de Informática, 50% dos professores afirmaram usar o laboratório com pouca frequência, 10% afirmaram utilizar sempre que organizam alguma atividade no planejamento e 40% afirmaram nunca usar. Em relação às atividades desenvolvidas, 90% disseram que desenvolvem apenas pesquisas e 10% desenvolvem pesquisas e outras atividades, como apresentado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1- Resultados obtidos sobre o uso do laboratório de Informática



Fonte: Elaborado pela autora.

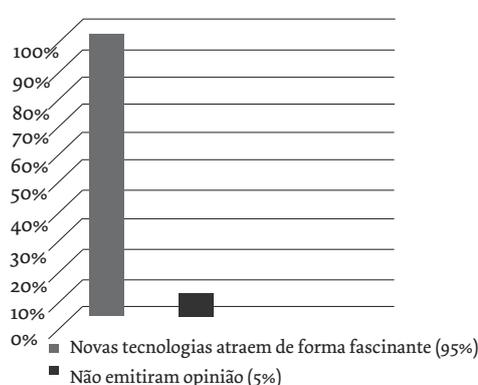
Observa-se que a escola dispõe de recursos tecnológicos, no entanto, não estão inseridos constantemente na prática dos professores como facilitadores da aprendizagem. Nesse sentido, esses dados corroboram o que aponta Anjos (2015):

[...] apesar de muitas escolas possuírem estas tecnologias, as mesmas não são utilizadas como deveriam, ficando muitas vezes trancadas em salas isoladas e longe do manuseio de alunos e professores. Existem, segundo estudos recentes, professores

e escolas que não conseguem interligar estes instrumentos às atividades regulares.

Questionados em relação aos resultados obtidos sobre o interesse dos alunos pelas novas tecnologias, 95% dos professores disseram que as novas tecnologias atraem os alunos de forma fascinante e acrescentaram, ainda, que há uma grande facilidade dos alunos para lidar com esses recursos, 5% não emitiram opinião, conforme Gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2 – Interesse dos alunos pelas novas tecnologias



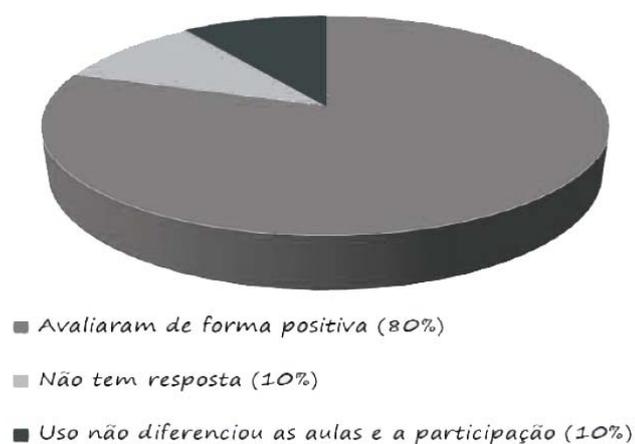
Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que os educandos já pertencem a um mundo extremamente digital, onde os avanços nessa área acontecem de forma rápida. Surge assim a necessidade da escola buscar meios para interagir com essas novas tecnologias, tornando-as aliadas para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, conforme Pretto e Pinto 2006, visto que somos todos consumidores de informações, na coletividade, nada melhor do que a escola se tornar um espaço para a revolução do saber atrelado às tecnologias.

Quando perguntados sobre o modo como avaliam o uso das TICs no processo educativo, conforme apresenta o Gráfico 3, 80% dos professores o avaliaram de forma positiva, ressaltaram que as aulas se tornam mais

atrativas e despertam o interesse dos alunos, 10% afirmaram que não tinham uma resposta e 10% disseram que a experiência que tiveram com o uso de recursos tecnológicos não diferenciaram as aulas e a participação dos alunos.

Gráfico 3 – Avaliação o uso das TICs no processo educativo



Fonte: Elaborado pela autora.

Questionados sobre o uso das TICs no planejamento pedagógico, 50% dos professores disseram implementá-las no planejamento com pouca frequência, 5% afirmam incluir sempre e 45% afirmaram não incluir de forma nenhuma, conforme demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Uso das TICs no planejamento pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se que a inserção das TICs no processo de ensino pode ser considerada uma imposição do educando nativo do mundo digital. Assim, a reflexão do professor precisa partir do entendimento de que se torna imprescindível atrair, sensibilizar e estimular o educando para a aprendizagem. Segundo Dowbor (2013, p. 5),

O mundo que hoje surge constitui ao mesmo tempo um desafio ao mundo da educação, e uma oportunidade. É um desafio, porque o universo de conhecimentos está sendo revolucionado tão profundamente que ninguém vai sequer perguntar à educação se ela quer se atualizar. A mudança é hoje uma questão de sobrevivência, e a contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão e na internet, com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola.

Sobre as dificuldades no uso das TICs com seus alunos, 90% dos professores disseram ter pouco conhecimento de informática e que essa deficiência dificulta e impede o uso das novas tecnologias de informação e

de comunicação em sala de aula, 10 % afirmaram não ter dificuldades para utilização desses recursos, conforme Gráfico 5.

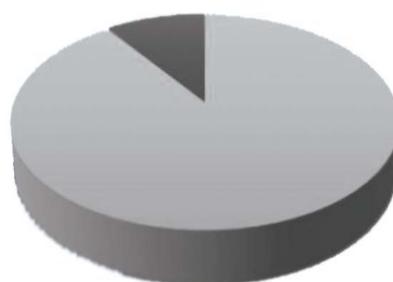
Gráfico 5 – Dificuldades no uso das TICs



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre a formação para o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação (Gráfico 6), 90% dos professores disseram que, apesar da deficiência nessa área, nunca participaram de formação para o uso das novas tecnologias, a fim de sanar esse problema, já 10% deles afirmaram ter formação para uso dos recursos.

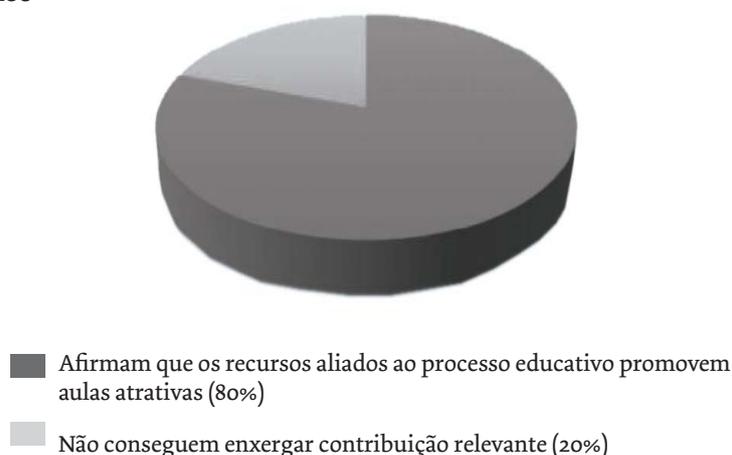
Gráfico 6 – Formação para o uso das novas tecnologias de comunicação e de informação



Fonte: Elaborado pela autora.

Quando perguntados sobre o uso das TICs a fim de promover enriquecimento e melhorias na aprendizagem dos alunos (Gráfico 7), 80% afirmam contundentemente acreditar que os recursos tecnológicos aliados ao processo educativo tendem a promover aulas atrativas e integradas ao cotidiano dos alunos, além de provocarem resultados extremamente positivos em relação a aprendizagem, 20% se mostraram indiferentes à contribuição desses recursos.

Gráfico 7 – Uso das TICs para enriquecimento e melhoria na aprendizagem dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados obtidos, acredita-se que os profissionais de educação carecem de formação continuada para promover o uso das TICs no seu planejamento, porém faz-se necessária uma mudança na concepção de educação, pois as novas formas de informação e comunicação exigem uma postura de ensino integrada. Para Valente (1998, p.141),

A formação do professor para ser capaz de integrar a informática nas atividades que realiza em sala de aula deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender porque e como integrar o computador a sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição

de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir.

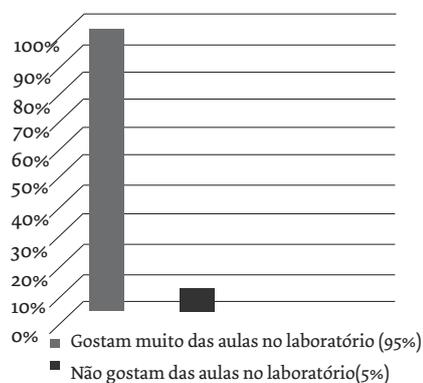
Dialogando com os alunos

Nesta seção, apresentam-se os dados referentes às entrevistas realizadas com os alunos. Nos gráficos, abaixo, fica evidenciado o fascínio que os educandos demonstram pelas novas tecnologias e, no entanto, o distanciamento desses recursos da sua vida escolar foi revelado, apesar de apresentarem argumentos sobre a contribuição positiva que as mídias poderiam promover no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, aclara-se a necessidade de uma transformação mais acelerada no processo educativo vigente. Para Dowbor (2013, p. 9),

A educação, e os sistemas de gestão do conhecimento que se desenvolvem em torno dela, têm de aprender a utilizar as novas tecnologias para transformar a educação, na mesma proporção em que estas tecnologias estão transformando o mundo que nos cerca. A transformação é de forma e também de conteúdo.

Assim sendo, quando perguntados sobre o uso do laboratório de informática, conforme o Gráfico 8, 95% dos alunos declararam gostar muito das aulas quando são desenvolvidas no laboratório de informática, 5% disseram não gostar.

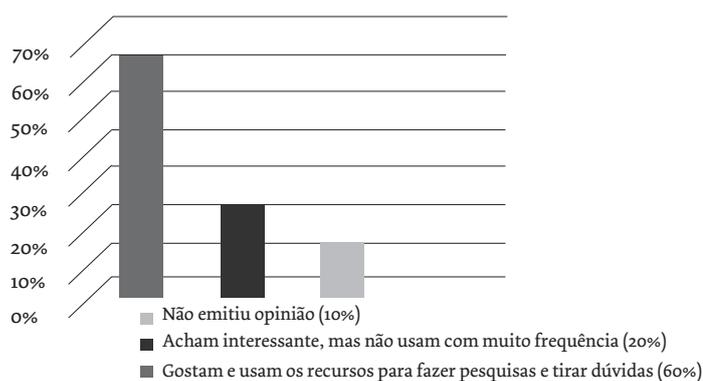
Gráfico 8 – Uso do laboratório de informática



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem questionados sobre o gosto por usar os recursos tecnológicos para estudar (Gráfico 9), 60% dos alunos relataram que gostam e usam constantemente os recursos tecnológicos para fazer pesquisas, tirar dúvidas de temas abordados nas aulas. 20% afirmaram achar interessante, mas não usam com muita frequência, 10% não emitiram opinião.

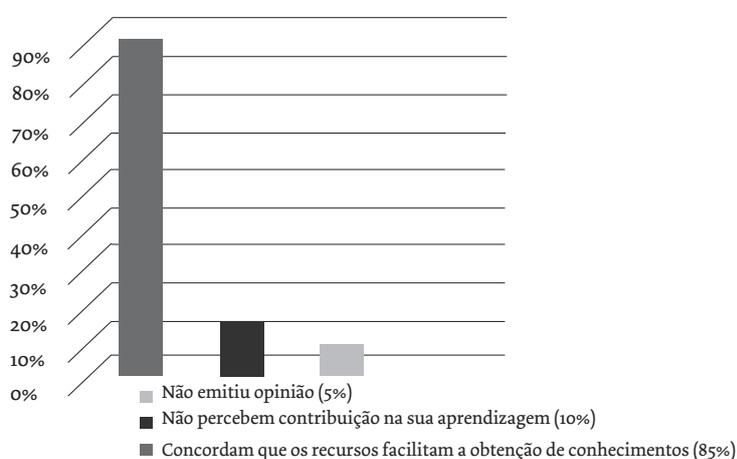
Gráfico 9 – Gosto pelo uso dos recursos tecnológicos para estudar



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto a acreditarem ou não que os recursos tecnológicos auxiliam na aprendizagem, 85% dos pesquisados concordaram que os recursos tecnológicos facilitam a obtenção dos conhecimentos e que a aprendizagem ocorre de forma mais prazerosa e dinâmica, 10% disseram não perceber muita contribuição na sua aprendizagem, 5% não emitiram opinião, como pode ser visualizado no Gráfico 10.

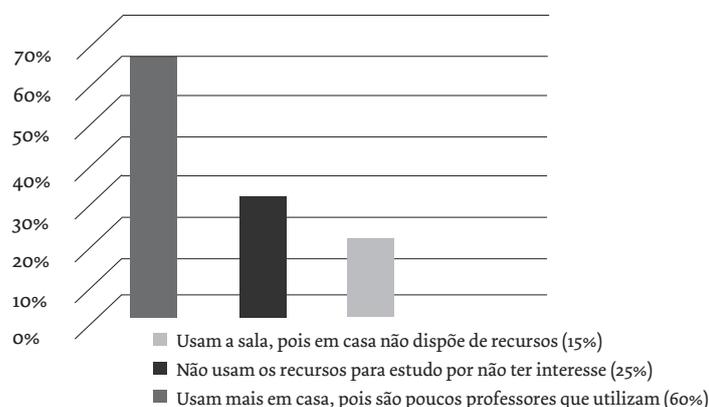
Gráfico 10 – Acreditam ou não que os recursos tecnológicos auxiliam na aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o uso dos recursos tecnológicos para estudar em casa ou na sala de aula (Gráfico 11), 60% dos alunos disseram usar os recursos tecnológicos mais em casa, pois, segundo eles mesmos, são poucos os professores que utilizam essas ferramentas, 25% disseram não usar os recursos tecnológicos para estudo, justificando não terem interesse, 15% disseram usar mais na sala, pois em casa não dispõem desses recursos.

Gráfico 11 – Uso dos recursos tecnológicos para estudar em casa ou na sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

Dialogando com os pais

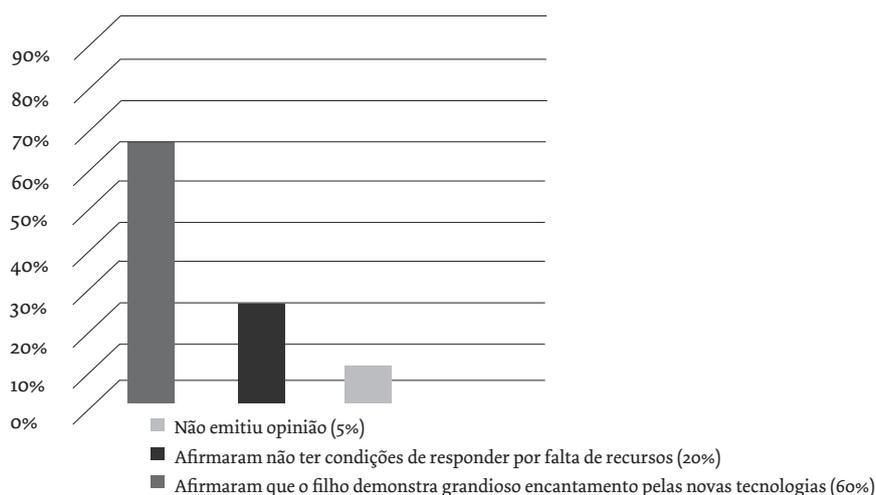
Nesta seção, apresentam-se os dados das entrevistas com os pais de alunos da Escola X. O diálogo com os pais reafirmou questões já sinalizadas pelos professores e alunos. Portanto, percebe-se que o uso das tecnologias no processo pedagógico do ensino-aprendizagem se tornou uma discussão grandiosa no contexto da comunidade escolar, exigindo do educador a atualização para o acompanhamento das mudanças. Quanto a isso, Freire (2004) afirma:

[...] mudam as tecnologias, mas também muda o mundo que devemos estudar, e precisam mudar as próprias formas de ensino. A informática não é apenas a chegada de novas máquinas. E, neste caso, não resolve sequer a mentalidade do manual de instruções”: a compreensão das novas dinâmicas ainda está em plena construção. (FREIRE, 2004, p. 15)

Questionados sobre se percebem que o filho gosta de usar novos recursos tecnológicos, 75% dos pais afirmaram que o filho demonstra grande encantamento por novas tecnologias, mas usam muito pouco para atividades

escolares, 20% disseram não poder responder, pois não podem oferecer esses recursos aos filhos e 5% não emitiram opinião (Gráfico 12, abaixo).

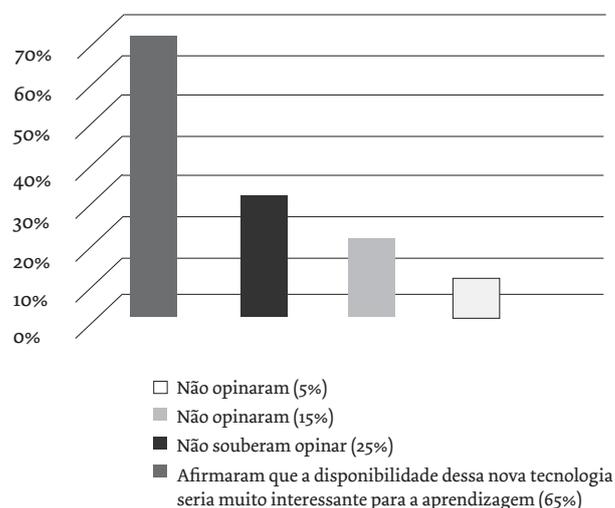
Gráfico 12 – Percepção de que seu filho gosta de usar os novos recursos tecnológicos



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao modo como o uso dos recursos tecnológicos poderá auxiliar na aprendizagem do filho, 65% afirmaram que a disponibilidade dessas novas tecnologias seria muito interessante para o desenvolvimento da aprendizagem do filho, muitos justificaram o poder de atração que esses recursos despertam, 15% não souberam opinar, outros 15% afirmaram não perceber muita contribuição, 5% não opinaram, de acordo com o Gráfico 13, a seguir.

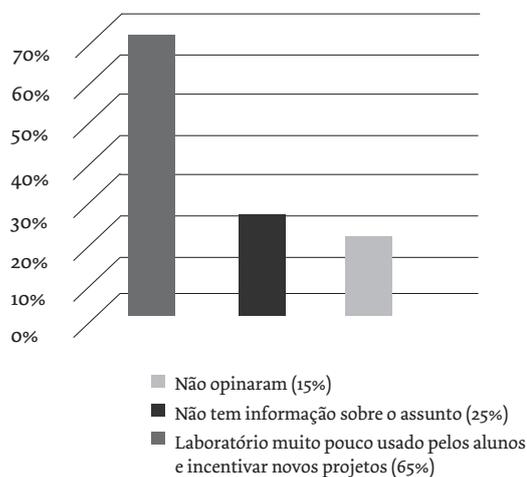
Gráfico 13 – Como o uso dos recursos tecnológicos poderá auxiliar na aprendizagem do filho



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao serem perguntados sobre a avaliação que fazem do uso do laboratório de informática na escola, segundo o relato de seus filhos (Gráfico 14), 65% desses pais disseram que o laboratório de informática é pouco usado pelos alunos. Para eles, deveriam ser criados projetos para incentivar o uso do laboratório para o desenvolvimento de muitas atividades pedagógicas. Eles afirmaram, ainda, que muitos alunos não dispõem dessas ferramentas em casa e a escola seria uma oportunidade para o uso das mesmas, 20% disseram não ter informação sobre o assunto, 15% não emitiram opinião.

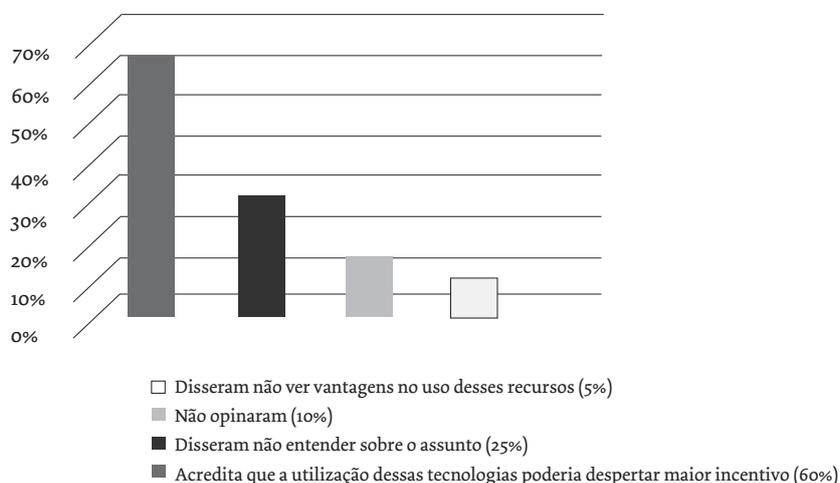
Gráfico 14 – A avaliação sobre o uso do laboratório de informática segundo relato dos filhos



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto aos resultados obtidos com o questionamento sobre a importância do uso dos recursos tecnológicos na sala de aula, 60% disseram acreditar que a utilização dessas novas tecnologias poderia representar um maior incentivo aos alunos, já que percebem muita falta de interesse nos filhos pela escola, 25% disseram não entender muito sobre o assunto, 10% não opinaram, 5% disseram não ver vantagens no uso desses recursos, conforme o Gráfico 15, abaixo.

Gráfico 15 – A importância do uso dos recursos tecnológicos na sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (PI)

Tema:

Meio ambiente e as tecnologias de informação e de comunicação: uma discussão voltada para a preservação ambiental.

Escola de implementação:

Escola Municipal X.

Público-alvo:

Professores e alunos do quarto, quinto e sexto anos do ensino fundamental.

ÁREAS DO CONHECIMENTO:

Esta PI visa abranger todas as áreas do conhecimento por meio de atividades interdisciplinares.

Tempo previsto para realização:

60 dias.

JUSTIFICATIVA:

Esta PI está centrada no Eixo “Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação”; nesse sentido, propõe-se a auxiliar o trabalho do professor, a fim de adotar o uso das mídias, tornando seu trabalho mais interessante e contribuindo no sentido de sanar as dificuldades que porventura eles tenham. Além disso, pretende-se contribuir, também, para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, por meio de atividades mais dinâmicas e interessantes, com o auxílio de uma ferramenta que já faz parte do dia a dia dos estudantes: o computador.

Diante do reconhecimento da relevância do uso das mídias, especialmente no ambiente escolar, visto tratar-se de algo necessário para o professor, além de permitir aos alunos ampliação de seu conhecimento (PORTO, 2006), esta proposta de intervenção foi desenvolvida no intuito de dar aos professores a oportunidade de realizar atividades de cunho prático, desenvolvendo sua capacidade de aliar o ensino com o uso das tecnologias e, também, permitir aos discentes uma aprendizagem mais dinâmica, interativa e eficaz, orientada para a apreensão do saber de caráter social e tecnológico.

Ressalta-se, aqui, que, na escola observada (além também das entrevistas realizadas), os professores, alunos e pais de alunos consideram bastante importante a utilização das mídias no meio educacional, visto que tornam as aulas mais dinâmicas e atraentes, além de darem um sentido real para as práticas de ensino-aprendizagem, pois os professores e alunos podem contar com uma ferramenta que faz parte da vida de toda a sociedade em aspecto tecnológico – o computador está presente em praticamente todos os setores sociais. Porém, há por parte do professor certa dificuldade em aliar seu ensino com o uso da tecnologia. Já os estudantes, embora tenham

acesso à tecnologia, assumem que as aulas seriam bem mais interessantes se pudessem contar com outras ferramentas de conhecimento, para além do livro didático.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO:

Visando a abrangência de todas as áreas do conhecimento, ou disciplinas, optou-se por um projeto voltado para questões sobre Meio Ambiente – tema de extrema relevância, visto que os seres vivos (homem, animais, plantas) vivem no planeta e dependem uns dos outros, utilizando os recursos naturais oferecidos pelo planeta, o que faz da preservação uma máxima que deve ser afirmada. A conscientização é um importante passo para um futuro melhor.

Dessa maneira, propõe-se aqui o desenvolvimento de um trabalho que permita aliar o ensino formal, em sala de aula, a práticas dinâmicas e diferenciadas do modelo tradicional, ou seja, um projeto em Educação Ambiental desenvolvido mediante oficinas realizadas em espaço informatizado, baseando-se principalmente na exploração das ferramentas tecnológicas computacionais, também em pesquisas, realização de atividades, produção de materiais (cartazes) e, acima de tudo, promovendo a conscientização dos alunos quanto à necessidade de preservação do meio em que vivem e respeito à Natureza.

Quanto ao tema, “Meio ambiente e as tecnologias de informação e comunicação: uma discussão voltada para a preservação ambiental”, é importante ressaltar que, das nove turmas, cada uma trabalhará com um subtema, ou seja, desmatamento das florestas, queimadas em áreas de preservação, poluição de rios etc.

Nessa perspectiva, vale destacar que a escola em questão possui uma sala de informática com 20 computadores, porém não há um funcionário treinado e à disposição para auxiliar o professor. Desse modo, ele deverá contar com o auxílio de monitores voluntários. Quanto aos alunos,

em decorrência do seu número em classe ser maior que 20 (quantidade de computadores), estes poderão trabalhar em duplas ou trios em cada equipamento, realizando suas pesquisas, conforme orientação e fiscalização do responsável (professor e/ou monitores).

Para o desenvolvimento das atividades, pretende-se, a princípio, na socialização do projeto aos alunos, após apresentação do mesmo aos professores, contar com a participação de um palestrante que irá realizar uma explanação a respeito do uso das TICs e sua importância para a formação do estudante e para a relação com o mundo do trabalho, além da utilização das redes sociais.

Os espaços destinados à realização do projeto serão: o pátio, para a apresentação do projeto aos alunos e palestra do convidado, a sala de informática, para as oficinas e a sala de aula, onde farão discussões, produzirão textos, confeccionarão cartazes, produzirão vídeos, sendo que o pátio também será utilizado para realizar a socialização e a apresentação das produções no final do projeto. Como recursos, serão utilizados computadores com acesso à internet, impressora para copiarem textos ou imagens para montagem dos cartazes, celulares para produção de vídeos e fotos, folhas de ofício, lápis, borracha, caneta, cartolinas, cola branca.

Os professores responsáveis por cada turma irão reservar pelo menos duas horas/aula semanais para acompanhamento dos alunos à sala de informática, auxiliados pelos dois monitores voluntários devidamente preparados para orientar os estudantes no manejo dos computadores, nas pesquisas e na criação do Blog referente ao projeto sobre o Meio Ambiente. Para essas aulas, o professor deverá indicar aos alunos os sites vinculados aos temas que devem ser trabalhados por cada turma.

Vale ressaltar que essas atividades de pesquisa servirão para que o professor possa trabalhar aspectos como leitura, escrita, gêneros textuais, leitura de imagens (com a produção de textos para o Blog pelos próprios

alunos), estudo de fatos que remetam à história, à geografia e outras disciplinas, abarcando vários conhecimentos.

A criação do Blog deverá acontecer assim que os alunos iniciarem as primeiras pesquisas e produções de materiais a serem lançados no mesmo. No final do projeto, espera-se que este seja socializado com toda a escola: direção, professores, alunos, funcionários e pais de alunos, os quais serão convidados a comparecer à escola para acompanhar as produções dos alunos e serem informados da criação do Blog, ao qual poderão visitar, a fim de conhecer o trabalho realizado e, juntos, conscientizarem-se da importância da preservação do Meio Ambiente, buscando informações num espaço tecnológico rico em informações: a internet.

OBJETIVOS:

- Aliar ensino e uso de tecnologias no ambiente escolar;
- Possibilitar ao professor trabalhar conteúdos escolares com o auxílio da tecnologia;
- Promover aulas mais dinâmicas com o auxílio da TICs;
- Abordar o conteúdo sobre Meio Ambiente numa perspectiva de interação com a internet;
- Criar um blog, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, além de outros conhecimentos;
- Produzir textos, desenhos, paródias, vídeos, fotos para serem divulgados no blog.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

- Socialização do projeto com os professores;
- Apresentação do projeto para os alunos;
- Palestra inicial com a participação de convidado, no intuito de realizar uma abordagem sobre a importância das TICs;

- Aulas na sala de informática, a fim de promover a interação dos alunos com o computador;
- Criação de um blog;
- Realização de atividades de pesquisa e produção de materiais (textos) para serem divulgados no blog;
- Produção de portfólio digital ou “alimento” digital do blog;
- Registro das atividades por meio de fotografias a serem disponibilizadas no Facebook da escola.

RECURSOS:

- Computadores com acesso à internet;
- Impressora;
- Celular;
- Data-show;
- Som;
- Folhas de ofício;
- Lápis, borracha, caneta;
- Cartolinas;
- Cola branca.

AVALIAÇÃO:

Portfólio digital: criação do Blog e sua “alimentação” por fotos, textos, imagens e demais produções dos alunos. Desse modo, o blog ficará sob a responsabilidade do professor e/ou monitores, cabendo aos alunos produzir materiais e visitar o Blog, além da produção de cartazes a serem expostos no dia das culminâncias.

CRONOGRAMA:

Ações	Público-alvo	Período de execução		
		MARÇO	ABRIL	MAIO
Socialização da PI com os professores	Professores	8 e 9		
Bate-papo sobre tecnologia com os educandos	Alunos	16 e 17		
Socialização da PI com os pais	Pais	23 e 24		
Atividades práticas (pesquisas, leituras, seleção de imagens etc) na sala de informática (uma vez p/ semana)	Alunos		5, 13, 18 e 25	2, 10, 16 e 25
Produções escritas em sala de aula para postagem	Alunos		6, 14, 19 e 26	3, 11, 17 e 26
Criação, desenvolvimento e “alimentação” de um blog sobre Meio Ambiente e sua preservação	Alunos		5, 06, 13, 14, 18, 19, 25 e 26	2, 3, 10, 11, 16, 17, 25 e 26
Culminâncias	Professores, alunos e pais			31

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção das TICs no âmbito escolar vem sendo uma necessidade apresentada pelos profissionais da educação, uma vez que os alunos do mundo contemporâneo estão vivenciando a era digital e apresentam uma relação de encantamento pelas novas tecnologias, visto que estas proporcionam interações com um mundo de diversidades, onde a troca de conhecimen-

tos e experiências é constante. Sendo assim, o uso das TICs na educação passa por caminhos que apresentam diversas situações de aprendizagem, provocando reflexão e investigação e conduzindo os alunos a um estágio de conhecimento criativo, crítico e cooperativo.

A partir dessas reflexões acerca do potencial educativo das tecnologias de informação e de comunicação (ANJOS, 2012; DOWBOR, 2013; JORDÃO; 2009; MIRANDA, 2007; PORTO, 2006; PRETTO E PINTO, 2006; VALENTE, 1998) e com base nas entrevistas realizadas com professores, alunos e pais de alunos nesta pesquisa, entende-se que, para atender às necessidades exigidas pelos educandos, a aprendizagem precisa estar centrada no modelo dinâmico, atual, desafiador e interativo. Desse modo, a integração das novas tecnologias à proposta pedagógica da escola é imprescindível para dinamizar o processo educativo. Entretanto, a maioria dos professores confessou ter dificuldade em inserir as mídias digitais no planejamento, pois, apesar do reconhecimento da relevância do uso dos recursos tecnológicos, existe uma dissociação enorme entre as TICs e a prática dos educadores da instituição pesquisada.

Diante desse diálogo com representantes da comunidade escolar, foi pensada e organizada a aplicação de uma proposta de intervenção para o ano de 2016, adequada às possibilidades físicas e tecnológicas da escola, abrangendo todas as áreas de conhecimento, por meio de atividades interdisciplinares, aliada às novas tecnologias, promovendo práticas dinâmicas e diferenciadas do modelo tradicional e realizadas em um espaço informatizado. Assim, pretende-se averiguar o uso das TICs no campo pedagógico da escola, sendo esse o objetivo principal deste estudo. Sendo assim, após a aplicação dessa proposta, espera-se contribuir para a continuidade dos estudos e para as investigações acerca da temática, além de experimentar se uso das TICs poderá promover e desenvolver uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, J. *Educação e tecnologia: uma aliança necessária*. Overmundo, Salvador, 30 jul. 2007. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/educacao-e-tecnologia-uma-alianca-necessaria>>. Acesso em: 07 set. 2015.
- COUTO, M. E. S. A elaboração da entrevista na pesquisa em educação. *Universidade Estadual de Santa Cruz*, Ilhéus, BA, 01 set. 2011. Disponível em: <<http://nead.uesc.br/arquivos/pedagogia/seminario-integrador3/ENTREVISTA-NA-PESQUISA-EM-EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2015.
- DOWBOR, L. *Tecnologia do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- JORDÃO, T. C. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. *Boletim Salto para o Futuro: tecnologias digitais na educação*, ano 19, n. 9, nov./dez. 2009, p. 9-17.
- LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. S. O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare*, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- MIRANDA, G. L. Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 3, p. 41-50, maio/ago, 2007.
- MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- PINTO, C. L. L.; FONSECA, D. G. A. (in)Disciplina escolar: impactos sobre a formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/XkUI4d>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- PORTO, T. M. E. As tecnologias de comunicação e informação na escola: relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan./abr. 2006.

PRETTO, N.; PINTO, C. C. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 19-30, jan./abril. 2006.

SAMPAIO, P. A. S.; COUTINHO, C. P. Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir da pesquisa na área. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 741-756, jul./set. 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na área de informática em educação. *Núcleo de informática aplicada à educação*, Campinas, SP, 1998.

APÊNDICE – ENTREVISTAS

A – entrevista com o professor

Parte I

Nome

Sexo

Formação

Tempo de serviço na docência

Ano/ciclo que leciona

Parte II

- 1- Com que frequência você usa o laboratório de informática com os seus alunos? Comente sobre as atividades desenvolvidas.
- 2- Os alunos da sua escola demonstram interesse pelas novas tecnologias?
- 3- Você acredita que o uso das TICs tende a contribuir na evolução da aprendizagem do aluno? De que forma?
- 4- Como você avalia o uso das TICs no processo educativo?
- 5- O uso das TICs faz parte do planejamento pedagógico? Com que frequência?
- 6- Você encontra dificuldades no uso das TICs? Quais?
- 7- Você já teve alguma formação no uso das novas tecnologias de comunicação e de informação?
- 8- Você acredita que o uso das TICs promove enriquecimento e melhorias na aprendizagem dos alunos?

B – entrevista com o aluno

Parte I

Nome

Sexo

Ano/ciclo que estuda

Parte II

- 1- Você gosta de utilizar o laboratório de informática?
- 2- Você gosta de usar os recursos tecnológicos para estudar?
- 3- Durante as aulas, você acha que os recursos tecnológicos auxiliam na sua aprendizagem?
- 4- Onde você usa mais os recursos tecnológicos para estudar, em casa ou na sala de aula?

C – entrevista com os pais

Parte I

Nome

Sexo

Parte II

1- Você percebe se seu filho gosta de usar os novos recursos tecnológicos?

2- Você acha que o uso dos recursos tecnológicos poderá auxiliar na aprendizagem do seu filho?

3- Segundo o que seus filhos relatam, qual sua avaliação sobre o uso do laboratório de informática na escola?

4- Você considera importante o uso dos recursos tecnológicos na sala de aula? Por quê? *As estium la vollabor audaessum none ped ex et in con peritiunt.*



O papel mobilizador da coordenação pedagógica no conselho escolar do Colégio X

Marileia Santos de Oliveira
Viani Soares

Mudar é, portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Orsolon

INTRODUÇÃO

Levando em consideração que os Conselhos Escolares representam um importante espaço de participação social dentro das escolas e um veículo para envolver toda a comunidade na corresponsabilização pelos resultados escolares, é importante identificar como esses Conselhos estão atuando e como o coordenador pedagógico tem participado desses espaços.

Partindo desta necessidade, o presente trabalho tem como objetivo principal analisar o papel mobilizador do coordenador pedagógico como agente de revitalização do Conselho Escolar da referida escola. A problemática que norteou a construção da presente proposta foi: como tem acontecido a participação do coordenador pedagógico no Conselho Escolar do Colégio X?

A pesquisa foi realizada através de um questionário aplicado *in loco* a alguns conselheiros escolares representantes de direção, da coordenação, dos funcionários, pais e professores, e os dados coletados foram analisados à luz de teóricos que tratam do tema.

O presente projeto de intervenção encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro apresenta a revisão da literatura, apresentando as ideias principais de teóricos que abordam o tema estudado por este projeto e encontra-se organizado em três seções. A seção um – O papel do coordenador pedagógico na escola – traz uma discussão sobre as funções do coordenador pedagógico e a necessidade deste profissional ter seu espaço definido dentro da escola. A seção dois – Gestão democrática da escola: uma questão necessária – apresenta a necessidade urgente do estabelecimento de uma gestão democrática para que se possam estabelecer parcerias necessárias, e não continuar como se a escola fosse a única responsável por tudo e não fizesse parte de um todo, chamado sociedade. A seção três – Os Conselhos Escolares como espaços de participação popular – aborda a importância da revitalização dos espaços de participação popular e como eles podem ser, se atuantes, importantes parceiros para compartilhar as decisões da escola.

O capítulo dois apresenta a análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário aos cinco membros do Conselho Escolar do Colégio X, bem como o tratamento dos dados obtidos, analisados à luz dos teóricos abordados na revisão da literatura. Este capítulo traz também a proposta de intervenção com sugestões de ações para a revitalização do Conselho Escolar do Colégio X, bem como os objetivos da pesquisa.

Por fim, apresentam-se as considerações finais da proposta, a confirmação do que fora levantado na problemática e a necessidade da intervenção neste espaço escolar tão privilegiado e cheio de tanta diversidade, chamado de escola.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Historicamente falando, a figura do coordenador pedagógico se confunde com a figura do supervisor de ensino, que, ao longo dos anos, assumiu várias funções e inúmeras denominações e nomenclaturas. Porém, uma das funções marcantes do supervisor de ensino era supervisionar a

escola no sentido de fiscalizar o andamento das atividades no interior da mesma. Em meados da década de 1970, em encontros realizados pelos supervisores de ensino, começa-se a discutir sobre a necessidade de se instituir no interior das escolas mais um profissional que possa auxiliá-los nas diversas demandas atribuídas a eles. Apenas na década de 1980 se iniciou um processo de dissociação desses dois atores, deixando mais claro a função do coordenador pedagógico. Essa mistura de papéis trouxe para o coordenador o resquício da função fiscalizadora do supervisor de ensino, o que fez com que até os dias atuais muitos ainda carregem essa visão errônea.

O coordenador pedagógico representa um sujeito escolar de suma importância dentro e, muitas vezes, fora da escola, por ser um dos grandes responsáveis, juntamente com o diretor, de promover um ambiente de cooperação entre todos os atores que a compõem. Muitas funções lhe são atribuídas no contexto escolar, e isso tem feito o mesmo abarcar um grande número de responsabilidades, o que tem prejudicado o seu fazer. Dentre as várias atribuições assumidas pelo coordenador pedagógico, Piletti (1998, p. 125) destaca quatro dimensões:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Ao se fazer uma análise detalhada de todas as quatro dimensões apontadas pelo autor, constatamos que todas elas são imprescindíveis para o bom desempenho deste profissional, que tanto tem a contribuir para

transformação da escola e conseqüentemente da sociedade. Um ponto que precisa ser tratado com certa urgência é a necessidade deste profissional ter seu papel e campo de atuação definidos, além de suas atribuições conhecidas e reconhecidas por todos os demais, evitando assim que recaiam sobre ele atribuições que não lhe cabem e que muitas vezes, pela emergência da situação e urgência de se resolver determinado problema, fazem com que o mesmo acabe “apagando os incêndios” e deixando de realizar o que de fato lhe compete.

Nas atribuições citadas anteriormente, a de promover a participação dos demais atores da escola possibilita ao coordenador exercer o seu papel de agente transformador e mobilizador da realidade em que atua. Função esta que, além de possibilitar o envolvimento e a corresponsabilização de todos os responsáveis pela escola, busca a parceria e o comprometimento da comunidade escolar e local na busca pela qualidade da educação.

Orsolan (2003) destaca que as mudanças provocadas pelos coordenadores devem ser importantes para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de democracia que possam transformar a realidade. Neste sentido, cabe ao coordenador exercer o papel de agente transformador, provocando primeiramente em si a mudança necessária para posteriormente provocar nos demais a mudança da realidade, buscando agir, interferir e mobilizar o coletivo da escola.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA: UMA QUESTÃO NECESSÁRIA

A democratização da escola é algo que se vem tentando buscar a cada dia, a fim de que possamos dividir as responsabilidades na formação do cidadão. Em relação a esta temática, Azanha (1987, p. 72) acrescenta que “[...] a democratização da educação é irrealizável intramuros, na cidadela pedagógica; ela é um processo exterior à escola, que toma a educação como uma variável social e não como simples variável pedagógica”. No entanto, é importante

levar em consideração que a democratização deve ser conquistada através da participação organizada e articulada dos vários segmentos que compõem a instituição escolar. Não basta cobrar a participação da sociedade, é necessário deixar claro como ela pode participar e contribuir para a efetivação dessa parceria. A qualificação dessa participação é essencial para que se possa colaborar na qualidade dos serviços que serão prestados; para tanto, é necessário convocar a comunidade para dividir as responsabilidades, conhecendo sua realidade e todos os seus desafios, angústias, contradições, assumindo juntos o compromisso de superá-los.

Neste sentido, a participação na gestão escolar deve ser entendida como o poder efetivo de colaborar ativamente na planificação, direção, avaliação, controle e desenvolvimento do processo educativo. Ou seja, o poder de intervenção legitimamente conferido a todos os elementos da comunidade educativa, entendendo esta como o conjunto de pessoas e grupos dentro e fora dos estabelecimentos escolares ligados pela ação educativa [...]. (GALEGO, 1993, p. 51)

Diante do exposto, observa-se o quanto é urgente a efetivação dessa parceria, uma vez que todos são responsáveis pelos frutos que as escolas vêm dando, e cabe a cada segmento se responsabilizar pela parte que lhe cabe, e mais ainda pelo todo, pois só o todo é que fará diferença na formação integral de nossos alunos, seja na parte pedagógica, seja na parte social.

O mundo contemporâneo tem provocado inúmeras mudanças no contexto educacional e, diante de todas as exigências desta contemporaneidade, faz-se necessário que a escola também promova em seus espaços escolares as mudanças necessárias a fim de preparar os seus alunos para esta nova sociedade que se apresenta, como afirma Libâneo (1996, p. 14) “As escolas precisam passar por profundas transformações em suas práticas e culturas para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo [...]”.

Desta forma, faz-se necessário a criação de vínculos e parcerias com a sociedade que apoiem a escola, a fim de auxiliá-la a passar por todas essas transformações, contribuindo assim para a efetivação da aprendizagem de seus alunos e conseqüentemente promovendo a tão sonhada melhoria da educação.

Educar envolve responsabilidade e compromisso, não apenas da escola, uma vez que a educação não se restringe às salas de aula, mas de toda a sociedade. Sendo assim, não podemos continuar agindo como se apenas a escola fosse a responsável pela formação integral do aluno. É necessário buscar parcerias que apoiem a escola na formação desse ser, e isso tudo só se realizará quando todos os envolvidos se apropriarem de suas responsabilidades e cumprirem suas obrigações. Diante de tal realidade, Dourado (2001, p. 48) acrescenta que “[...] a mobilização das pessoas pode começar quando elas se defrontam com situações-problema. As dificuldades nos incentivam a criar novas formas de organização, de participar das decisões para resolvê-las”.

Buscar parcerias é o caminho para a construção da nova realidade entre os grupos que, juntos, atuam como agentes facilitadores do desenvolvimento pleno do educando. Implica em estabelecer objetivos comuns de identidade contínua e coerente na formação do ser. É importante salientar que a família é de vital importância na socialização do aluno. Esses dois agentes são determinantes e específicos na formação das identidades e das condutas do indivíduo na sociedade.

Ao se pensar na efetivação das parcerias, a primeira que deve acontecer é a parceria escola/família. Percebe-se que muito tem sido transferido da família para a escola; funções que eram das famílias: educação sexual, definição política, formação religiosa, entre outros. Com isso, a escola vai abandonando seu foco, e a família perde a função. Além disso, a escola não deve ser só um lugar de aprendizagem, mas também um campo de ação no qual haverá continuidade da vida afetiva e social.

Os conselhos escolares como espaços de participação popular

Promover a participação da sociedade no cotidiano da escola é algo imprescindível para este novo contexto educacional. E essa participação já se encontra prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), em seu artigo 14, onde dispõe que:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes

Como se encontra previsto na legislação citada anteriormente, a escola é responsável por instituir a participação de todos os seus segmentos e da comunidade local no envolvimento de suas ações. E um dos importantes espaços de participação social são as constituições dos Conselhos Escolares.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados de representação da comunidade escolar e local. Constituem-se em um espaço de discussão coletiva de caráter consultivo, deliberativo, fiscalizador e mobilizador. Eles devem ser constituídos por representantes dos diversos segmentos: direção, coordenação, professores, alunos, pais e comunidade local, todos eles eleitos, e/ou indicados por seus pares, para que juntos possam criar e/ou instituir uma cultura de participação, além de coordenar o coletivo da escola.

Os efeitos positivos de uma boa articulação entre a escola e a comunidade se expressam tanto no clima organizacional que se estabelece por meio da participação quanto nos resultados de rendimento obtidos pelos alunos. (PENIN, 2001, p. 94)

É sabido por todos que não basta criar esses espaços de participação popular, é necessário promover formação para que os conselheiros possam participar efetivamente desses momentos com clareza de sua função e de

O papel mobilizador da coordenação pedagógica no conselho escolar do Colégio X **209**

quais atribuições cabem a cada um deles, visto que é necessário muito estudo e conhecimento para se participar de maneira eficaz das decisões que devem ser adotadas pela escola. E para que isso ocorra, é necessário qualificar a participação dessas pessoas que compõem os Conselhos Escolares, visto que muitas delas não têm nenhum conhecimento do que lhe cabe enquanto conselheiro.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção aqui apresentada corresponde à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - Projeto Vivencial (TCC/PV) pertencente ao eixo temático “As relações do Coordenador Pedagógico nos Espaços de Comunicação da Escola”, Polo Souto Soares - BA, como requisito essencial para conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), pertencente ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

Histórico e caracterização da unidade escolar

O Colégio X está localizado em um distrito do município de Mundo Novo, a 30Km da sede; formado, na sua maioria, por trabalhadores rurais, prevalece, no referido distrito, o trabalho da agricultura como fonte de renda de grande parte dos moradores da localidade.

Até 1988, existiam 10 escolas na região, na quais os alunos concluíam a quarta série do ensino fundamental, não podendo dar continuidade devido a vários motivos, entre eles a distância para a cidade de Mundo Novo ou de Ruy Barbosa, onde haviam escolas de ensino fundamental II. Existia muito interesse por parte dos alunos, dos professores e dos pais que houvesse um seguimento nos estudos porque estava havendo desânimo devido à rotina de sempre parar na quarta série. Foi assim que começou uma mobilização por parte dos interessados, não só de Jequitibá, mas também

das comunidades vizinhas, no sentido de ser construído um colégio para que os alunos pudessem continuar seus estudos e concluir o ensino médio. Motivados por este desejo, organizaram uma equipe e foram falar com um monge austríaco de um mosteiro da região, que percebia a situação, porque trabalhava com a Pastoral da Juventude na paróquia, que se colocou à disposição para ajudar, sendo um intermediário forte do povo. Mas não foi nada fácil, principalmente pela resistência do mosteiro, que achava que a Escola Profissional era suficiente. Esta oferecia uma excelente preparação profissional, porém, na época, só pessoas do sexo masculino e a partir de 18 anos tinham acesso, sendo que a Escola não era regulamentada no sistema de ensino.

Apesar de todos os desafios, o religioso abraçou essa causa porque queria um futuro melhor para a juventude. Assim, tomou três atitudes que foram fundamentais para a existência da escola na localidade. A primeira foi a construção do espaço físico, sendo que, inicialmente, era para o Colégio ser construído no terreno da Fundação Divina Pastora, porém isso não foi permitido. Depois, conseguiram outro espaço, situado na Estação de Jequitibá, que era propriedade da Rede Ferroviária da Bahia, e esta ferrovia concedeu oficialmente a licença para construir o Colégio, favorecendo assim, também, a sua regularização e seu funcionamento perante o Conselho Estadual de Educação. A compra do terreno se deu pela luta do religioso, que buscou ajuda dos seus amigos, familiares e benfeitores da Áustria e Itália, conseguindo levantar o dinheiro necessário para a construção do prédio, compra do ônibus escolar e quadra de esporte.

Após esta luta para resolver a situação de construção do espaço físico, o padre foi em busca do apoio do município para regulamentação da escola juntamente com uma comissão, formada por alunos, professores e pais, que foi até a Prefeitura Municipal de Mundo Novo, recebendo pleno apoio do prefeito da época, Dr. Raimundo Souza Costa, para construção do Colégio. Ele garantiu, por parte da prefeitura, o pagamento de pessoal

(professores e funcionários), merenda escolar, material didático e de limpeza, embora, no início, todas essas responsabilidades também tenham sido assumidas pelo Padre. Assim, o Colégio ficou integrado como escola pública na rede municipal, e a Secretaria de Educação, juntamente com a direção, encaminhou documentos para sua autorização, que foi concedida.

Depois de todas as conquistas já mencionadas, faltava ainda a preparação dos professores que iriam atuar na escola. Pensando nesta situação, o padre abriu uma casa de estudantes em Jacobina, para que os jovens da região se preparassem com formação em Magistério para exercer a profissão na localidade.

E foi com a luta e empenho do monge e dos muitos apoios que o mesmo obteve na época, que, em 1988, começou a construção do tão almejado Colégio e, ao mesmo tempo, um “Curso de Reciclagem” à noite para os alunos, a maioria jovens e adultos, que tinham parado na quarta série em anos anteriores, com o objetivo de prepará-los para cursar a quinta série no ano seguinte, ou seja em 1989.

Alguns princípios nortearam e ainda norteiam todo o trabalho do Colégio X, entre eles: ofertar ensino não só para Jequitibá, mas também para as comunidades vizinhas e oferecer ensino de qualidade voltado para a realidade do educando. Por ser situado na zonal rural, foi integrado ao Quadro Curricular a disciplina de Horticultura, a fim de incentivar e preparar o jovem para o trabalho no campo, fato este que traz desenhado no escudo da escola a enxada e a árvore, símbolos predominantes da atividade rural.

Na primeira construção, foram feitas quatro salas de aula, a parte administrativa e área de serviço, a direção, a secretaria, a sala dos professores, a área coberta, banheiros para os alunos e para os professores. Nos anos seguintes, foram construídas uma casa de professores, quadra de esportes, Escola de Datilografia, área de Horticultura (com depósitos, viveiros de mudas, tanques, cisternas), mais três salas de aulas, reservatório subterrâneo

de água (que aproveita toda a água da chuva), auditório para quase duzentas pessoas, salas para leitura, jogos e informática.

O Colégio X conta sempre com a participação das famílias para levar em frente o trabalho. Apesar da distância, realiza-se, em cada bimestre do ano letivo, a Reunião de Pais e Mestres, a fim de favorecer uma relação de parceria e melhor acompanhar o aproveitamento e comportamento dos filhos. A família é convidada também em outros momentos, como em datas comemorativas ou voluntariamente para observar seus filhos.

O Colégio possui um Regimento Interno, que, desde a sua fundação, elege a diretora, e esta, por sua vez, escolhe sua secretária(o), prática está mantida até os dias atuais.

A situação financeira do Colégio foi mantida por um religioso, no que diz respeito à sua construção. A Prefeitura Municipal de Mundo Novo assumiu todo o pagamento do pessoal. A cada ano, aumentava a quantidade de alunos, assim, o único ônibus não era mais suficiente, sendo necessário mais transportes. Então, a prefeitura municipal assumiu mais esta responsabilidade mantida até os dias atuais.

Atualmente, o Colégio atende a 227 alunos do sexto ao nono ano, no diurno, além dos alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de quinta/ sexta e sétima/oitava séries, no período noturno. Para que se mantenha toda essa estrutura e quantidade de alunos, o Colégio dispõe de uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, dois porteiros, quatro pessoas de apoio, além de 17 professores, todos voltados para o lema da escola, que é o de “Educar para a vida em favor da cidadania”.

METODOLOGIA

Levando em consideração que os Conselhos Escolares representam um importante espaço de participação social dentro das escolas e um veículo para envolver toda a comunidade na corresponsabilização pelos resultados escolares, é importante identificar como esses Conselhos estão atuando e como

O papel mobilizador da coordenação pedagógica no conselho escolar do Colégio X **213**

o coordenador tem participado desses espaços. Neste sentido, a presente pesquisa, intitulada “O papel mobilizador do coordenador pedagógico no Conselho Escolar do Colégio X”, tem como objetivo principal analisar como tem acontecido a participação da coordenação pedagógica no Conselho Escolar da escola pesquisada.

A pesquisa ora proposta será desenvolvida de forma exploratória, através da pesquisa-ação, uma vez que este método proporcionará uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, bem como através de pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, tendo como fundamentação teórica os pressupostos elencados por autores que tratam da temática abordada neste estudo, como: Azanha (1987), Dourado (2001), Galego (1993), Libâneo (1996), Luck (2012), Penin (2001) e Orsolan (2003).

A primeira parte da pesquisa incidiu no estudo e no levantamento dos pontos significativos abordados pelos teóricos acima mencionados, que darão a sustentação e a fundamentação teórica necessária para o desenvolvimento da pesquisa proposta.

Dando continuidade, a pesquisa seguiu com a elaboração do questionário que será aplicado a cinco conselheiros escolares, representantes dos segmentos de direção, coordenação, professores, funcionários e pais de alunos do Colégio X, do município de Mundo Novo -Bahia. No questionário mencionado, serão abordadas questões relacionadas à participação deles enquanto conselheiros e ao reconhecimento de suas funções como agentes mobilizadores na escola.

Partindo para a práxis, foi realizado um diagnóstico através de um questionário aplicado a alguns membros do Conselho Escolar do Colégio X. O questionário foi aplicado a cinco conselheiros escolares, um professor, um pai de aluno, um funcionário, o diretor e o coordenador da escola, e teve o objetivo central de coletar algumas informações a respeito do conhecimento sobre a importância do Conselho Escolar, suas principais funções e a participação dos mesmos nas reuniões de Conselho.

OBJETIVOS

Geral

Analisar o papel mobilizador do coordenador pedagógico como agente de revitalização do Conselho Escolar do Colégio X.

Específicos

- Revitalizar o Conselho Escolar do Colégio X;
- Envolver a comunidade escolar no debate sobre o Conselho Escolar como espaço de participação popular;
- Realizar oficina com todos os conselheiros para que os mesmos possam (re)conhecer suas funções;
- Construir uma agenda compromissada bimestral para encontros;
- Promover momentos de discussão entre a direção, a coordenação e todos os conselheiros escolares, visando qualificar esse espaço;
- Despertar no coordenador pedagógico a importância de sua participação como agente mobilizador;
- Elaborar um plano de formação para o conselho escolar da escola.

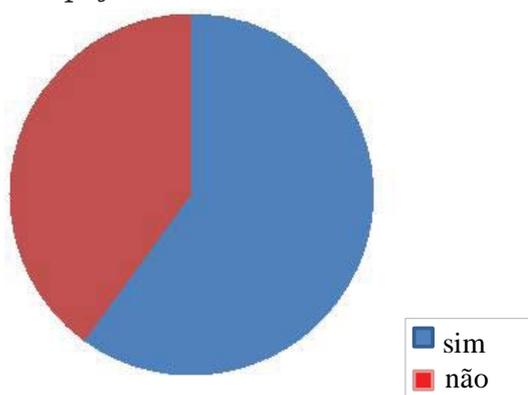
INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa ora proposta foi realizada a partir da coleta de dados através da aplicação de um questionário com cinco membros do Conselho Escolar do Colégio X. O questionário tinha como foco principal identificar o conhecimento dos conselheiros acerca da importância e das funções de um Conselho Escolar, bem como diagnosticar como vem sendo a participação dos mesmos nos encontros do Conselho.

Com a realização da pesquisa, pôde-se constatar o quanto o Conselho Escolar não tem cumprido a sua função de participação popular nas

decisões do cotidiano da escola. Quando questionados se eles têm frequentado as reuniões do Conselho, obtivemos as seguintes respostas:

Figura 1 – Participação nas reuniões de Conselho

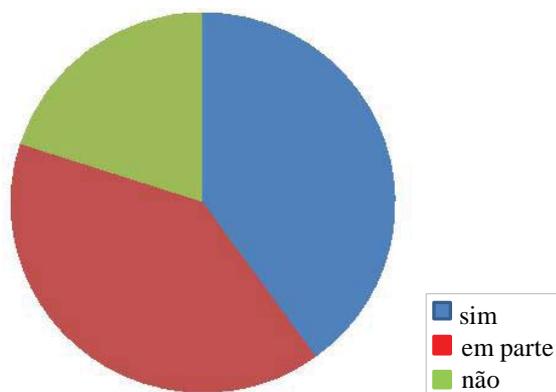


Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se com as respostas obtidas que as pessoas participam das reuniões quando convocadas. E quanto aos dois conselheiros que disseram não participar, justificaram que as duas últimas vezes que marcaram foram em horários que não puderam estar. Esta questão sinaliza a necessidade da construção coletiva de uma agenda de encontros, evitando que as pessoas sejam avisadas de última hora.

O questionário trazia também os questionamentos sobre o conhecimento das funções de conselheiro e qual eles julgavam mais importantes e o porquê. Em relação a estas questões, obtivemos as seguintes respostas:

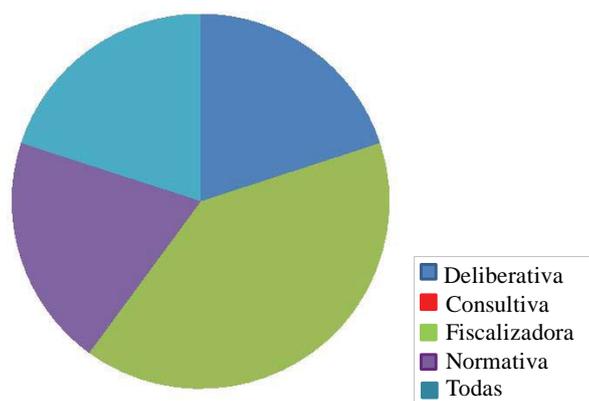
Figura 2 – Conhecimento das funções de conselheiro escolar



Fonte: Elaboração do autor.

Analisando os dados obtidos no Gráfico 2, observa-se que dois conselheiros conhecem suas funções, dois conhecem em parte e um não conhece. No entanto, quando questionados sobre qual seria a mais importante, conforme apresenta o Gráfico 3 a seguir, todos eles ficaram na dúvida e demoraram bastante para dar uma posição sobre o questionamento levantado.

Figura3 – Função de conselheiro mais importante



Observa-se no gráfico apresentado, que apenas um conselheiro, o coordenador pedagógico, respondeu que todas elas são importantes para que o Conselho funcione e possa cumprir a sua função de participação popular,

corresponsabilizando-se sobre as decisões da escola. Observei que tanto o segmento de pais quanto o de funcionários precisam de formação e orientação em relação às funções do Conselho Escolar, visto que a dúvida para responder a questão sinaliza a falta de conhecimento sobre. Estas questões puderam também trazer à tona o quanto o diretor da escola ainda tem uma visão estreita sobre as funções do Conselho, levando-o a optar pela função deliberativa, o que o mesmo justifica que esta função pode dar autonomia à escola.

Vale salientar ainda que, para o pai de aluno, a função sinalizada foi a fiscalizadora justificando “por que precisamos acompanhar e fiscalizar nossos filhos na escola”, e, na visão do funcionário, “por que o bom andamento das ações do órgão é resultado de uma boa fiscalização”. Compreende-se com estes dados obtidos que, para o conselho, não está tão clara a função fiscalizadora, visto que em nenhum momento foi mencionada a fiscalização dos recursos e sua aplicação, fato este que nos faz compreender que faz-se necessário promover formação para os membros do Conselho Escolar do Colégio X.

As questões quatro e cinco trouxeram questionamentos mais voltados à qualificação da participação desses conselheiros nos encontros de Conselho Escolar. Quando perguntados sobre como gostaria que fosse sua participação nas reuniões do Conselho Escolar, obtivemos as seguintes respostas:

Que de fato tivesse voz e fosse mais efetivo. (Conselheiro 01)

Mais efetiva, com mais estudos, troca de conhecimento, mais espaço para discussões. (Conselheiro 02)

Uma participação mais ativa, consciente, frequente, e democrática. (Conselheiro 03)

Mais participativa. (Conselheiro 04)

Que eu participasse mais vezes, para saber mais. (Conselheiro 05)

Analisando as respostas obtidas, observa-se o quanto os conselheiros anseiam participar de forma mais ativa, mais participativa, e poder contribuir mais com a escola, no entanto as reuniões sem planejamento e o

conselho sendo convocado apenas quando surge algo que precisa ser avaliado por ele e que seus membros são convocados, possibilitando os mesmo uma participação mais qualificada. Quando questionados sobre o que tem faltado para que consiga participar da forma como gostaria, obtivemos as seguintes posições:

Que tivessem mais encontros. (Conselheiro 01)

Organização de horários, mais disponibilidade para executar as reuniões. (Conselheiro 02)

Um maior envolvimento de todos os conselheiros, que as discussões se concentrassem no tema abordado e ou nas questões educativas com objetivos claros e com o único foco: a busca pela qualidade e eficiência no trabalho. (Conselheiro 03)

Primeiro, que eu fosse convocada para todas as reuniões. O número de reuniões precisa ser satisfatório para esclarecer as funções de todos e sua relevância quanto à participação ativa. (Conselheiro 04)

O que falta é que as reuniões acontecem de forma correta dentro de um calendário previsto. (Conselheiro 05)

Levando em consideração as respostas obtidas pelos conselheiros, é preciso promover a organização, o planejamento e a qualificação da participação dos membros do Conselho Escolar do Colégio X. Em relação à participação, LUCK (2012, p. 17) acrescenta que “A qualidade da participação na escola existe quando as pessoas aprendem a conhecer a realidade, a refletir, a superar contradições reais, a identificar os conflitos”.

Para que a qualidade da participação aconteça, é indispensável que a escola promova momentos para estudos, reflexões e análise dos problemas e resultados que a escola possui, para que possa apresentar aos conselheiros a realidade como ela é. Só quando isto acontecer é que teremos pessoas interessadas e conscientes do quanto podem ajudar a superar os conflitos que afligem a escola da modernidade. E um dos importantes agentes de transformação do cotidiano escolar é a figura do coordenador pedagógico, como muito bem traz Orsolan (2003, p.52), quando acrescenta que:

As mudanças, provocadas pelos coordenadores devem ser importantes para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de democracia que possam transformar a realidade.

Dessa forma, é urgente o envolvimento de todos nessa tentativa de transformar a realidade, e, com certeza, o coordenador pedagógico corresponde a um dos agentes mais importantes para contribuir com a mudança necessária que tanto a escola precisa na busca pela participação de todos.

PROPOSTA DE AÇÕES PARA INTERVENÇÃO

O Colégio X já possui uma história de luta coletiva e de participação social enraizados em seu contexto. Observa-se ainda que já tem esta cultura de envolver a comunidade local e externa no cotidiano da escola; no entanto, esses momentos são mais para datas comemorativas, projetos realizados pela escola ou algo desse tipo.

O Conselho Escolar está composto desde o ano de 2013, com representantes de pais, funcionários, professores, alunos, direção e representante da comunidade. No entanto, a sua atuação não passa de uma composição burocrática para que o diretor possa prestar contas dos recursos financeiros recebidos pela escola. Observa-se, na composição atual, que o coordenador pedagógico não faz parte do Conselho Escolar, algo que não se pode conceber, visto que este profissional tem muito a contribuir, de acordo com Vasconcelos (2002, p.57) “[...] o coordenador pedagógico é aquele que através de um projeto assumido conscientemente e coletivamente busca mobilizar e agir com o coletivo da escola”. Dessa forma, ele deve ser um dos representantes dos conselheiros, que não pode faltar na composição do Conselho Escolar.

Reconhecendo na figura do coordenador pedagógico um importante aliado para que se possa mobilizar toda a comunidade escolar na busca pela

revitalização deste espaço de participação popular, apresentam-se a seguir algumas propostas de ações possíveis para o fortalecimento do Conselho Escolar do Colégio X.

- Mobilização de toda a comunidade para participar da eleição para ser Conselheiro Escolar;
- Divulgação da eleição para os membros do Conselho Escolar;
- Eleição para os membros do Conselho Escolar, tendo como membros natos o diretor escolar e o coordenador pedagógico;
- Posse dos conselheiros para o biênio de 2016 a 2018
- Encontro com os conselheiros para conhecimento e discussão das funções do Conselho Escolar e definição da agenda de encontros para o ano de 2016;
- Encontro com os conselheiros para apresentar e discutir os dados acadêmicos da escola e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (dados 2016);
- Construção do Plano de Formação do Conselho Escolar;
- Realização de encontros bimestrais com os conselheiros para execução do Plano de Formação construído.

CRONOGRAMA

Ação	Responsáveis	Recursos	Data
1. Eleição para os membros do Conselho Escolar	Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico	Cédulas de votação, papel, caneta	Novembro de 2015
2. Encontro com os conselheiros para conhecimento e discussão das funções do Conselho Escolar e definição da agenda de encontros para o ano de 2016	Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico	Certificado de Conselheiro	Dezembro de 2015
3. Posse dos Conselheiros para o biênio de 2016 a 2018	Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico	Datashow, com as funções do Conselho Escolar, calendário	Fevereiro de 2016
4. Encontro com os Conselheiros para apresentar e discutir os dados acadêmicos da escola, o PPP(dados 2016)	Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico	Datashow, slides com os dados necessários	Março de 2016
5. Construção do Plano de Formação do Conselho Escolar	Coordenador Pedagógico com o apoio do Diretor	Papel e canetas	Março de 2016
6. Realização de encontros bimestrais com os conselheiros para execução do Plano de Formação construído	Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico		Bimestralmente

Fonte: Elaboração do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta de trabalho pretendeu realizar um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico, como também identificar como tem sido a participação desse coordenador no Conselho Escolar do Colégio X, de Mundo Novo - BA.

Constatou-se, com a realização da pesquisa, que o referido Colégio possui uma frequente participação de pais, funcionários, professores, alunos e comunidade local aos chamados da escola. No entanto, observa-se que a escola tem falhado em não utilizar essa vontade de participar da comunidade escolar e local, limitando a participação deles em meras festinhas que a escola promove, bem como não tem procurado potencializar essa participação no Conselho Escolar.

Infelizmente, não consegui aprofundar mais a pesquisa explorando ainda mais a figura do coordenador pedagógico, realizando uma entrevista com o mesmo a fim de identificar como ele se vê sendo esse agente mobilizador capaz de articular os diversos segmentos da escola, algo que ainda pretendo realizar na continuidade desta pesquisa, visto que é necessário ouvir mais detalhadamente este coordenador.

Diante do exposto, constata-se que a escola é a grande responsável por revitalizar os espaços de participação social que dispõe, sendo que o Conselho Escolar é um deles. No entanto, ela precisa se convencer de que este espaço precisa ser potencializado, e isso é possível se ela assumir esta responsabilidade, qualificando a participação de cada conselheiro através do processo de formação.

REFERÊNCIAS

ZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

DOURADO, L. F. *Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar? Módulo II*. Brasília, DF: CONSED, 2001.

GALEGO, F. *Gestão e participação numa escola secundária*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 1993.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiás: Alternativa, 1996.

LIMA, P. G. L.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educar*, Porto Alegre, v. 2, n. 4, 2007.

PENIN, S. T. de S. *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?*. Brasília, DF: CONSED, 2001.

PILETTI, N. *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 1998.

ORSOLAN, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinha R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Org.) *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2003.

VASCONCELOS, Celso. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto Político ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

Alunos com deficiência no ensino fundamental II: incluídos ou integrados?

*Maviône Silva do Nascimento Campos
Lítsia Coelho C. da Fonseca*

É preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

Mantoan

INTRODUÇÃO

A diferença é uma característica marcante nos seres humanos. Ela está presente nas raças, nacionalidades, cores da pele, religiões, posições sociais, entre outras categorias, e nem por isso as pessoas deixam de conviver umas com as outras. Na família, na igreja, na rua, nos espaços públicos e/ou privados, os indivíduos circulam e se encontram, independente de suas diferenças.

A escola se configura como um dos espaços sociais em que as diferenças se manifestam de diversas maneiras, como nas deficiências apresentadas por alguns alunos, por exemplo. Sejam elas física, mental, cognitiva, visual ou auditiva. Esse público deve ter seus direitos garantidos nesse espaço, como reza a Carta Magna (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96. (BRASIL, 1996)

A inclusão dos portadores de deficiências é um assunto extremamente discutido no âmbito educacional a partir do século XX e encontra respaldo através das políticas públicas elaboradas pelo Ministério da Educação e

Cultura (MEC) e implementadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nessa discussão, pontua-se a aprendizagem dos educandos com deficiência como um dos itens de grande relevância, devendo obedecer ao ritmo peculiar de cada indivíduo, sem perder de vista a qualidade.

Por receberem em suas salas um grande contingente de alunos ditos normais, os professores muitas vezes aplicam metodologias voltadas apenas para eles, fato que gera a invisibilidade dos educandos com deficiência e, conseqüentemente, o atraso na aprendizagem dos mesmos. Essa realidade torna-se ainda mais preocupante na medida em que tais alunos chegam ao ensino fundamental II sem adquirir as competências básicas para tal.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), através da Sala de Recursos Multifuncionais, não consegue, de forma isolada, ser capaz de proporcionar o desenvolvimento necessário da aprendizagem dos alunos com deficiência. Nessa perspectiva, surge o desejo de investigar em que medida a inclusão praticada na escola tem contribuído para a aprendizagem dos alunos com deficiência.

É imprescindível que a direção, a coordenação pedagógica, professores, porteiros, merendeiras, zeladores, pais, enfim, todos os que representam a comunidade escolar, sintam-se diretamente responsáveis e envolvidos na busca por estratégias capazes de derrubar não apenas as barreiras arquitetônicas, mas também aquelas que impedem diretamente a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência.

Os professores, enquanto membros da comunidade escolar que dedicam maior período de tempo próximo aos alunos, precisam estar disponíveis para informar-se e formar-se ao longo de sua carreira, no que tange ao atendimento adequado às necessidades de aprendizagem dos indivíduos com deficiência, viabilizando ações e atitudes inclusivas no cotidiano das salas de aula.

Investigar se os alunos com deficiência no ensino fundamental II estão incluídos ou integrados é o objeto de estudo deste trabalho, por entender

a inclusão para além da inserção de alunos com deficiência em uma sala convencionalmente “normal”, e tendo em vista que estes devem adquirir as competências básicas de cada etapa escolar, sendo respeitados em sua individualidade e em contato com os demais.

Para tanto, propõe-se como principal objetivo investigar como se dá o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência na sala regular e multifuncional da Escola X.

Com os objetivos específicos, pretende-se observar e compreender as relações interpessoais entre os alunos com deficiência e seus colegas e entre eles e os professores, analisar as práticas docentes, as dificuldades encontradas, bem como as contribuições na aprendizagem desses alunos, identificar possíveis diretrizes e ações propostas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP), no que tange à inclusão dos alunos com deficiência.

O PPP da escola, enquanto instrumento norteador de suas ações, deve estar condizente com a proposta de inclusão dos alunos com deficiência, presente nas Leis, bem como nas literaturas pertinentes à temática. Desse modo, deve respaldar a formação continuada dos professores como elemento preponderante para o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e pessoal dos educandos, garantindo-lhes a inclusão com uma aprendizagem significativa.

O estudo ora proposto, motivado pela inquietação acerca da dificuldade ou do não domínio das competências (leitura, escrita, interpretação e cálculo) apresentados pelos alunos com deficiência ao longo de sua escolarização, torna-se relevante por contribuir para o aperfeiçoamento do debate sobre a temática, bem como para possíveis intervenções junto aos professores e demais atores do processo de ensino-aprendizagem.

O caminho metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa será inicialmente um levantamento de literatura específica sobre a temática, acrescido de posterior abordagem de cunho qualitativo – a observação direta das pessoas envolvidas: professor da sala regular, professora da

sala multifuncional, o contingente de alunos com deficiência, bem como do ambiente educativo que os rodeia.

De acordo com os objetivos propostos, serão estabelecidos cinco dias para a pesquisa de campo, sendo assim distribuídos: dois dias para observar a relação entre os alunos portadores de necessidades educacionais especiais e demais colegas e entre eles e os professores da sala regular, bem como o processo de ensino-aprendizagem, dificuldades e contribuições; dois dias para observar a relação dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais e a professora da sala multifuncional e um dia para observar o suporte dado pelo PPP da escola quanto à inclusão dos alunos portadores de necessidades educacionais especiais.

A sequência de páginas a seguir é composta por dois capítulos que buscam atingir os objetivos desta pesquisa e se encontram assim distribuídos: o segundo capítulo, “A Travessia: entraves e possibilidades”, fará uma revisão da literatura básica de teóricos como Drago (2010), Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), Miranda (2003), Paulon (2005), entre outros, o que possibilita o estudo sobre “Alunos com Deficiência no ensino fundamental II: incluídos ou integrados?” As Leis (LDBEN 9394/96 e Constituição Federal/98) trarão importante respaldo aos referenciais teóricos escolhidos.

No terceiro capítulo, quiçá o mais importante de todos, apresentar-se-á a proposta de intervenção, com o título “Impactos da Travessia”, que, obedecendo a um cronograma definido de ações e crendo na educação como mola propulsora para a transformação do ser humano, pretende impactar de maneira positiva a atual realidade em que se encontra a inclusão, na escola de ensino fundamental II do município de Firmino Alves.

A TRAVESSIA: ENTRAVES E POSSIBILIDADES

A deficiência no Brasil encontra-se atrelada, inicialmente, ao âmbito médico-assistencialista, onde era vista como uma questão de saúde que deveria, portanto, ser tratada por especialistas da área. Sendo assim, a educação do

deficiente esteve em segundo plano até 1973, ano em que a Educação Especial foi institucionalizada (MIRANDA, 2003), com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ainda permanecendo, no entanto, excluída.

Como sempre, na história da humanidade, algumas situações desfavorecem e desagradam uma parcela da sociedade, fato que, nesse caso, contribuiu para a iniciação de discussões sobre a educação inclusiva. Desse modo, a Constituição Federal de 1988 surge como divisor de águas na garantia do direito dos portadores de deficiência.

Desde então, os debates ocorridos nos diversos encontros internacionais, foram responsáveis por proporcionar um novo rumo a essa modalidade de educação, tendo como fruto, a Declaração de Educação Para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Com a implementação da LDBEN nº 9.394/96, foram melhor respaldados os direitos das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, as políticas públicas de Educação Especial oferecidas pelo MEC estão presentes em documentos como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Documento Subsidiário à Política de Inclusão, Experiências Educacionais Inclusivas – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, dentre outros.

No capítulo 5, art. 58 da LDBEN nº9.394/96,

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p. 27833)

Esta dedica um capítulo inteiro sobre a Educação Especial e trouxe, até 2013, a nomenclatura “portadores de necessidades especiais” aos alunos usuários dessa modalidade, tendo sua redação modificada para “educandos

com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. (BRASIL, 2013)

As pessoas com deficiência encontram-se amparadas pela Constituição Federal em seu Art. 1º, incisos II e III, Art. 3º, inciso IV, Art. 5º, Art. 205, Art. 206, inciso I e Art. 208, incisos III e V, que tratam, respectivamente, da “cidadania e dignidade da pessoa humana” como fundamentos, da promoção do “bem de todos”, repudiando qualquer forma de discriminação, do direito à igualdade, do direito à educação, tendo em vista o “pleno desenvolvimento da pessoa”, “atendimento educacional especializado”, além do respeito a “capacidade de cada um”.

Atualmente, depois dos significativos avanços no âmbito da Educação Especial no decorrer do tempo, ainda é notória a pouca atenção dada ao seu efetivo cumprimento na escola, tanto na parte documental quanto na prática de sala de aula – regular e multifuncional.

Miranda (2003, p. 6), em seu artigo “História, Deficiência e Educação Especial”, diz que:

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

A Escola Municipal X, que oferece o ensino fundamental II, não foge aos princípios constitucionais no que tange à garantia do direito ao acesso e permanência dos alunos na escola, pois atende a um público que apresenta deficiência intelectual, deficiência física (leve) e deficiência mental. Porém, o acesso e a permanência apenas, não são garantias de aprendizagem ou de qualidade do ensino.

Os alunos com deficiência são presenças constantes na sala de aula regular, alguns até visitam a escola em turno oposto para saber quais professores ministrarão suas aulas naquele dia. A maioria copia o que o professor escreve no quadro, apresentando as seguintes características:

- O aluno G. J. S, com Síndrome de Down, aluno do sétimo ano vespertino, presta atenção e copia palavras ininteligíveis compostas por várias consoantes juntas; algumas palavras são repetidas durante toda a escrita. Tem um excelente comportamento na classe, é carinhoso, atencioso com os professores, direção, funcionários e com a maior parte dos colegas, com exceção daqueles que, por vezes, lhe importunam;
- O aluno A. J. N, com Deficiência Mental, também do sétimo ano vespertino, faz uso de medicação controlada, mas quase sempre é inquieto, desatencioso, não escreve nada do quadro, apenas repete as palavras que alguns (raros) professores copiam no caderno. No entanto, esse aluno é um dos mais inteligentes e espertos da escola. Tem muita facilidade de aprender tudo que consideramos desnecessário, porém parece ter preguiça de reter o conhecimento que realmente precisa. Conversa sobre todos os assuntos, apesar de apresentar dificuldade de dicção e demonstrar compreender tudo que ouve. Sempre que apronta alguma de suas peripécias, e ameaçamos ligar para sua mãe, ele chora, pede perdão e promete não repetir, mas sempre descumpre a promessa;
- A aluna A. D. S. P, da classe acima citada, possui retardamento mental (o desenvolvimento mental não corresponde ao do corpo). Segundo informação da família, é como se continuasse com oito anos de idade, apesar de ter quase 30. É carinhosa, gosta de abraçar, beijar e dividir o lanche com os professores e o pessoal da secretaria. Às vezes fica arredia como se estivesse em outro lugar. Gosta muito de visitar a sala de professores/secretaria, e todos os dias, quase sempre no mesmo horário, pede para sair, pois já sabe que o transporte público vai passar. Apresenta pouco interesse em copiar o que está na lousa e quando o faz não forma palavras inteligíveis. Mantém o livro aberto como se estivesse acompanhando o assunto e costuma pedir ajuda da professora para marcar a atividade para casa;

- O aluno S. S é o mais velho de três irmãos do oitavo ano, todos com deficiência intelectual causada, aparentemente, por diferentes graus de paralisia cerebral. A escola não possui nenhum laudo médico de suas deficiências, apesar de não raras vezes ter solicitado junto à família. Dos três, S. S apresenta um melhor desenvolvimento, apesar de não ter domínio da leitura e da escrita convencional. Todos gostam de participar das apresentações da escola, tanto intra quanto extramuros. Possui caligrafia bastante legível e não demonstra dificuldade na coordenação motora nem para segurar a caneta, diferente dos demais. Possui olhar firme e com leve sinal de estrabismo, ao contrário dos outros. Presta atenção na aula e consegue reproduzir no caderno quase na íntegra o que foi escrito no quadro. Apesar de não saber ler e escrever, responde quando questionado acerca do que compreendeu da aula. Seu turno é oposto ao dos irmãos. Na sala, senta entre dois colegas e próximo aos demais sem deficiência, o que denota bom relacionamento com o grupo, diferente dos irmãos, que estão sempre afastados dos demais, apesar de demonstrarem simpatia. Dos três irmãos, D. S é o que demonstra mais gravidade da deficiência, pois, mesmo olhando para a lousa, reproduz apenas garatujas. I. S reproduz letras, porém sem formar palavras. Ambos se comunicam com bastante dificuldade, mas conseguem se fazer entender;
- A aluna R. S é uma jovem esperta e comunicativa. Depois de alguns anos de repetência em outra escola, foi enviada a esta, onde se encontra no nono ano. De todos os alunos com deficiência atendidos pela escola, essa é a única que possui melhor domínio da leitura, apesar de sempre se reportar ao “problema” para esquivar-se de realizar as atividades propostas pelos professores. Só escreve o que está copiado na lousa, não consegue realizar a escrita correta de palavras ditadas pelos professores. Apresenta um quadro de hemiplegia, o que não a impede de realizar grande parte de atividades do cotidiano, possui perceptível estrabismo, característico de pessoas com paralisia cerebral. Conversa sobre qualquer assunto, sabe os nomes de todas as medicações que faz uso e não se relaciona muito bem com os colegas na classe. Não gosta de compartilhar materiais nem lanches. Quando interpelada por algum colega, na maioria das

vezes responde bruscamente, demonstrando intolerância. Segundo a mãe, esse fato se repete em casa com a família. Sempre gosta de sentar-se sozinha nos intervalos ou de conversar com alguns funcionários. Tem boa relação com os professores e demais funcionários da escola.

- O aluno W. D do sexto ano matutino, e de todos é o mais arredo para mim, sendo também o menos observado, apesar de já tê-lo conhecido desde pequeno em outras escolas. No laudo que mantive contato, só contém informações psicopedagógicas comprovando dificuldade de aprendizagem, entretanto, desde o início de sua escolarização até agora, não adquiriu nenhuma competência. Tem dificuldade na fala, tornando difícil de ser compreendido em alguns momentos. Participa de trabalhos em grupo, sempre de maneira atenta mesmo sem realizar diretamente nenhuma função. Em alguns momentos, parece se afastar para um mundo só seu, voltando a interagir em seguida. Costuma visitar sempre a sala de professores/secretaria. Não demonstra muita atenção e carinho quanto os primeiros, mas tem bom relacionamento com os colegas e com os professores, ajudando sempre a levar seus materiais para a sala.

Um dos propósitos da observação desses alunos no cotidiano da sala regular foi perceber a inclusão/integração presente numa escola indicada como inclusiva. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada para as relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p. 20)

Partindo desse pressuposto, depreende-se que a escola, ao invés de querer adequar os alunos a um padrão de “normalidade”, para que a aprendizagem se efetive, precisa preparar-se para atender à demanda das diferenças encontradas. Nesse sentido, a escola pesquisada apresenta lacunas,

pois, a começar pelo seu PPP, nada consta acerca dessa modalidade, no que concerne à adaptação do currículo, capacitação de professores, terminalidade específica ou outras adequações que propiciem a aquisição da aprendizagem pelos alunos.

Essa modalidade deve disponibilizar um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio aos alunos com deficiência, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um. O Atendimento Educacional Especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as peculiaridades de cada aluno com deficiência. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 29)

Para tanto, a Sala Multifuncional se encontra equipada com os recursos indicados à necessidade da clientela; existe uma professora considerada apta para o trabalho, mas ainda assim ela não tem funcionado. Algumas mães, no início, acompanhavam os filhos para o atendimento, porém, depois das faltas contínuas, deixaram de fazê-lo. A escola sempre procura a Secretaria de Educação, a fim de que resolva o problema, sem sucesso, até então.

Percebeu-se então, e infelizmente, que os professores da sala regular não ajustam as atividades às necessidades dos alunos, alegando a falta de preparação na área. Tal fato, por um lado, se justifica, pois a matéria Educação Especial, trabalhada na graduação, não é suficiente para embasar a prática pedagógica de tais professores, que também não dispõem de nenhum apoio por parte da profissional do AEE. Por outro lado, “[...]nada ou muito pouco fazem no sentido de virem a se preparar”. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 18) Assim, não havendo capacitação por parte do professor, como acontecerá a aprendizagem por parte do aluno?

Depois de muito ouvirem acerca da educação inclusiva e da urgente necessidade de aquisição de competências por parte dos alunos com deficiência, visto que já se encontram no ensino fundamental II, algumas professoras começaram a passar atividade nos cadernos dos alunos, solicitando que

reescrevam o próprio nome, que repitam as vogais ou o alfabeto ou ainda algumas questões voltadas para quantidades, agrupamentos, pinturas etc.

Observando as atividades impressas sugeridas pela professora que estive como coordenadora durante o meu afastamento até o início de julho, percebi que eram similares. Consegui, então, conceber duas conclusões com isso: a primeira é o despreparo da escola no atendimento ao público em estudo que perpassa por todos os segmentos funcionais, não somente pelos professores, e a segunda, refere-se à preocupação com a aprendizagem destes alunos demonstrada por algumas pessoas da escola, que não possuem formação na área,.

Sobre a avaliação da aprendizagem desses alunos, verifiquei outra realidade impactante: são submetidos à mesma atividade dos que não possuem deficiência, ou seja, fora de seus contextos de assimilação, o que é inconcebível, levando em consideração ainda não terem adquirido o domínio da leitura, da escrita nem das operações básicas, bem como o disposto na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), que diz:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Nesse aspecto, ficou evidente que a realidade da referida escola traz ainda resquícios muito fortes de uma época histórica – a da integração das pessoas com deficiência. Como afirmam Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 37):

Na ótica da integração é a pessoa com deficiência que tem de adaptar à sociedade, e não necessariamente a sociedade é que deve criar condições para evitar a exclusão. A integração é, portanto, a contraposição do atual movimento mundial de inclusão. Neste, existe um esforço bilateral, mas é principalmente a sociedade que deve impedir que a exclusão ocorra.

Fica claro, portanto, através das observações realizadas nas classes regulares, onde foi possível presenciar momentos da prática pedagógica de alguns professores, sua relação com os alunos com deficiência e entre estes e os outros, ditos “normais”, bem como do ambiente escolar que os rodeia, que a prática da inclusão no cotidiano da escola não condiz com a literatura produzida nessa área, refletindo diretamente na aquisição das competências básicas para a modalidade de ensino em que estes alunos se encontram, a qual classifico como precária.

Sendo assim, aquilo que muitas vezes consideramos inclusão, pode estar repercutindo de forma contrária, desde que não sejam obedecidos os devidos ajustes propostos pelas Leis, Diretrizes e demais literaturas afins. Concordo, portanto, com Drago (2010, p. 5), quando afirma que “existem ainda muitas armadilhas para que a escola inclusiva deixe de ser mera proposição e passe a existir de verdade”, sendo uma delas “as práticas inclusivas que muitas vezes excluem as pessoas com deficiência do contexto educacional”.

Sobre a relevância do PPP nesse contexto, o autor enfatiza que:

O projeto político pedagógico é uma porta que se abre ao debate acerca da diversidade e das práticas educacionais que visam ressignificar a escola em todos os seus aspectos, reconhecendo seus sujeitos e as contribuições que cada um tem para a democratização da educação, assim como de seus saberes e fazeres cotidianos. (DRAGO, 2010, p. 7)

Nesse contexto, surge a figura importante do coordenador pedagógico, que, pela multifuncionalidade de seu papel, torna-se peça fundamental na gestão da escola. Portanto, a partir da análise da problemática ora constatada com o apoio das discussões dos teóricos, tornou-se ainda mais nítida a consciência da necessidade de uma melhor atuação por parte desse profissional, no intuito de unir forças junto aos professores, direção e pais,

através de ações planejadas que minimizem a distância entre a teoria e a prática da inclusão na escola pesquisada.

Diante do exposto, refletindo sobre os estudos e observações realizados, considero ser urgente a reformulação do PPP da escola, a partir da colaboração de todos os interessados direta ou indiretamente no processo inclusivo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de garantir não apenas a presença dos educandos com deficiência, mas também sua efetiva aprendizagem com qualidade.

IMPACTOS DA TRAVESSIA

O presente capítulo pretende apresentar uma proposta de intervenção baseada no aprofundamento de estudos acerca do eixo temático “Inclusão e Diversidade na Educação”, disponibilizado pelo Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP 3) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), no polo de Itacaré.

O município de Firmino Alves é composto pela sede, um distrito e dois povoados, possuindo, ao todo, sete escolas. Na sede, há uma creche, que atende do maternal à pré-escola, e duas escolas municipais, responsáveis pelo ensino fundamental, uma das quais, a Escola Municipal X, na qual trabalho.

A coordenação pedagógica está presente em todas as escolas, exceto na creche, que, durante o ano em vigor, contou apenas com a diretora.

Caracterização do objeto

A Escola Municipal X situa-se no centro do município e ministra o ensino fundamental II nos turnos matutino, com 147 alunos, vespertino, com 64 alunos, e noturno, com 57 alunos, perfazendo um total de 268 alunos. Estes números correspondem ao último movimento de matrícula da instituição, pois a matrícula inicial contava com 322 alunos. O público aten-

didado é muito variado, pois compreende alunos da zona urbana e rural de diferentes classes sociais.

A instituição foi por um tempo administrada pelo Estado, sendo municipalizada em 1999. Apesar do seu tempo de existência e de já ter ministrado o ensino fundamental I, frequentado por crianças pequenas, a mesma não possui muros, o que a torna um tanto quanto exposta.

A gestão é composta por uma diretora, graduanda em Letras, por mim, pedagoga concursada na área de Coordenação Pedagógica desde 2008 e especialista em Educação Infantil, e por uma colega pedagoga, especialista em Psicopedagogia, que assumiu a Coordenação desde o início do ano, quando me ausentei por motivo de saúde.

O corpo docente é composto por 20 professores, sendo 14 concursados e seis contratados ou nomeados. Existe uma psicóloga contratada que atende apenas uma vez por semana nos turnos matutino e vespertino. Os demais funcionários são cinco merendeiras, três porteiros, um inspetor escolar, duas secretárias, um auxiliar de secretaria e três auxiliares de serviços gerais.

Quanto à formação acadêmica, a Escola conta com 18 professores com nível superior em cursos variados, como Pedagogia, Letras, Teologia/Filosofia, História, Educação Física e Matemática. Boa parte deles possui alguma especialização. Portanto, todos são capacitados para atuar no nível de ensino em que se encontram.

A Escola possui programas como Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), recurso recebido pela escola para aquisição de materiais (especificados como capital e custeio e gerenciados pelo Caixa Escolar), PDDE Interativo (ferramenta utilizada pelas escolas para realizar o seu planejamento), Programa Saúde na Escola (PSE) e AEE. Este último, contando com Sala de Recurso Multifuncional, é voltado para o atendimento dos alunos com deficiências. Apesar de fazer parte do quadro de funcionários efetivos da instituição, a

professora da referida classe, durante o ano letivo, não é atuante, o que tem tornado o atendimento inexistente. Tal fato levou os pais dos educandos com deficiência a deixar de enviá-los à escola no turno oposto.

Essa problemática, somada ao meu convívio diário com a “inclusão excludente” de tais alunos nas salas regulares das demais escolas que já tive a oportunidade de trabalhar, e nessa, desde o ano passado, motivou-me a optar pelo tema “Alunos com Deficiência no Ensino Fundamental II: Incluídos ou Integrados?”

Em busca de compreender de que forma a inclusão praticada na Escola Municipal X tem contribuído para a aprendizagem dos alunos com deficiência, foi realizada uma observação direta das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem do referido público, bem como do ambiente ao seu redor, caracterizada como pesquisa qualitativa, pois “tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11)

A escolha pela observação deu-se pelo fato de ser este

Um método de investigação que possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, [...] permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos e finalmente permite a coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

Durante o período de observação, foi possível detectar os seguintes dados: atendendo ao objetivo de observar e compreender as relações interpessoais entre os alunos com deficiência e seus colegas e entre eles e os professores, percebi uma boa relação, principalmente quando permanecem sentados e obedientes. Caso contrário, a direção é chamada ou são levados à diretoria para que a aula possa fluir “normalmente”. A interação entre eles e os demais colegas normalmente ocorre, apesar de sempre atuarem como coadjuvantes.

Com relação às dificuldades encontradas nas práticas docentes, bem como as contribuições na aprendizagem dos alunos com deficiência, ficou claro que, apesar de possuírem uma formação acadêmica adequada para o nível de ensino ministrado na instituição, os docentes não se sentem preparados para atender à clientela em estudo, tornando-se ainda mais agravante o fato de a mesma não possuir domínio da leitura e da escrita.

A respeito do PPP da Escola, observei que não contempla diretrizes nem ações voltadas para a inclusão dos alunos com deficiência, apesar de apontar o Atendimento Educacional Especializado como um dos programas existentes na instituição.

Diante do exposto, pude considerar que há uma lacuna entre o que está escrito e o que é real acerca da inclusão de alunos com deficiência na Escola. Ao vivenciar, no exercício da função, a cobrança feita por colegas e pela Escola, de que o coordenador pedagógico é responsável por resolver todos os problemas que surgem no dia a dia da escola, me senti angustiada por não ter uma resposta no que tange ao ensino e à aprendizagem do público referido.

Já assumi esse posicionamento no início da minha experiência na área, mas hoje não concordo com os estigmas relacionados ao coordenador, tais como:

‘Bombril’ (mil e uma utilidades), a de ‘bombeiro’ (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além dessas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das ‘emergências’ que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79)

Entretanto, pela experiência desenvolvida ao longo do tempo e dos estudos realizados através do curso proporcionado pelo CECOP 3, tenho consciência das competências que o coordenador deve ter no cotidiano de uma escola. Ele deve ser, segundo Lima e Silva (2007, p. 83), “[...] ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, primando pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo ensino-aprendizagem”.

Para desconstruir o antigo paradigma dos séculos passados da escola para poucos, é que nasce o sonho de uma escola para todos, na qual são cumpridos os papéis de acolher e proporcionar o sucesso a todos, sem discriminação. Isso implica a garantia não só do acesso e da permanência como também da qualidade do ensino.

Para que a aprendizagem possa acontecer de maneira significativa, é imprescindível que as diferenças sejam levadas em consideração quando as atividades forem propostas, ou seja, que se obedeça aos contextos de assimilação de cada educando. Para tanto, é necessário romper com os entraves que impedem a consonância entre a teoria e a prática da inclusão na escola.

Partindo dessa premissa, percebi a necessidade da elaboração e da implementação de uma proposta pedagógica pautada nos seguintes objetivos:

OBJETIVO

Objetivo geral

- Favorecer a efetiva inclusão ou minimizar a exclusão dos alunos com deficiência, até então existente na Escola Municipal X.

Objetivos específicos

- Reunir a equipe pedagógica e administrativa para conscientização a respeito do real e do ideal na inclusão de alunos com deficiência na educação básica;
- Propiciar o debate acerca da diferença entre integração e inclusão com a presença dos pais;
- Fazer um diagnóstico minucioso do PPP com a presença de toda a comunidade escolar para analisar as possíveis falhas;
- Realizar coletivamente as adaptações necessárias no PPP a fim de que a inclusão dos alunos com deficiência seja garantida em sua totalidade;
- Promover a formação contínua sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência a todos os envolvidos no processo.

METODOLOGIA

A presente proposta será colocada em prática no início do ano letivo de 2016, tendo em vista transformar a realidade constatada para propiciar a melhoria da qualidade educacional da escola em questão. A dinâmica utilizada para a efetivação da proposta contará com recursos como *kit* multimídia, socialização e discussão de textos impressos, aparelho de som com caixa amplificadora, entre outros.

CRONOGRAMA

Durante todo o primeiro semestre, as ações seguirão o cronograma a seguir:

Ações	Período
Reunião com a equipe pedagógica, a coordenação técnica da Secretaria Municipal de Educação (SME) e a equipe administrativa para uma primeira sensibilização a respeito da real situação em que se encontram os alunos com deficiência, apresentando as intervenções propostas	março de 2016
Encontro entre as equipes supracitadas com a presença dos pais, para socialização e debates de vídeos e documentários sobre integração/inclusão	abril e maio de 2016
Encontro com a comunidade escolar para diagnóstico do PPP	março de 2016
Reunião do coletivo escolar para reformulação do PPP	abril e maio de 2016
Formação continuada para professores, direção e coordenação pedagógica acerca do ensino e da aprendizagem dos alunos com deficiência	abril, maio e junho de 2016

RESULTADOS ESPERADOS

Acredito no poder transformador da educação, na escola como seu importante veículo para a formação de cidadãos conscientes, mais humanos e participativos na sociedade e no quanto que ela precisa fazer jus aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Só assim os conhecimentos, as experiências positivas, as semelhanças, as interdependências e os valores poderão ser potencializados. Assim, a partir do desenvolvimento das ações ora elencadas, espera-se que a equipe pedagógica questione, identifique e planeje mudanças significativas que não apenas garantam a inclusão dos alunos com deficiência na escola, com qualidade, como também contribua para que todos os envolvidos no processo educacional desempenhem melhor sua função.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constante procura pelo conhecimento foi, é, e continuará sendo, uma característica marcante nos seres humanos, tendo em vista a sua incompletude, como sinaliza o grande mestre Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Foi com a intenção de aprofundar o conhecimento acerca da Inclusão e Diversidade na Educação que iniciei a presente pesquisa, com o objetivo de investigar como se dá o ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência na sala regular e multifuncional da escola de ensino fundamental II na qual atuo como coordenadora pedagógica.

Procurei trazer, no levantamento de literatura sobre a temática, as contribuições de teóricos como Drago (2010), Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), Miranda (2003), Paulon (2005), entre outros, bem como o respaldo das Leis LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e Constituição Federal (BRASIL, 1998);

Com a utilização da abordagem qualitativa, e tomando a observação do público envolvido e de seu ambiente como instrumento de coleta de dados, tive a oportunidade de investigar, em parte, de que forma a inclusão praticada na escola tem contribuído para a aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como observar e compreender as relações interpessoais entre os alunos com deficiência e seus colegas, e entre eles e os professores, analisar as práticas docentes, as dificuldades encontradas, bem como as contribuições na aprendizagem desses alunos, identificar possíveis diretrizes e ações propostas pelo PPP no que tange à inclusão dos alunos com deficiência.

A investigação proposta no início deste trabalho se deu em parte pelo fato de não ter sido possível a observação das aulas da Sala de Recursos Multifuncional do AEE. Isso porque a professora responsável não esteve na escola durante o período estipulado para a pesquisa. Tal fato, apesar de constituir-se numa dificuldade encontrada, não invalidou o confronto da hipótese e dos objetivos propostos com a realidade vivida pela escola.

Ao contrário, corroborou para o fortalecimento da compreensão de que o ser humano é realmente inconcluso em si mesmo, o que possibilita posteriores investigações.

Pode-se inferir que a falta de preparo dos professores em lidar com os alunos com deficiência, tanto no sentido disciplinar quanto da aplicação de atividades adequadas, é uma das causas do distanciamento tantas vezes ocorrido entre eles e os ditos “normais” e que se revela na não aquisição das competências necessárias.

A grande demanda atribuída ao coordenador pedagógico no cotidiano escolar de uma instituição de médio porte, que atende a uma clientela de adolescentes e jovens em sua maioria, tem contribuído para a pouca atenção direcionada ao respaldo necessário à educação inclusiva em seus diversos aspectos, especialmente a reestruturação do PPP.

Esses fatores, portanto, tornam evidente que a inclusão praticada na escola ainda não tem contribuído satisfatoriamente para a aprendizagem dos alunos com deficiência, e que a realidade apresentada no cotidiano do ensino fundamental II confirma apenas a integração dos mesmos.

Ao final, trouxe a proposta de intervenção com o intuito de impactar positivamente a atual conjuntura da escola pesquisada no que tange à inclusão dos alunos com deficiência, através de um cronograma de ações previstas para serem realizadas no ano de 2016. Tais ações, serão desempenhadas com afincamento pela coordenação pedagógica, configuram-se em sugestões preventivas e/ou minimizadoras dos problemas encontrados.

A presente pesquisa não se apresenta como “receita pronta” ou “poção mágica” para resolver a inclusão excludente observada no chão da escola, nem tampouco pretende concluir o estudo sobre a temática, contudo pretende suscitar a consciência crítica dos atores do processo educativo, bem como o desejo de comprometer-se com um novo olhar acerca dos educandos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais da educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1.

CRUZ, M. M. O.; CASTRO, S. B. D.; LIMA, A. C. R. E. Caminhos da Coordenação Pedagógica: uma análise histórica. In: *A coordenação pedagógica e seus desafios: um estudo de caso do trabalho na realidade pedagógica do município de Conceição do Coité/BA*. Trabalho de conclusão de Curso.”, Serrinha, Bahia: UNEB/CAMPUS XI, 2009.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 15 jul 2015.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf. Acesso em: 20 maio 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DRAGO, R. Projeto político pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível. In: DRAGO, R; PASSAMAI, H. B.; ARAUJO, G. C. (Org.). *Projeto políticopedagógico da educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade*. Vitória, ES:UFES, 2010.

FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L.M.P; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília, DF: MEC: SEESP: SEED, 2007.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos S. O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *EducereetEducare*, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/jEQY33>>. Acesso em: 08 set. 2015

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, A. A. B. *História, deficiência e educação especial*. *Histedbr*, Campinas, SP, n. 15, set. 2004. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2015.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/XkUI4d>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

PAULON, S. M. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, DF: MEC:SEESP, 2005.



Tecnologias de informação e comunicação na educação

*Nelson da Luz Santos
Regina Celia Moreira Suzart*

Para integrar-se a uma comunidade virtual, é preciso conhecer seus membros e é preciso que eles o reconheçam como um dos seus.

Lévy

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa apresentar conhecimentos sobre as percepções e conclusões acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação (TICs), buscado de forma contundente motivar o(a) professor(a) a inserir o uso da tecnologia na sala de aula do ensino fundamental II, como recurso de ensino/aprendizagem. Visto que na instituição de ensino Centro Educacional X, localizada na orla da cidade de Camaçari-BA, através de relatos e dados colhidos no instrumento de pesquisa, interessados em levantar o problema para posteriormente montar um plano de intervenção, ficou constatado, após análise das respostas de 16 professores do seguimento fundamental II, no qual o estudo propõe se aprofundar, que todos os educadores já se apropriam, de forma moderada ou não, de alguns destas ferramentas, porém de forma aleatória. Pesquisa realizada em 2011 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI) concluiu que muitos dentre nós, docentes, têm mais de quinze anos de exercício do cargo, enquanto o tempo de internet comercial no Brasil é basicamente o mesmo; conclui-se, deste modo, que, enquanto uma grande parte dos docentes se preparava

para exercer sua profissão, o tema “TIC’s na educação” sequer existia, quanto mais fazia parte do currículo.

Essa conjuntura torna desafiador impregnar nos docentes a importância do uso das tecnologias no ensino aprendizagem dos educandos. No entanto, percebe-se uma necessidade urgente de as TICs integrarem os planejamentos pedagógicos nas escolas públicas, vendo que as multimídias podem ser um recurso lúdico na pedagogia da atualidade, no mundo digital, e que despertam o interesse dos educandos, sendo, por isso, relevantes, uma vez que a internet é uma janela aberta para o mundo, portanto uma maneira democrática de ensinar e de aprender através do World Wide Web (WWW), em português, rede mundial de computadores, que, de acordo com o site www.significados.com.br, pode ser compreendido como “teia em todo o mundo” ou “teia do tamanho do mundo” e indica a potencialidade da internet, capaz de conectar o mundo, como se fosse uma teia.

O contexto pedagógico atual encontra-se diante de uma realidade na qual os alunos, ditos “nativos digitais”, encontram-se “anos-luz” na frente, em nível de conhecimento tecnológico, da maioria dos professores, “imigrantes digitais”. E, diante de uma infraestrutura tecnológica obsoleta ou mesmo inexistente nas escolas das redes públicas, sofreremos um significativo impacto, uma vez que, de acordo com alguns colegas, a não superação do desconhecimento neste campo de saber representa constrangimento no processo de “ensinagem”. Com isso, os educadores se restringem apenas aos usos de Datashow ou DVDs para as explicações de suas atividades. É neste cenário que – segundo nossa linha de entendimento – a metodologia bem articulada em sala de aula, marcada pela inserção mais contundente e eficaz dos recursos tecnológicos, vê campo fértil para uma sedução singular em alcançar um fator satisfatório de aprendizagem de nossos estudantes, através do uso, por exemplo, de portais apropriados, com disponibilidade de recursos midiáticos, ou mesmo *game* educacional, por ser, na atualidade, o que existe de mais moderno em didática. Mas, para isto, faz-se necessário

motivar os professores para a apropriação correta desses recursos através de capacitações, sendo que o que propomos aqui é mudar a crença negativa dos docentes com relação às TICs, oportunizando aos educadores a possibilidade de interagir com o conhecimento cibernético, trazendo-os para a realidade das TICs sem ferir o meio sociocultural no qual esteja inserido, visto que noções de tecnologias serão tratadas como ferramentas pedagógicas que podem valorizar os saberes e avançar para outras competências e habilidades.

Neste estudo, traço um diálogo entre alguns teóricos que reforçam os interesses aqui defendidos, dentre os quais o de impregnar, nos planejamentos das aulas do fundamental II, de maneira indiscriminada, o uso das tecnologias no processo de ensino/aprendizagem, com a iniciativa de implementar uma proposta de intervenção capaz de amenizar as dificuldades de problemas aqui apontados, a saber, as necessidades de formações continuadas sobre as TICs no próprio ambiente de trabalho.

Buscamos comprovar esta expressão, pois cremos que, em meio a uma conjuntura equilibrada e entrosada entre todos os âmbitos da escola, o fazer docente e as consequências oportunas e salutares se estabelecem e se estabilizam num direcionamento mais seguro, mais próspero e, quiçá, mais formador em sua plenitude.

O DESAFIO DO PROFESSOR(A) NA INSERÇÃO DAS TICs EM SEU PLANEJAMENTO COMO RECURSO DE ENSINAGEM

Nos dias de hoje, a concepção das tecnologias no processo de ensinagem se tornou indispensável para o(a) professor(a) que se dedica à inserção de seu cliente no mundo de trabalho moderno. Para isso, o docente vem sendo constantemente desafiado em: como aproveitar esses recursos a favor da educação? Onde, Segundo Jordão (2009) “O professor precisa ser um pesquisador permanente, que busca novas formas de ensinar e apoiar alunos em seu processo de aprendizagem”. Assim, o(a) professor(a) estará cons-

truindo o profissional capaz de atender às demandas dos mercados competitivos, pois não basta apenas oferecermos boa formação, é preciso libertar os educandos através de concepções críticas do mundo que os cerca. Portanto, faz-se necessário que o professor mude a sua forma de pensar e agir enquanto formador de opinião, mesmo que seja preciso o uso de ferramentas que contribuam para a formação educacional diferenciada, contrapondo os modelos apreciados nos dias atuais por grande parte dos docentes formados em uma geração analógica.

Percebendo o conflito entre os educandos e os educadores com relação à apropriação das tecnologias, percebe-se a necessidade da capacitação dos professores para que possibilite a inserção de ferramentas tecnológicas modernas em seus planejamentos de ensino, já que o professor, sozinho, não irá conseguir desenvolver habilidades para utilizar tais ferramentas. Daí, o professor deve se apropriar de tais recursos e integrá-los ao seu cotidiano de sala de aula, considerando a caracterização dos jovens e das crianças nos dias de hoje, pois a forma de aprender mudou da linear para randômica, o que reforça a necessidade da formação do professor para o aprimoramento de sua prática se torna essencial.

O supervisor/educador foi se dando conta de que a verdade não estava pronta e depositada em suas mãos para que ele a distribuisse aos professores que só poderiam conhecê-la por seu intermédio; o supervisor/educador foi descobrindo, tal como Guimarães Rosa, que 'mestre não é quem ensina, mas quem, de repente, aprende'; o supervisor/educador foi percebendo, enfim, que sua tarefa não era transmitir uma mensagem pronta e acabada, mas reunir os educadores para que eles pudessem elaborar sua própria mensagem e com ela tentar mudar para melhorar a vida de todas as pessoas a quem a mensagem pudesse ser apresentada. (SILVA JUNIOR; RANGEL, 2008, p. 94)

Inserir as TICs no processo de ensinagem estabelece uma abertura de possibilidade para o processo ensino e aprendizagem. Neste sentido, tal

processo se faz em rede, com a colaboração do professor e do aluno. Cabe ao professor adaptar suas formas de ensinar, conforme as características deste público chamado de “nativos digitais”, para que haja integração das tecnologias digitais em suas aulas; contudo, é preciso entender a forma como o aluno de hoje aprende e utilizar estratégias que tornem a aprendizagem prazerosa e significativa.

Diante disto, Jordão (2009) acrescenta que o professor necessita ampliar os olhares para contribuir com o desenvolvimento de projetos com as novas tecnologias, incentivando o espírito crítico e reforçando, nos alunos, o prazer em aprender.

No entanto, Jordão (2009) aponta caminhos para a formação de professores com relação ao uso e à aplicação das tecnologias em sala de aula no seu dia a dia, contemplando o objeto de estudo “TICs”, com o objetivo de preparar os educadores para melhor aproveitar esse recurso. Contudo, faz-se necessária melhor proposta de formação no quesito “tecnologia” para que haja mais segurança no uso das ferramentas tecnológicas pelos professores.

Contudo, Almeida e Rubim (2004, p. 2) acrescentam que

[...] porém, isoladamente, as tecnologias não podem gerar mudanças. Sua inserção no cotidiano da escola exige a formação contextualizada de todos os profissionais envolvidos, de forma que sejam capazes de identificar os problemas e as necessidades institucionais, relacionadas ao uso de tecnologias.

Só assim, de fato, se pode discutir a inserção das TICs nas escolas para a possibilidade de utilização por parte dos educadores em seus planejamentos com os aprendentes, pois se nota que as tecnologias, por si só, não educam.

São as pessoas que utilizam os espaços disponíveis na Web que concretizam a interação potencializada pela tecnologia, tecem redes de significados e rompem com as paredes da sala de aula, integrando o ambiente escolar à comunidade que o cerca à sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento. (ALMEIDA; RUBIM, 2004, p. 3)

Sobretudo, ainda estamos começando a relação com as redes tecnológicas, sendo preciso criar uma aproximação delas capaz de serem inseridas como cultura em nossas vidas, o que já acontece com os nativos digitais. E, para que isso se realize, faz-se necessário a abertura da escola para a comunidade, com o intuito de inseri-los no mundo das tecnologias, tornando-os capazes de compreender seus filhos quanto às necessidades da relação deles com essas ferramentas.

Sendo que a abertura da escola à comunidade fortalece a possibilidade de encontrar parceiros que apoiem as práticas da tecnologia na escola com curso de computação básica para os professores e pais na própria escola onde atuam, sem dispensar o conhecimento do aluno em relação à tecnologia, sendo este adotado pela escola como monitor para auxiliar o(a) professor(a) no uso das ferramentas tecnológicas, possibilitando assim a transformação da escola através da união de diretores e comunidade escolar (funcionários, professores, alunos, pais e comunidade), uma vez que gera oportunidade do desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das TIC, podendo ser criado o *site* da escola, com a proposta de alimentação da página pelos os alunos e mantido financeiramente pelo(s) parceiro(s).

Tudo isso originado do curso de formação profissionalizante e continuada, em serviço dos seus profissionais e da comunidades escolar, no intuito de contribuir significativamente para os processos de transformação da escola em um espaço articulador e produtor de conhecimentos compartilhados.

Portanto, concluímos que a participação da gestão escolar nos processos de inserção das TICs na escola, como ferramenta transformadora do processo ensino/aprendizagem, precisa ser valorizada, a partir da formação continuada dos educadores, adequando as tecnologias em sala de aula.

Enfatizando os enunciados acima e confirmando a necessidade de formações contundentes, para que aconteça a verdadeira transformação no perfil do(a) professor(a) com relação à apropriação dos recursos das

tecnologias na educação, “[...] seja qual for o grau de ensino em que o professor atue, espera-se que ele tenha competência para utilizar as novas tecnologias da informação de forma crítica, autônoma e independente [...]”. (MEDEIROS, 2010, p. 3) Contudo, precisamos integrar as tecnologias às práticas pedagógicas enquanto professores. Mas, para isso, o professor necessita dominar as ferramentas básicas de tecnologias, sendo necessária a formação adequada para este fim; não é demais lembrar que a formação acadêmica de boa parte de nós docentes não contemplou em nada – ou quase nada – esta necessidade expressiva de adequarmos nosso modo de ensino à importância e à utilização constante dos recursos da informática e afins.

Não estamos aqui culpando as faculdades que nos formaram; de modo algum. Falamos sim do poder arrebatador de uma evolução rápida, expressiva e avassaladora dos mecanismos tecnológicos e do legado que eles nos têm demonstrado.

Efetivamente, não titubeamos ao afirmar que a incorporação das TICs nas escolas contribui para uma gestão articulada entre todas as áreas que constituem este ambiente, a saber, as demandas administrativas, pedagógicas e informacionais como um todo.

Não distante desta assertiva, cremos também que, ao explorarmos as potencialidades das TICs, notamos que a escola abre-se a novas relações com o saber, provocando, por consequência, mudanças substanciais no interior da instituição.

Nestes alicerces, nos quais o ensino, a aprendizagem e a gestão participativa podem se desenvolver em um processo colaborativo com uma integração salutar de todos os setores da comunidade escolar, brotam um sem número de benefícios no ato de aprender, entre os quais uma maior dedicação do estudante nas aulas.

É neste cenário que – segundo nossa linha de entendimento – a metodologia bem articulada em sala de aula, marcada pela inserção mais contundente e eficaz dos recursos tecnológicos, vê campo fértil para uma

sedução singular em alcançar um fator satisfatório de aprendizagem de nossos estudantes.

Buscamos comprovar esta expressão por crermos que, em meio a uma conjuntura equilibrada e entrosada entre todos os âmbitos da escola, o fazer docente e as consequências oportunas e salutares se estabelecem e se estabilizam num direcionamento mais seguro, mais próspero e, quiçá, mais formador em sua plenitude.

Especificando questões mais práticas, podemos acreditar que as TICs na escola contribuem para atividades colaborativas, o enfrentamento de problemas da realidade escolar, o favorecimento do conhecimento pela experimentação, dentre outras benesses.

Isoladamente, no entanto, nenhum recurso se faz propício. Com as conotações tecnológicas não é diferente. A formação contextualizada de professores e demais envolvidos no ambiente de ensino é cláusula necessária e indispensável para que – de fato – haja sucesso da ideia aqui propagada.

Assim, Medeiros (2010) propõe que o professor precisa estar aberto para o novo, permitindo mudanças no seu perfil enquanto professor, de modo que valorize o aproveitamento das TICs nas suas práticas pedagógicas, apropriando-se das formações para atender a essa mudança.

Parafraseando Bill Gates (1995): “Há quem receie que a tecnologia irá desumanizar a educação formal. Mas quem quer que tenha visto crianças trabalhando juntas em torno de um computador, sabe que a tecnologia pode humanizar o ambiente educacional.”

Portando, é sabido que a lentidão da incorporação de tecnologia educacional nas escolas reflete o conservadorismo que não se dá conta que a TIC favorece ao aprendizado dos educandos e facilita a atuação do professor, pois torna suas aulas lúdicas e participativas, poupando o(a) professor(a) de falar menos e atuar mais em sua sala, focando na resolução de problemas, explorando dos alunos a capacidades que eles têm em lidar com os

apetrechos tecnológicos, já que eles não estão condicionados ao velho modelo de aprender.

Se não se ligar, a escola se desqualificará. A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar. (PERRENOUD, 2000. p. 125)

É preciso salientar que as TICs não apenas qualificam as aulas, tornando-as mais agradáveis e com maior deleite, elas também aprimoram as comunicações entre professores, estudantes e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma pertinência mais produtiva e menos desgastante.

A inclusão das novas tecnologias incorpora ao ensino uma proposta inovadora e transformadora. Tal circunstância serve, inclusive, ao mercado de trabalho que terá – a partir das escolas – profissionais qualificados desde cedo para a inserção em concorrências menos desleais e com mais chances de adquirir oportunidades. Por esta razão, é defendido aqui o uso indiscriminado das tecnologias nas escolas públicas pelos educadores, onde constatamos haver um grande desafio a ser enfrentado, pois, partimos do princípio de que ainda estamos em processo de adaptação com as tecnologias, pelo fato de que a maioria dos docentes é imigrante digital, enquanto os alunos nativos digitais. Isso justifica a importância das TICs nas escolas, possibilitando o melhor entendimento sobre o tema. Bill Gates, (1995) projetou visões positivas do futuro na educação no que diz respeito ao uso das tecnologias, sendo que muitas destas projeções já podem ser testemunhadas em nosso dia a dia, tanto em sala de aula quanto em nossos lares, tornando assim de suma importância acrescentar as tecnologias como pré-requisito para o processo de ensinagem, sendo em escolas públicas ou não, deixando claro em seus enunciados a importância da mesma para a evolução do aprendizado. Basta que o professor pesquise e selecione as melhores

opções para os assuntos que estão sendo trabalhados com seus alunos, que o mesmo terá melhores resultados em suas aulas.

São expressões como esta que colocamos aqui em nosso texto que nos permitem afirmar que não é mais possível excluirmos tantas transformações e avanços tecnológicos das rotinas escolares.

Justamente porque compreendemos que a escola é um recorte – dos mais importantes, inclusive – da vida em sua dimensão total; assim, artifícios do âmbito social que se fazem indispensáveis fora da unidade escolar, dentro dela devem também ser considerados como importantes.

Se em nossas “vidas pessoais” usamos comumente aparelhos digitais e notamos nossos alunos com recursos ainda mais sofisticados, por que não transformarmos tudo isso em “armas” a nosso favor?

Respondendo a isso, enfatizamos que a escola, além de ser uma vertente cultural, é também multiculturalizada e multiculturalizante; crenças, saberes e influências múltiplas se misturam, formando um todo multifacetado, no qual a tecnologia é algo absolutamente marcante que não pode ficar de fora desta conjuntura.

Com base nas discussões e informações ora socializadas aqui, notamos o quanto a necessidade de inserção das TICs nas aulas do fundamental II responde a uma carência histórica – porque é típica do tempo no qual estamos – e pedagógica – já que é mais motivacional que os recursos convencionais.

Pensar a tecnologia a serviço da atualização nos processos formativos em sala e engajar tal mecanismo à ação do coordenador e da equipe gestora é algo indispensável, dada a pertinência e a circunstância de pertencimento do dito “mundo digital” por todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem neste universo do fundamental II.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: A NECESSIDADE DE INSERÇÃO MAIS CONTUNDENTE DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS ROTINAS DAS AULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Proposta de Intervenção apresentada ao Componente Curricular Trabalho de Conclusão de Curso/Projeto Vivencial (TCC/PV), sobre o eixo temático TIC, pelo polo Santa Maria da Vitória do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica na sua terceira edição (CECOP 3), na categoria de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com carga horária de 405 horas, promovido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), no ano de 2015.

Caracterização da escola

O Centro Educacional X é uma escola da rede pública municipal, em Camaçari, Bahia. Com um quantitativo de 1.320 alunos matriculados no ano de 2015, tendo as classificações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na unidade escolar em 2009 - 2.7 / 2011 - 3.3 / 2013 - 3.4, sendo a classificação no Município em 2009 - 3.3 / 2011 - 3.3 / 2013 - 3.6.

Esta unidade de ensino foi construída em 1984, recebendo o nome de Silmara Ellery, (não foi identificado o motivo da troca do nome) com apenas quatro salas de aula, secretaria, sala de direção, cozinha e banheiro. Em 1985, passou a chamar-se Centro Educacional X e atualmente possui 18 salas de aula, um banheiro masculino e um feminino, cada um com três sanitários e uma área de banho, um banheiro especial, uma quadra poliesportiva, depósito de material esportivo com dois vestiários, masculino e feminino, com estrutura igual aos banheiros já citados, pátio, cantina, refeitório, uma sala disponível para biblioteca/sala de informática (sendo organizada), uma secretaria, uma sala de direção, um almoxarifado e arquivo, uma coordenação, uma sala de professores, dois banheiros para os professores, um masculino um feminino, um depósito de alimentos, um depósito comum e área para recreação da Educação Infantil.

O Centro Educacional X oferece cinco modalidades de ensino, sendo Educação Infantil, Anos Iniciais, Etapa I e Etapa II, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando com uma estrutura pedagógica de 29 professores, distribuídos da seguinte forma entre as modalidades: dois – educação infantil, 10 - Anos Iniciais, um - Etapa I e Etapa II, 16 - Anos Finais e EJA.

Como parte administrativa e pedagógica, a escola conta com uma Diretora, dois vice-diretores(as), uma secretária, um assistente administrativo, um monitor de informática, três auxiliares de disciplina, um porteiro, cinco auxiliares de serviços gerais terceirizados, e no pedagógico, conta com uma coordenadora para a Educação Infantil e os Anos Iniciais, uma coordenadora para o segmento EJA, que tem a sua modalidade exclusiva para o turno da noite.

A coordenação para a modalidade fundamental II é volante, fazendo visitas durante as semanas para acompanhamento das Atividades Curriculares (ACs).

A população do subdistrito onde fica o Centro Educacional X cresceu a partir de pessoas oriundas de outros lugares, perdendo-se muito as características da cultura local, de pessoas que viviam do extrativismo, como a pesca no Rio Pojuca e coleta de frutos. Uma agricultura de subsistência ainda faz parte da economia local. Conta com uma estrutura simples, com lojas, mercados, restaurantes, pousadas e barracas de praia na parte de Itacimirim, orla desta comunidade.

O Centro Educacional X está cada vez mais à disposição dos moradores para lazer em finais de semana e realização de eventos, pois, por ser uma localidade com pessoas de poder econômico baixo, estas muitas vezes não têm condições para alugar espaços, desse modo, batizados, casamentos, aniversários e reuniões são alguns dos festejos comemorados pelos moradores na escola.

A clientela do Centro Educacional X é formada por crianças, adolescentes e adultos, residentes nas proximidades e imediações da escola, e

muitos necessitam de transporte escolar. A religião é diversificada, com grupos de protestantes, católicos e de matrizes africanas.

O aspecto cognitivo é difícil, pois, embora as famílias sejam presentes, não entendem que a escola também educa para a vida, que sua função principal é socializar o conhecimento historicamente construído pela sociedade humana. Suas residências são simples, e a estrutura familiar, geralmente chefiada pelas mães ou avós. A maioria ainda não tem traçada uma perspectiva de futuro.

Metodologia

Diante da realidade observada sobre a necessidade de inserção mais contudente de recursos tecnológicos nas rotinas das aulas no ensino fundamental II, buscamos aqui motivar os professores a inserir o uso das TICs em suas aulas.

Considerando a pesquisa-ação, respaldada no questionário, contemplando as seguintes indagações: há quantos anos você trabalha como professor nesta escola? E em seguida pergunta-se sobre o uso do laboratório de informática, computadores para uso dos professores conectados à internet, projetor de *slides*/datashow. Assim como quais os recursos que utiliza para fins pedagógicos e a sua frequência, pedindo para indicar a participação em cursos/oficinas sobre as TICs, a necessidade de aperfeiçoamento profissional com relação às TICs e os motivos que impediram a participação em atividades de desenvolvimento profissional sobre o uso das tecnologias.

Sinalizamos então, a esta altura de nosso texto, na direção daquilo que pode ser compreendido como a razão de nossa preocupação com o fator pedagógico naquilo que tange aos recursos tecnológicos no recorte ora proposto, ou seja: pensamos mesmo em criar e trabalhar em favor de mecanismos que possam tornar a tecnologia algo cada vez aliado, útil e benigno nas aulas do fundamental II.

Logo, em nosso ver, urge uma expressiva carência de nós educadores nos apropriarmos não somente do modo mais adequado de usarmos tais implementos como também de condições que nos permitam transformar os mecanismos tecnológicos em significativas ferramentas que trabalhem sempre em nosso favor.

Somada a esta maneira de retratar o ambiente escolar, sempre lembrando que trafegamos aqui apenas em um aspecto deste ensino (o fundamental II) e não em sua totalidade, destacamos o fato de que muitas escolas dispõem de espaços e recursos que podem favorecer nosso intento.

Estamos falando de laboratório de informática, bibliotecas com disposições de computadores, *WIFI*, aparelhos de TV com dispositivo para uso de *pen drives*, além de muitas outras condições que possam estar assim viabilizando ações docentes que incluem estes e outros recursos tecnológicos desta monta.

Claro que não são todas as unidades educacionais que ofertam recursos nesta condição satisfatória, contudo, independente de ter ou não um conjunto farto de aparelhos digitais, nosso foco aqui é a metodologia (o modo de fazer) e não somente o fato de “usar por usar” este ou aquele apetrecho. Fato é que os “docentes” limitam-se ao uso de tecnologias de informações em seus planejamentos para a sala de aula, em virtude de dificuldades ou do “medo” de se apropriarem destas ferramentas como recurso de ensino/aprendizagem.

Contudo, o método adotado para aplicar a pesquisa-ação será as oficinas sistematizadas para professores em inclusão digital e interessados na temática, capaz de capacitá-los para usarem as ferramentas tecnológicas e os ambientes virtuais educacionais, a partir dos apetrechos tecnológicos conectados à internet, para fins didáticos no próprio ambiente de trabalho, já que a maioria dos professores apontou, no instrumento de pesquisa, haver conflitos entre os horários de formações já disponibilizados e o seu horário de trabalho.

Caracterização do objeto

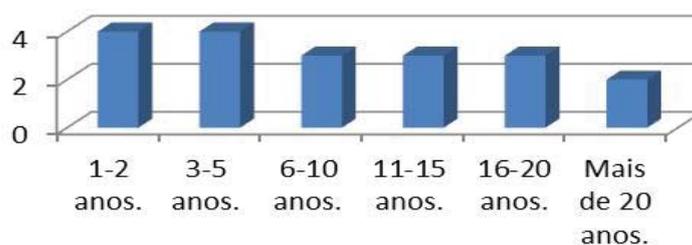
A partir da análise dos dados após aplicação o questionário, podemos concluir que metade dos professores que lecionam no seguimento do fundamental II no Centro Educacional X, onde foi aplicado o instrumento de pesquisa, tem entre um e cinco anos trabalhando no estabelecimento.

Tabela 1 – Tempo de serviço dos professores do fundamental II no Centro Educacional X - 2015

1-2 anos.	4
3-5 anos.	4
6-10 anos.	3
11-15 anos.	3
16-20 anos.	3
Mais de 20 anos.	2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), adaptado pelo autor.

Gráfico 1 – Tempo de serviço dos professores do fundamental II no Centro Educacional X - 2015



Fonte: Elaborado pelo autor.

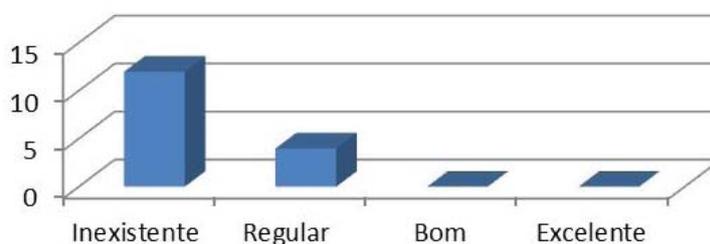
Sendo que somente 12 deles apontaram a inexistência do laboratório de informática, haja vista que a sala para o laboratório de informática existe, mas o mesmo foi desativado em razão dos equipamentos de informática ficarem danificados ou obsoletos.

Tabela 2 – Existência e condições de uso do laboratório de informática

Inexistente	12
Regular	4
Bom	0
Excelente	0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), adaptado pelo autor.

Gráfico 2 – Existência e condições de uso do laboratório de informática



Fonte: Elaborado pelo autor.

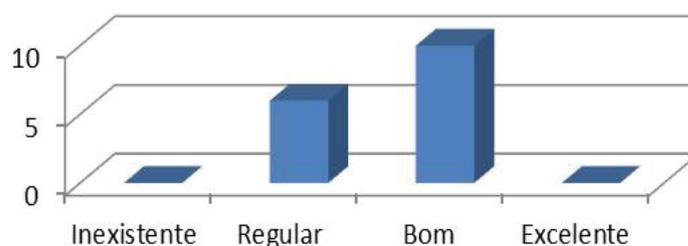
Conforme o Gráfico 3, 62,5% dos professores consideraram boa a disponibilidade de computadores com conexão à internet para uso com fins pedagógicos pelos professores.

Tabela 3 – Existência e condições de uso dos computadores e internet para professores

Inexistente	0
Regular	6
Bom	10
Excelente	0

Fonte: Adaptado portal. inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais

Gráfico 3 – Existência e condições de uso dos computadores e internet para professores



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), adaptado pelo autor.

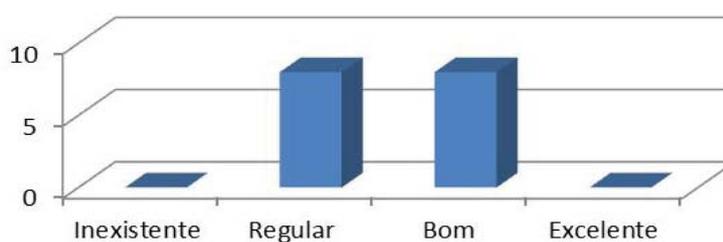
Os 16 professores que responderam sobre a disponibilidade do Datashow, ficaram divididos entre regular e bom, sendo constatado apenas um equipamento disponível aos docentes.

Tabela 4 – Existência e condições de uso do projetor de slides/Datashow

Inexistente	0
Regular	8
Bom	8
Excelente	0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), adaptado pelo autor.

Gráfico 4 – Existência e condições de uso do laboratório de informática



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados confirmam que 14 professores declararam usar o Datashow como recurso pedagógico, 13 afirmaram passar filmes e documentários em suas aulas de vez em quando, um nunca usou e um sempre usa.

O uso da máquina de xerox aparece na seguinte ordem: quatro usam de vez em quando e 12 usam sempre ou quase sempre; em oposição, temos os aplicativos pedagógicos de computadores, pois 10 declararam nunca utilizar, quatro usam de vez em quando e dois usam sempre ou quase sempre.

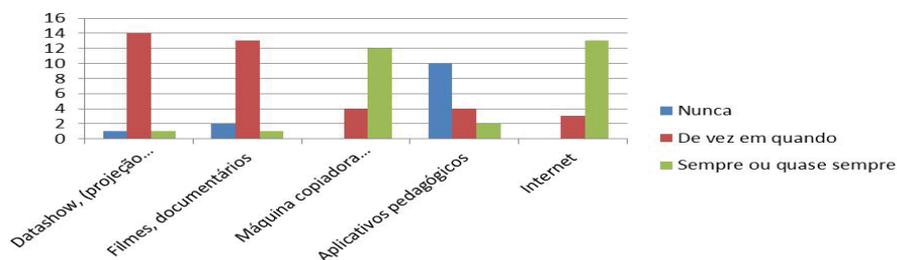
Já a internet é utilizada por todos os professores, na sequência de três usam de vez em quando e 13 usam sempre ou quase sempre.

Tabela 5 – Recursos utilizados para fins pedagógicos e sua frequência pelos professores

RECURSOS	NUNCA	DE VEZ EM QUANDO	SEMPRE OU QUASE SEMPRE
Datashow, (projeção de slide)	1	14	1
Filmes, documentários	2	13	1
Máquina copiadora (Xerox)	0	4	12
Aplicativos pedagógicos de computador	10	4	2
Internet	0	3	13

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), adaptado pelo autor.

Gráfico 5 – Recursos utilizados para fins pedagógicos e sua frequência pelos professores



Fonte: Elaborado pelo autor.

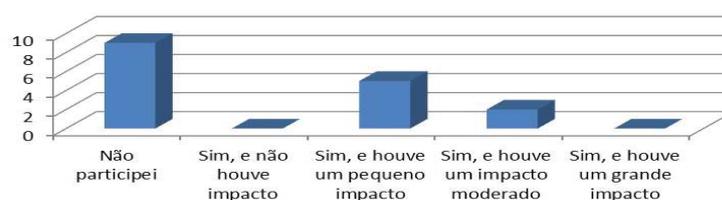
Dos 16 docentes mencionados aqui nesta pesquisa-ação, 56,25% declararam nunca ter participado de cursos/oficinas sobre as TICs, cinco já participaram e declararam ter havido um pequeno impacto na formação, sendo que dois deles declararam impacto moderado em sua formação.

Tabela 6 – Participação em cursos/oficinas sobre as TICs

Não participei	9
Sim, e não houve impacto	0
Sim, e houve um pequeno impacto	5
Sim, e houve um impacto moderado	2
Sim, e houve um grande impacto	0

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), adaptado pelo autor.

Gráfico 6 – Participação em cursos/oficinas sobre as TICs



Fonte: Elaborado pelo autor.

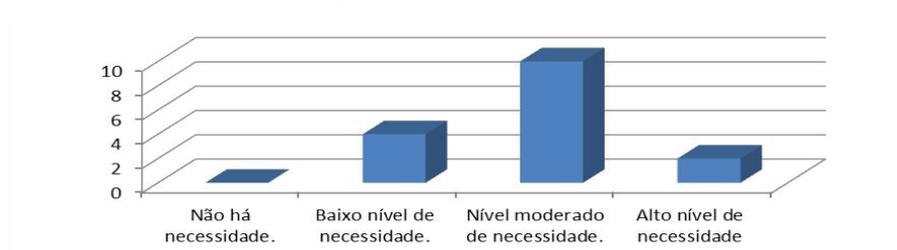
Assim sendo, 62,5% responderam haver nível moderado de necessidade de formação com relação as TICs, dois declararam alto nível de necessidade e apenas quatro declararam baixo nível de necessidade.

Tabela 7 – Necessidade de aperfeiçoamento profissional com relação às TICs.

Não há necessidade	0
Baixo nível de necessidade	4
Nível moderado de necessidade	10
Alto nível de necessidade	2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013), adaptado pelo autor.

Gráfico 7 – Necessidade de aperfeiçoamento profissional com relação às TICs



Fonte: Elaborado pelo autor.

Todos gostariam de participar de formação com este perfil, sendo que 50% deles informaram ter havido conflito com o horário de trabalho quando lhes foi ofertada tal formação, 25% não teve disponibilidade de tempo, e 25% declarou não conhecer nenhuma oferta nessa área de interesse.

Tabela 8 – Motivos que impediram a participação em cursos/oficinas profissionalizantes

O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar	0
Houve conflito com o meu horário de trabalho	8
Não tinha disponibilidade de tempo	4
Não houve oferta em minha área de interesse	4

Fonte: Adaptado portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais.

Gráfico 8 – Motivos que impediram a participação em cursos/oficinas profissionalizantes



Fonte: Elaborado pelo autor.

Portanto, todos os professores identificam ser importantes os cursos/oficinas sobre as TICs e despertam interesse em participar das formações, apontando como maior dificuldade o conflito com o horário em que trabalham, o que reforça a importância da formação neste segmento das TICs acontecerem na própria unidade de ensino e em sincronia com a coordenação pedagógica, para que seja possível contemplar o maior número de docentes.

Fincando, portanto, estruturadas para resolver ou amenizar estes problemas as seguintes ações em forma de oficinas/cursos sistematizadas:

Operacionalizando a proposta de intervenção

I – Aplicação do instrumento de pesquisa para levantamento de dados capaz de identificar os problemas existentes na unidade escolar sobre o uso e o aproveitamento das TICs.

Como fazer: durante as reuniões, convidar os professores a responderem os questionários propostos através de um formulário pré-elaborado para tal finalidade citada acima.

II - Apresentação dos problemas levantados após processamento do instrumento de pesquisa.

Como fazer: durante a Jornada Pedagógica de 2016.

III - Manutenção dos equipamentos de informática e eletrônicos, tornando-os apropriados para o uso, adequando a sala de informática à oficina/curso proposto.

Como fazer: requisitar a manutenção à equipe da Coordenação de Gestão de Tecnologia e Informação (CGTI) do município de Camaçari/Ba.

IV - Inscrição dos professores para a formação das turmas a para receber o curso/oficina de formação continuada.

Como fazer: através de ficha de inscrição e declaração de disponibilidade.

V - Ministrando formação continuada aos professores regentes, coordenadores pedagógicos e diretores da escola no uso das tecnologias educacionais e recursos midiáticos.

Como fazer: através de oficinas pedagógicas, em parceria com o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), aos professores regentes/ Coordenação Pedagógica e Direção, que estiverem inscritos para essa formação.

VI - Elaboração do miniprojeto interdisciplinar para contemplar o uso das TICs entre as disciplinas.

Como fazer: identificar as disciplinas afins para selecionar os materiais tecnológicos possíveis de ser aproveitados por elas.

VII - Avaliar as oficinas/cursos com o objetivo de rever as ações, para que se possa aprimorá-las a cada versão.

Como fazer: com os docentes participantes do curso em reunião específica para debater as evoluções de cada cursista.

Cronograma

Atividade Proposta	Período
Aplicação do instrumento de pesquisa	10 a 22 de dezembro de 2015
Apresentação dos problemas levantados após processamento do instrumento de pesquisa	5 de fevereiro de 2016
Manutenção dos equipamentos de informática e eletrônicos	15 a 26 de fevereiro de 2016
Primeira inscrição das turmas para a formação	15 a 26 de fevereiro de 2016

Fonte: Elaborado pelo autor.

Recursos materiais

21 Computadores;
4 Access point wireless;
2 Ar-condicionados;
1 Lousa branca;
41 Cadeiras;
10 Mesas 2m X 1m para 20 Computadores adaptados para 2 pessoas por micro e um servidor;
10 MB de Internet banda larga ou fibra;

Recursos humanos

Professor gerenciador;
Professores regentes;
Monitor(es) de informática

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visa apresentar conhecimentos sobre as percepções e conclusões acerca das TICs, buscando, de forma contundente, motivar o(a)

professor(a) a inserir o uso da tecnologia na sala de aula do ensino fundamental II, como recursos de ensino/aprendizagem.

O estudo aqui elencado visou contemplar passivamente os ensejos de envolver as TICs nos planejamentos escolares, principalmente na unidade de ensino Centro Educacional X, localizada na orla da cidade de Camaçari-BA, onde atuei com o instrumento de pesquisa e análise de dados, visando identificar problemas relacionados à inserção das tecnologias da educação no dia a dia do fazer docente junto ao coordenador pedagógico, no seguimento do fundamental II, sendo que os resultados sobre este estudo são esperados para o ano de 2016, podendo ser aprimorados ou adequados à realidade do ano vindouro, deixando claro que esse estudo não se dá por acabado, uma vez que estamos em constante transformação e evolução enquanto humanos e seres intelectuais, ficando, portanto, aberto o espaço para outros estudos, quiçá sobre as TICs nesta instituição.

O que estamos querendo afirmar quando enfatizamos a figura do coordenador é que, nas abrangências das TIC's, a regra não se faz diferente das demais atribuições, ou seja: é dever de quem coordena estar a par das eficácias, das aplicabilidades e, sobretudo, da atitude motivacional frente à ação docente nas diretivas dos usos dos recursos escolhidos, no caso, as ferramentas tecnológicas aqui destacadas.

Acreditamos que um atrelamento bem intencionalizado entre os recursos didáticos digitais e uma gama harmônica das questões interpessoais sirva como seta indicativa em direção ao êxito de nossa proposta. Cremos nisso porque, dentre outras vantagens, apostamos que os recursos tecnológicos conseguem deixar os profissionais mais motivados na escola e os alunos mais entusiasmados durante as aulas, formando – com e a partir disso – um conjunto estimulante e enriquecedor que tende a render bons frutos, fazendo-se necessário, “entender a forma como o aluno de hoje aprende, e se preparar para utilizar estratégias que tornem a aprendizagem prazerosa e significativa.” (JORDÃO, 2009, p. 10)

Pensamos que a maior conquista da atuação de docentes, coordenadores e gestores escolares, na perspectiva do cumprimento de seus propósitos, é a de atender às expectativas dos alunos. Para que este ponto seja alcançado, sabemos que aulas mais motivadoras são requisitos essenciais! As práticas informatizadas, entrelaçadas com o uso de materiais que fomentem o prazer e a satisfação nos aprendentes, dão-se (indubitavelmente) nestas vertentes de uso das TIC's, como propomos.

Quando imaginamos que a tecnologia responde a uma carência pedagógica e institucional, devemos lembrar também que a inclusão digital, por assim dizer, também é uma extrema tendência do mundo moderno, sem a qual boa parte dos núcleos sociais hodiernos fica vulnerável e incompleta.

A escola, centro de convivências das mais importantes, não se exclui desta ordem; quer dizer, depende (e muito) dos recursos tecnológicos para se manter e ter suas qualidades maximizadas.

Tal afirmação pode ser bem traduzida conforme as palavras de Mendelsohn e colaboradores (1997 apud PERRENOUD, 2000, p. 125):

Se não se ligar, a escola se desqualificará. A escola não pode ignorar o que se passa no mundo. Ora, as novas tecnologias da informação e da comunicação transformam espetacularmente não só nossas maneiras de comunicar, mas também de trabalhar, de decidir, de pensar.

É preciso salientar que as TIC's não apenas qualificam as aulas, tornando-as mais agradáveis e com maior deleite, elas também aprimoram as comunicações entre professores, estudantes e demais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, permitindo uma pertinência mais produtiva e menos desgastante.

A inclusão das novas tecnologias incorpora ao ensino uma proposta inovadora e transformadora. Tal circunstância serve inclusive ao mercado de trabalho que terá, a partir das escolas, profissionais qualificados desde

cedo para a inserção em concorrências menos desleais e com mais chances de adquirir oportunidades.

Diante dos enunciados através deste estudo, propõem-se possibilidades de discursões mais contundentes sobre a importância da TICs na escola, como recurso mediador para o conhecimento moderno, esperando do(a) professor(a) o seu envolvimento na proposta de intervenção afim de notarmos melhores resultados na formação dos educandos e principalmente na atuação do(a) professor(a) enquanto mediador de toda essa proposta.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de; RUBIM, L. C. B. O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. *EAD Consultoria*, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto04.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GATES, B. A estrada do futuro. In: GATES, B. A. *Educação: o melhor investimento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. cap. 9, p. 231-254
- JORDÃO, T. C. A formação do professor para a educação em um mundo digital. In: MARTINS, M. G. *Salto para o Futuro*, São Paulo, p. 09-17, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012178.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MEDEIROS, M. C. V. T. de. Incorporação dos recursos das TIC: a tecnologia como mediador do processo ensino: aprendizagem. In: ENCONTRO DE PESUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5., 2010, Maceió. *Anais... Maceió: UFAL*, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCORPORACAO-DOS-RECURSOS-DAS-TIC.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2015.
- PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Questionários contextuais. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <portal.inep.gov.br/web/saeb/questionarios-contextuais>. Acesso em: 10 de setembro de 2015

SILVA JUNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (Org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papirus, 2008.



Refletindo sobre as atribuições do coordenador pedagógico no ambiente escolar

Renato Sena Paixão
Kilza Rogaciano Santana dos Santos

*Educar-se é impregnar de sentido cada momento da vida,
cada ato cotidiano.*

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Atualmente, é possível encontrar diversas publicações versando sobre coordenação pedagógica, sendo possível notar, mais especificamente, grande número de pesquisas e estudos que visam refletir sobre certa dificuldade de consolidação do papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar. (CHRISTOV, 2001; CLEMENTI, 2001; FRANCO, 2008; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011; LIMA; SANTOS, 2007; MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014; SOUZA, 2001)

Se, por um lado, o volume de estudos pode indicar um potencial de desenvolvimento da área, por outro, demonstra que o papel, a função e as formas de atuação desse profissional ainda carecem de clarificação.

O próprio surgimento do profissional responsável por coordenar o trabalho pedagógico trouxe consigo uma série de controvérsias, em razão das quais, historicamente, suas funções eram, muitas vezes, confundidas com a de um “fiscal escolar”.

Estudos indicam que um dos fatores para essa dificuldade de “localização profissional” se encontram na formação do pedagogo, como nas

pesquisas realizadas pela Fundação Victor Civita (2011), “O Coordenador pedagógico e a Formação de Professores: Intenções, Tensões e Contradições” e “A Formação Continuada de Professores no Brasil: Uma Análise das Modalidades e Práticas”, que apontam também a falta de clareza e a existência de expectativas equivocadas relacionadas ao papel do coordenador pedagógico.

Assim, embora possa parecer audacioso afirmar que o coordenador pedagógico ainda não conhece exatamente o seu papel no ambiente escolar, não o é dizer que, embora o conheça, por conta de questões históricas, formativas e culturais, muitos coordenadores, não sabem e/ou não conseguem desenvolvê-lo em sua plenitude.

Dessa forma, compreendendo a função do coordenador pedagógico e reconhecendo sua importância para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivamente alinhado com a proposta pedagógica da escola, é possível inferir que a consolidação do papel do coordenador garantiria à escola um profissional capaz de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de ensino.

Nesse contexto, após buscar uma clarificação das questões que têm impedido sua atuação plena, pretende-se contribuir para a construção de conhecimentos sobre coordenação pedagógica com os coordenadores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Caravelas, Bahia, a partir do estudo da lei municipal que reza sobre as competências do coordenador. Tal iniciativa mostra-se plausível e necessária levando-se em conta que as únicas orientações oficiais do município direcionadas ao coordenador pedagógico se encontram na Lei Complementar nº 370, de 9 de abril de 2012, que dispõe sobre o plano de carreira, cargos e salários dos profissionais da educação, mais especificamente em seu Artigo 18, distribuída em 23 parágrafos, sobre os quais não foi realizado nenhum estudo ou orientação. (CARAVELAS, 2012) Nesse sentido, mostra-se de fundamental importância um trabalho que leve os coordenadores do município a refletir sobre as atribuições que

a lei municipal lhes arroga, o que poderia contribuir para a clarificação das atribuições do coordenador, fortalecendo as práticas em coordenação pedagógica da Rede.

Nesse sentido, no presente trabalho, no capítulo dois, trago uma breve discussão com alguns teóricos, tratando da necessidade de consolidação da identidade profissional do coordenador pedagógico no ambiente escolar e, no capítulo três, apresento uma proposta de intervenção junto aos coordenadores pedagógicos do município de Caravelas, Bahia, com vistas a construir conhecimentos relacionados à coordenação pedagógica, a partir do estudo de teóricos e da lei municipal que trata das atribuições do coordenador pedagógico. Por fim, traço algumas considerações nascidas a partir da construção deste estudo.

A URGÊNCIA DA NECESSIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

*O coordenador que queremos ser, ainda não somos (plenamente).
Estamos sempre nos fazendo, à medida que incorporamos
o motesocrático ‘conhece-te a ti mesmo’, (ou torna-te quem tu és),
a autocrítica.*

Celso Vasconcellos

Historicamente, o nascimento da função de coordenador pedagógico já se realiza em meio a indefinições, confundida com o posto de supervisor ou fiscal, ou – ainda mais adverso – como um vigia, que estaria na escola para apontar os defeitos nas práticas dos docentes. Nesse contexto, a função já nasce sob uma atmosfera de antipatia, até mesmo de rejeição, por parte de alguns “coordenados”. Dessa maneira, a função já surge com o desafio de

se posicionar em meio à complexidade do ambiente escolar, estabelecendo práticas e posturas identitárias.

Contraditoriamente, com o passar do tempo, a antipatia inicial por aquele que era percebido como um “fiscal dos docentes”, tem se transmutado, quase que de forma invertida, numa sobrecarga de cobranças e exigências sobre o coordenador pedagógico. Atualmente, diversas expectativas são depositadas sobre ele enquanto profissional capaz de contribuir para as transformações necessárias à melhoria da qualidade do ensino. Contudo, essas expectativas têm se mostrado bastante confusas, exacerbadas e dispersas.

É patente que diretores, professores, pais, alunos e comunidade escolar em geral, esperam do coordenador pedagógico soluções, ideias e atuação que respondam às dificuldades que impedem o bom desenvolvimento das atividades escolares. O problema consiste no fato de que, geralmente, cada ator escolar lança expectativas sobre o coordenador relacionadas às próprias dificuldades e esperam que ele seja capaz – e até tenha a obrigação – de auxiliá-los no que e quando precisarem.

Dessa forma, por exemplo, o professor pode acreditar que o coordenador pedagógico está ali apenas para lhe oferecer dicas, informações e materiais pedagógicos; o diretor pode achar que tem no coordenador alguém que pode auxiliá-lo em assuntos burocrático-administrativos; os pais e os alunos podem acreditar que ele está ali para defendê-los em quaisquer situações. Enfim, aparentemente, cada ator escolar parece acreditar que o coordenador está na escola para lhe servir individualmente de alguma maneira.

Expectativas tão amplas estão longe de significar o reconhecimento da importância do coordenador pedagógico no ambiente escolar. É possível deduzir que elas indicam mais a falta de clareza por parte da comunidade escolar sobre o campo de atuação desse profissional. Assim, em muitos casos, acaba-se por esperar que ele responda individualmente a quaisquer problemas ocorridos no ambiente escolar. Com efeito, segundo pesquisas,

(FRANCO, 2008; FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011) muitos coordenadores parecem acreditar que precisam responder a todas essas questões, ao preço de postergar a necessária afirmação de seu próprio papel no ambiente escolar.

Segundo Franco (2008), em geral, os coordenadores conhecem ou têm uma intuição definidora de seu papel, porém não conseguem desenvolvê-lo plenamente. Segundo a autora, essa limitação decorreria de circunstâncias que os levam a agir voltados predominantemente a ações emergenciais. Para os próprios coordenadores, concorrem para essa situação o excesso de serviços burocráticos, a organização de festas e eventos, o atendimento aos “casos de indisciplina”, a necessidade de suprir a falta de professores, o fato de não dominarem os conteúdos das diferentes áreas do saber (nos casos em que se coordena professores das séries finais do ensino fundamental) e dificuldade em se estabelecer uma posição de liderança. Há ainda situações em que alguns coordenadores tentam suprir profissionais não existentes na unidade escolar. Nesse intuito, conferem espaços, atendem telefonemas, organizam materiais e zelam pelo espaço físico da escola. Sobre situações parecidas, Christov (2001, p. 49) nos fala:

[...] comumente, os coordenadores pedagógicos apontam as expectativas em relação ao seu desempenho, a falta de tempo, as inúmeras demandas do cotidiano e mesmo a falta de clareza em relação ao seu papel acabam por contribuir para que suas preocupações centrem-se mais na modificação urgente de situações, na rápida resolução de problemas e na prestação imediata de serviços.

Assim, o coordenador pedagógico transita no interior da escola atendendo às constantes “emergências” surgidas no cotidiano do trabalho alheio. Se, por um lado, os diferentes atores escolares realmente necessitam que alguém os socorra no conturbado cotidiano escolar – e até mesmo

considerando que o coordenador possa contribuir nesse sentido –, por outro, é inegável que essas expectativas estão exacerbadas e/ou equivocadas.

Nesse contexto, é aparente que muitos coordenadores assumem deliberadamente funções que eles reconhecem ou, no mínimo, intuem não ser sua responsabilidade. Por um lado, pode-se pensar em condições circunstanciais que compelem o coordenador a tentar reduzir situações de carência do sistema de ensino, como no caso de substituir funcionários faltosos ou ausentes, ou ainda buscar meios e recursos de que a escola não dispunha. Não obstante, as pesquisas na área indicam também que expectativas equivocadas sobre o coordenador pedagógico pressionam-o a responder sobre quaisquer problemas e carências surgidas no ambiente escolar, constringendo-o a agir em campos de atuação alheios. O que não se pode negar é que a adoção de práticas que são impostas por expectativas equivocadas e/ou pelas necessidades circunstanciais nas escolas em que atuam os coordenadores denota que o desconhecimento ou a falta de clareza sobre no que consiste a coordenação pedagógica figura como fator preponderante para essa disfunção profissional.

Nesse ínterim, atestando o desconhecimento do papel do coordenador, presente em muitas escolas, por vezes constituem-se no imaginário do coletivo escolar símbolos caricatos e, até mesmo, pejorativos para descrever o papel deste profissional.

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de ‘bom-bril’ (mil e uma utilidades), a de ‘bombeiro’ (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de ‘salvador da escola’ (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das ‘emergências’ que lá ocorrem, isto é, como um personagem ‘resolve tudo’ e que deve

responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. Deste imaginário construído, muitas vezes o próprio coordenador o encampa como seu e passa a incorporar um 'modelo' característico forjado em crenças institucionais e do senso comum. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79-80)

Assim, a aceitação de tarefas inerentes a outras esferas de trabalho imputa ao coordenador pedagógico certa permissividade, que acaba por resultar em conjecturas inadequadas quanto ao seu papel. Essas conjecturas são cunhadas com teor caricato, aproximando-se do apelido, demonstrando a urgência em se fortalecer a figura do coordenador no ambiente escolar, buscando consolidar o seu campo de atuação e as suas atribuições.

Nesse contexto, pode-se inferir que falta o conhecimento, principalmente da comunidade escolar, sobre as funções do Coordenador Pedagógico na unidade escolar, muitas vezes levando às expectativas equivocadas. Assim, é forçoso conjecturar sobre a forma como muitos coordenadores procuram atender a essas expectativas, mesmo sabendo que não são suas responsabilidades. Não podemos imaginar que algum coordenador, por qualquer que seja o motivo, não queira atuar de forma autêntica, até mesmo por que "[...] é comum aos coordenadores a vivência de uma insatisfação ao comparar o que gostariam com o que conseguem fazer [...]". (CLEMENTI, 2001, p. 61) Dessa maneira, embora possa parecer uma dedução exacerbada para alguns, podemos dizer que o fator mais plausível que possa levar tantos coordenadores a abdicarem do próprio espaço profissional e assumir responsabilidades que não são suas, seria o fato de não estarem completamente certos do seu campo de atuação e das tarefas que, de fato, são inerentes à sua função.

Em síntese, é manifesto que o coordenador pedagógico ainda não desfruta de uma identidade profissional consolidada na escola. Um dos indicadores desse fato é a constituição de expectativas equivocadas e metáforas sobre ele pela comunidade escolar.

Dentro do cenário descrito, é importante que o coordenador busque documentos, diretrizes, teorias e orientações legais para o embasamento de sua atuação. No município de Caravelas, Bahia, as orientações diretamente relacionadas ao coordenador pedagógico se encontram na Lei Complementar n. 370, de 9 de abril de 2012, que dispõe sobre o plano de carreira, cargos e salários dos profissionais da educação. O trecho da lei que fala das atribuições do coordenador está no Artigo 18, estas distribuídas em 23 incisos:

Art. 18 Ao Coordenador pedagógico compete, no âmbito da Unidade de Ensino:

I – a coordenação do processo didático, quanto aos aspectos de planejamento, controle e avaliação;

II – a cooperação com as atividades dos docentes;

III – a participação na elaboração da proposta do projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino;

IV – a participação nas reuniões de conselho de classe e nas reuniões de pais e alunos;

V – a orientação para os trabalhos pedagógicos individuais ou em grupo;

VI – o aconselhamento e/ou encaminhamentos de alunos em sua formação geral;

VII – coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas Unidades Escolares;

VIII – articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola;

IX – acompanhar o processo de implementação das diretrizes da Secretaria de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e dos currículos, orientando e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário;

X – avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas visando a sua reorientação;

XI – coordenar e acompanhar as atividades dos horários de Atividade Complementar em unidades Escolares, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;

XII – estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto a comunidade escolar;

XIII – elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da Unidade Escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimentos da escola, em relação aos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, de pessoal e de recursos materiais;

XIV – promover ações que otimizem as relações interpessoais na comunidade escolar;

XV – divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e projetos do Órgão Central, buscando implementá-los na Unidade Escolar, atendendo às peculiaridades locais e regionais;

XVI – analisar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no Planejamento Pedagógico;

XVII – identificar, orientar e encaminhar, para serviços especializados, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;

XVIII – promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares, com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a educação preventiva, integral e cidadania;

XIX – propor, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos;

XX – organizar e coordenar a implantação e implementação do Conselho de Classe numa perspectiva inovadora de instância avaliadora do desempenho dos alunos;

XXI – promover reuniões e encontros com os pais, visando a integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;

XXII – estimular e apoiar a criação de Associação de Pais, de Grêmios Estudantis, Conselho Escolar e outros que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação;

XXIII – exercer outras atribuições correlatas e afins. (CARAVELAS, 2012, p. 10-11)

Após a aprovação da lei acima citada, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Caravelas (APLB/Caravelas) distribuiu um livreto com o texto da mesma. Todavia, nenhum tipo de estudo dessa legislação foi realizado com coordenadores ou outros profissionais da educação, sendo que o estudo e a análise aprofundados do artigo citado acima poderia contribuir sobremaneira para a melhoria na atuação dos coordenadores pedagógicos.

OFICINA – REFLETINDO SOBRE O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO À LUZ DO PLANO DE CARREIRA, CARGOS E SALÁRIOS DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE CARAVELAS, BAHIA

Caracterização do público alvo

A oficina proposta aqui tem como público alvo os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Caravelas, Bahia. Atualmente, o município conta com 16 coordenadores efetivos, que, junto com coordenadores contratados durante o período letivo, atendem 29 unidades de ensino, a saber:

Centro Educacional Prof Julio Geronimo
Creche Comecinho de Vida

286 Renato Sena Paixão e Kilza Rogaciano Santana dos Santos

Creche Crescer e Aprender
Creche Crianca Feliz
Creche Girassol
Creche Mul. Casulo Sossego da Mamãe
Creche Municipal Vovó Loca
Creche Vovó Cedília
Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Alda Nunes Santos
EMEF Alegria do Povo
EMEF Almir Santanna Soares
EMEF Castro Alves
EMEF Claudionora Nobre de Melo
EMEF Domingos Carlos da Rocha
EMEF Doutor Sócrates Ramos
EMEF Ede Santos
EMEF Francisco Henrique dos Santos
EMEF Isabel Costa
EMEF Joao Monteiro
EMEF Jose Bonifacio
EMEF Jose Luiz de Souza
EMEF Maria da Natividade Ferreira
EMEF Menino Jesus
EMEF Odete Maria
EMEF Omar Caja
EMEF Princesa Izabel
EMEF Rui Barbosa
EMEF São Miguel
EMEF Sebastião Pereira dos Santos

A grande maioria dos coordenadores da Rede (13 deles) possui, além da graduação em Pedagogia, pós-graduação em alguma área educacional. Além disso, 15 dos 16 coordenadores atuam na Rede há mais de cinco anos. Sendo assim, percebe-se que, tendo em vista suas formações e experiência com coordenação pedagógica, pode-se inferir que os coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Caravelas, Bahia, poderão contribuir significativamente durante a implementação deste projeto de intervenção.

Contextualização da problemática

Conforme vimos, de maneira geral, o coordenador pedagógico ainda não dispõe de um campo de atuação pleno, sofrendo com a falta de clareza e com as expectativas equivocadas acerca do seu papel.

Levando em conta a notória necessidade de consolidação do papel do coordenador pedagógico (CP) no ambiente escolar, é forçoso que cada coordenador reflita sobre sua atuação e se comprometa com as práticas e posturas que possam contribuir para a conquista plena de seu espaço de atuação.

Para o coordenador pedagógico, conhecer, interpretar e refletir sobre as leis municipais que tratam de suas atribuições é de suma importância, haja vista que a “[...] questão da legitimação de seu papel passa também por um processo de profissionalização, entendido como a ruptura de uma postura formal e formalizada, para uma postura de investigação e descobertas”. (CLEMENTI, 2005, p.63)

Nesse sentido, a presente proposta visa contribuir para que os coordenadores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Caravelas, Bahia, estudem e reflitam sobre o Artigo 18 da Lei Complementar Municipal nº 370, de 9 de abril de 2012, que enumera as competências do coordenador pedagógico no município. Dessa maneira, espera-se que os coordenadores em questão vislumbrem as ações e as posturas necessárias para a consolidação de seus papéis no ambiente escolar.

Objetivos

Geral

- Contribuir para a construção de um espaço de atuação mais pleno e eficaz em coordenação pedagógica e para a clarificação das atribuições do coordenador pedagógico.

Específicos

- Contribuir para que os coordenadores conquistem um espaço mais pleno e autônomo de atuação no ambiente escolar;
- Realizar, junto com os coordenadores, reuniões de estudo sobre trecho de lei municipal que trata de suas atribuições na escola;
- Debater, à luz de estudos e pesquisas, as funções atribuídas ao coordenador no município de Caravelas, Bahia;
- Elaborar, junto com os CPs, um caderno de diretrizes para o trabalho de coordenação pedagógica no município.

Metodologia

A oficina aqui proposta será desenvolvida em seis encontros quinzenais, com duração de três horas, dinamizados da seguinte forma:

Primeiro encontro – Leitura e debate do Artigo 18 da Lei Complementar nº 370, de 9 de abril de 2012.

Segundo encontro – Continuação da leitura acima. Ao final, será pedido que cada coordenador traga, no encontro seguinte, fundamentos teóricos que eles considerem relevantes, por corroborarem ou contestarem as atribuições propostas pela lei, com a finalidade de embasar as atividades do encontro seguinte.

Terceiro encontro – Debate, à luz das teorias trazidas pelos coordenadores, sobre as formas através das quais cada competência atribuída ao coordenador pedagógico pela Lei Complementar nº 370, de 9 de abril de 2012 pode ser desenvolvida ou aprimorada no ambiente escolar.

Quarto encontro – Continuação do debate do terceiro encontro.

Quinto encontro – Consolidação, embasada nos saberes construídos ao longo da oficina, do texto final do Caderno de Diretrizes e Orientações para o Trabalho de Coordenação Pedagógica no município.

Sexto encontro–Encaminhamento da proposta de publicação do Caderno de Diretrizes e Orientações para o Trabalho de Coordenação Pedagógica à Secretaria Municipal de Caravelas.

Resultados esperados

- Coordenadores pedagógicos mais cientes de suas atribuições, com um espaço mais pleno e autônomo de atuação no ambiente escolar;
- Conhecimento crítico da lei municipal que trata das atribuições do coordenador pedagógico na escola;
- Conhecimento crítico sobre coordenação pedagógica, construído através do debate de teorias sobre o tema.
- Confecção do Caderno de Diretrizes Para o Trabalho em Coordenação Pedagógica, publicado e distribuído nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caravelas, Bahia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função de coordenador pedagógico foi, por muito tempo, confundida com a de um profissional presente na escola para fiscalizar os professores e apontar seus erros.

Controvertidamente, a essa ideia se tem agregado outras igualmente deslocadas, nas quais o coordenador é visto como um atendente para qualquer conflito ou carência de qualquer ator ou segmento escolar. Tal situação tem contribuído para a construção de cobranças e expectativas exageradas e/ou equivocadas sobre o coordenador pedagógico.

Muitos coordenadores, por conta da falta de clareza do seu papel, acabam por ceder a essas cobranças exacerbadas e tentam atender a essas expectativas equivocadas. Dessa maneira, visando suprir carências e responder aos problemas e conflitos que surgem no cotidiano escolar, assumem funções que não são inerentes à coordenação pedagógica e atuam no campo do imediatismo.

Assim, é patente que o coordenador pedagógico não desfruta de identidade e campo de atuação consolidados no ambiente escolar, exigindo dele a busca de fundamentos, diretrizes e orientações que possam contribuir para a consolidação de seu papel na escola.

Diante desse contexto, construiu-se a presente proposta. Partindo do princípio de que o coordenador pedagógico precisa, urgentemente, buscar caminhos para a conquista de um espaço mais pleno de atuação, propõem-se uma oficina na qual os coordenadores pedagógicos de Caravelas, Bahia, possam estudar e refletir sobre o Artigo 18 da Lei Complementar Municipal nº. 370, de 9 de abril de 2012, que trata sobre as atribuições do coordenador no ambiente escolar. (CARAVELAS, 2012)

Visando consolidar os conhecimentos construídos e contribuir para a implementação de práticas de coordenação pedagógica mais alinhadas, pretende-se também, embasando-se nos saberes construídos no decorrer da oficina, propor a publicação de um Caderno de Diretrizes e Orientações para o Trabalho de Coordenação Pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p.

CARAVELAS. Lei Complementar N° 370, de 09 de abril de 2012. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos, Remuneração de Funções Públicas dos Servidores do Magistério do Município de Caravelas e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, Caravelas, n. 31, abr. 2012.

CHRISTOV, L. H. da S. O coordenador Pedagógico e a formação docente. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v.1, p.117-131, jan./jun. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

KELLY, A. V. O que é o currículo?. In: KELLY, A. V. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harbra. p. 03-07. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_6_bloco_3/3_o_curriculo_escolar/material_apoio/texto_o_que_e_curriculo.pdf>. Acesso em: 13 de ago. 2015.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere Et Educare*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.

MICHAELIS: dicionário brasileiro da língua portuguesa. Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 de ago. 2015.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

Gestão participativa: o conselho escolar como ferramenta de promoção da democracia na escola

Rogean Angelo dos Santos
Márcia Cristina Rodrigues Correia

É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, diversos temas relacionados à educação ganharam destaque, dentre estes, surgiram muitos questionamentos referentes à gestão educacional, um cenário que busca refletir sobre a gestão do ponto de vista da democratização da escola. Modelos antigos começam a ser questionados e cada vez mais se cobra a efetiva participação da comunidade escolar como proativa no processo de gerência da instituição.

Somando a essa realidade, é percebido que precisamos de mudanças urgentes que transformem a face das escolas públicas e injetem no núcleo destas a responsabilidade pela formação holística de seus estudantes e primem pelo interesse de contribuir com a sociedade, tornando-a mais justa, democrática e gerando oportunidades para atender à diversidade de pensamentos e sujeitos existentes.

Na busca por contribuir com a realidade descrita, este trabalho de caráter científico estabelece um discurso filosófico e político acerca da urgente necessidade de tornar a escola um espaço múltiplo, de construção

colegiada e com perpetuação da democracia como fundamento para a construção de uma sociedade justa e autogestora.

Nessa perspectiva, é preciso mapear o nosso objeto de estudo, que é a Gestão Educacional Participativa na Escola X, da Rede Municipal de Jeremoabo/BA. A problematização deste trabalho envolve a seguinte indagação: como tornar a escola um ambiente democrático e participativo?

O objeto de estudo foi escolhido devido à necessidade de se implantar uma gestão educacional, além de democrática, também participativa. Embora pareça redundante, na realidade nem sempre acontece a participação de todos na construção da proposta pedagógica e no cotidiano das unidades escolares, mesmo algumas ações acontecendo de forma democrática.

É preciso fortalecer essa participação por meio de espaços de construção coletiva, para contribuir no avanço didático e administrativo da entidade, bem como, intensificar as ações da escola na comunidade, tornando-a cada vez mais um “espaço vivo” de relações mútuas e de construção coletiva.

Ratifica ainda, a relevância deste estudo, a minha prática profissional, pois as ações pedagógicas que até o momento são de inteira responsabilidade do coordenador pedagógico serão reconstruídas de maneira coletiva, com participação e envolvimento de todos os segmentos da escola.

O presente estudo objetiva compreender a gestão participativa e propor a implementação do conselho escolar na unidade educacional em estudo. Para tal, é preciso: definir o conceito de participação e relacioná-lo com a gestão escolar; compreender espaços que contribuem para a gestão participativa; fortalecer a gestão democrática por meio do conselho escolar; apoiar as ações do coordenador pedagógico, com participação de todos os segmentos da escola na construção da proposta pedagógica da instituição.

Pretendemos buscar respostas ao problema por meio do método da pesquisa-ação, com a aplicação de questionários entre pessoas de diferentes segmentos da escola, para compreender todos os lados envolvidos.

Pretendo me debruçar sobre o tema como participante, pois sou coordenador pedagógico da escola em questão.

Composto de dois capítulos, este Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade Projeto Vivencial (TCC/PV) apresentará, logo no primeiro, a revisão de literatura, na qual trataremos uma discussão voltada à participação como princípio norteador de gestão democrática e as temáticas que se intercalam nessa discussão com foco na gestão nos espaços coletivos e nas estruturas de poder na escola; trataremos também uma teorização com base principalmente nos cadernos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, em Heloísa Lück e Paulo Freire.

No segundo capítulo, abordaremos a metodologia adotada, tendo na pesquisa-ação o método para tratamento da problemática. No mesmo capítulo, teremos a caracterização da unidade escolar foco da pesquisa, a aplicação e a análise do instrumento de pesquisa, a proposta de intervenção e o cronograma de ações.

Por fim, na conclusão deste trabalho, serão mostradas as últimas impressões a partir dos resultados obtidos na pesquisa, os avanços, as dificuldades e as expectativas frente à temática, buscando realmente contribuir com a unidade educacional que foi o alvo do processo.

A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA

O objeto de estudo deste PV visualiza a possibilidade de oportunizar a todos os envolvidos na comunidade escolar a participação ativa nas ações das instituições educacionais, emergindo a gestão educacional democrática e realmente participativa.

A priori, é importante enfatizar que a escola pública “[...] tem como função social formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo”. (BRASIL, 2004, p. 17) Sobre essa perspectiva, acrescenta-se ainda que:

A escola pública poderá, dessa forma, não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um lugar privilegiado para o exercício da democracia participativa [...] A contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola. (BRASIL, 2004, p. 18)

Fortalecemos essa ideia com Paulo Freire (2004, p. 7), que nos diz, sabiamente:

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

Nessa complexidade discutida por Freire e na urgente necessidade de convocar a comunidade escolar para, de forma ativa, gerir a instituição de forma compartilhada, é que se torna um desafio o que se propõe esse PV, porém é de fato um dever da escola propiciar e instigar a vivência democrática.

Aporte conceitual: administração x gestão

Buscando um aporte conceitual referente à gestão educacional, recorremos a Lück (2006b, p. 35-36), quando a define como:

Processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo de participação e compartilhamento, autocontrole e transparência.

Mas nem sempre foi assim. Os ranços do autoritarismo ainda interferem na construção da escola democrática. Os conceitos da administração

muitas vezes prevalecem e incorporam práticas engessadas no seio das escolas públicas atuais. Segue um quadro que relaciona essas duas vertentes e mostra o avanço conceitual referente às ações organizadas.

Quadro 1 – Relação entre administração e gestão

Administração	Gestão
O direcionamento do trabalho consiste no processo racional, exercido objetivamente de fora para dentro, de organização das condições de trabalho e do funcionamento de pessoas em um sistema ou unidade social.	O direcionamento do trabalho consiste no processo intersubjetivo, exercido mediante liderança, para a mobilização do talento humano coletivamente organizado, para melhor emprego de sua energia e de organização de recursos, visando a realização de objetivos sociais.
Ao administrador, compete manter-se objetivo, imparcial e distanciado dos processos de produção, como condição para poder exercer controle e garantir seus bons resultados.	Ao gestor, compete envolver-se nos processos sob sua orientação, interagindo subjetivamente com os demais participantes, como condição para coordenar e orientar seus processos e alcançar melhores resultados.
Ações e práticas que produzem bons resultados não devem ser mudadas, a fim de que estes continuem sendo obtidos.	A alteração contínua de ações e processos é considerada como condição para o desenvolvimento contínuo; a sua manutenção, mesmo que favorável, leva à estagnação.
A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em seu cargo.	A autoridade do dirigente é centrada e apoiada em sua competência e capacidade de liderança.
O dirigente exerce ação de comando, controle e cobrança.	O dirigente exerce ação de orientação, coordenação, mediação e acompanhamento.
A responsabilidade maior do dirigente é a de obtenção e a garantia de recursos necessários para o funcionamento perfeito da unidade.	A responsabilidade maior do dirigente é a sua liderança para a mobilização de processos sociais necessários à promoção de resultados.
O dirigente orienta suas ações pelo princípio da centralização de competência e especialização da tomada de decisões.	O dirigente orienta suas ações pelos princípios da descentralização e da tomada de decisão compartilhada e participativa.

A responsabilidade funcional é definida a partir de tarefas e funções.	A responsabilidade funcional é definida a partir de objetivos e resultados esperados com as ações.
O importante é fazer mais, em caráter cumulativo.	O importante é fazer melhor, em caráter transformador.

Fonte: Lück (2006b, p. 105-106), adaptado pelo autor.

A partir das relações estabelecidas por Lück entre administração e gestão, torna-se evidente perceber o quanto uma instituição educacional pode ampliar suas ações e objetivos a partir de uma gerência comprometida com a coletividade e com os reais interesses e progressos da escola.

Na mudança paradigmática proposta, é necessário afirmar que o novo olhar não substitui o antigo, só o amplia e mostra novas maneiras de gerir uma escola de maneira compartilhada e dando oportunidade aos atores da instituição de participar das decisões para que estas sejam as melhores possíveis.

O ápice da gestão está justamente em cada um dos integrantes sentir-se responsável em transformar a educação. Se realmente desejamos formar cidadãos que no futuro sejam indivíduos autônomos, criativos, críticos e participativos, precisamos hoje trabalhar a autonomia, levando-os a estabelecer relações democráticas, excluindo o autoritarismo.

Torna-se necessário, para compreender a democratização, entendermos as concepções culturais da instituição educacional e seus entornos e relacioná-los com as práticas sociais mais amplas. O entendimento das visões culturais da escola possibilita que haja envolvimento da comunidade escolar, e percebê-lo só se torna possível após a compreensão dos valores, das atitudes e dos comportamentos dessa comunidade.

Na gestão democrática, deve haver compreensão da administração escolar como atividade que gere empenhos coletivos para o implemento dos fins da educação, assim como a compreensão e a aceitação de que a educação é um processo de emancipação humana.

A decisão compartilhada como ferramenta da gestão participativa

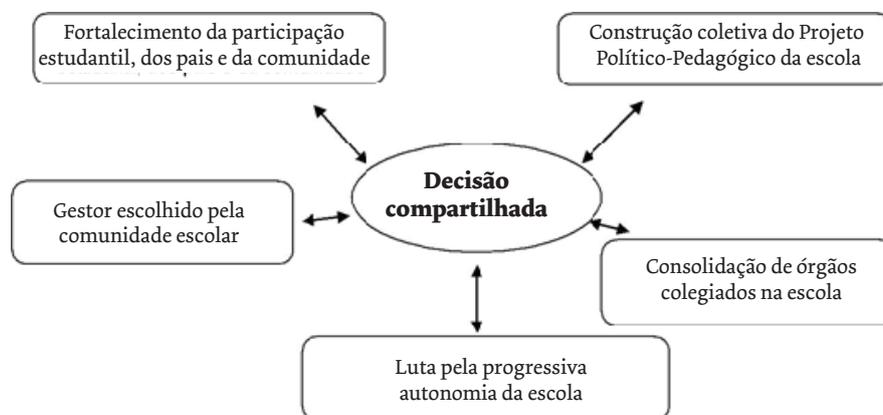
Torna-se importante também discutir o conceito de gestão escolar na ótica participativa, pois, sem essa visão da gestão educacional, não se efetiva a democracia e o fazer coletivo. É fundamental frisarmos que o projeto político pedagógico da escola precisa ser construído na coletividade e, desse modo, estreitar as relações interpessoais na escola.

Entende-se que o sucesso da escola acontece quando as ações são compartilhadas, construídas no trabalho associado, com reciprocidade. Tudo organizado com um desejo coletivo de progresso e de mudança que provoque melhoria na comunidade. Outro aspecto relevante é a vontade dos envolvidos: é preciso que haja um desejo comum, compartilhado, para que a gestão não seja uma falsa democracia. (LUCK, 2006)

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme. (LUCK, 2006, p. 29)

Na Figura a seguir temos uma sugestão de como efetivar a decisão compartilhada na escola.

Figura 1 – A decisão compartilhada numa gestão participativa



Fonte: Brasil (2004), adaptado pelo autor.

Referindo-se à temática em discussão, argumenta-se:

A gestão da escola se traduz cotidianamente como ato político, pois implica sempre uma tomada de posição dos atores sociais (pais, professores, funcionários, estudantes...). Logo, a sua construção não pode ser individual, pelo contrário, deve ser coletiva, envolvendo os diversos atores na discussão e na tomada de decisões. Para que a tomada de decisão seja partilhada, é necessária a implementação de vários mecanismos de participação para a construção de uma nova cultura na escola. (BRASIL, 2004, p. 26)

Nesse sentido, encontramos a autêntica dimensão política no processo de participação na escola. As estruturas de poder se ampliam e precisam ser usadas de modo coerente para o sucesso dos ideais propostos nas unidades escolares.

A gestão democrática e as estruturas de poder na escola

É importante frisar que a “descentralização, tomada de decisão compartilhada, construção da autonomia e participação são facetas múltiplas da

gestão democrática” (LÜCK, 2006, p. 99), e estão ligadas de modo direto as expressões de poder na escola.

Lück (2006, p. 100), sobre o poder nas escolas, afirma ainda:

O exercício de poder, isto é, a expressão de formas de influência entre pessoas e instituições, de modo a determinar o rumo que tomam e as ações que promovem, constitui um fenômeno natural e inerente às interações que ocorrem em qualquer organização social.

A prática de poder na escola está ligada às tomadas de decisão em relação à realidade escolar, principalmente na possibilidade de poder através da influência. Nota-se que o poder torna-se necessário nessas relações, pois as decisões estarão sendo postas em prática; dessa forma, quanto mais discutidas, refletidas, compartilhadas as ações forem, melhor será o resultado nas suas implantações.

Nessa estrutura de poder e de participação na gestão escolar, existem três dimensões importantes para a participação. Elas, embora tratadas separadamente, acontecem de modo unificado, entrecruzando-se.

A dimensão política refere-se ao sentido do poder das pessoas de construir sua história e a história das organizações de que fazem parte, para torná-las mais significativas e mais produtivas [...] A dimensão política implica a vivência da democracia e a substituição do poder “sobre” pelo poder “com”. [...] A dimensão pedagógica da participação refere-se ao fato natural de que a prática é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento. [...] Muitos profissionais, ao pretenderem destacar o valor da dimensão política, negaram a técnica [...] porém a ação política depende sobretudo da competência que realiza a vontade política. A dimensão técnica não tem significado sem a política e esta não tem expressão sem a técnica. (LÜCK, 2006, p. 65-69)

Com essas três dimensões afinadas, a gestão participativa pode conseguir êxito à medida que oportuniza, de diferentes modos, a interação e a influência de todos os agentes da escola na tomada de decisões compartilhadas, exercendo a cidadania por meio da participação efetiva.

Assim, democracia, participação e cidadania são termos que se complementam. Só podemos entender a democracia entendendo o que é participação e o que é cidadania. A democracia garante a construção de direitos; a participação possibilita a sua legitimidade, e a cidadania garante a sua efetivação [...] A participação é, assim, uma condição indispensável ao exercício da cidadania e à construção da democracia na escola. (BRASIL, 2004, p. 65-66)

Nota-se que só efetivaremos a democracia no cerne das escolas se estas tiverem como base para a construção de uma relação democrática, o diálogo, a empatia, o respeito, a ética e tendo as relações de poder horizontalizadas.

Acrescentando à democracia, a descentralização do poder nas escolas públicas possibilita que as decisões sejam dialogadas e com oportunidade de opinar para todos que fazem parte da comunidade escolar a partir de suas representações.

A participação deve ocorrer em todos os momentos e garantir que o ambiente realmente seja democrático e que não haja centralização de poder, efetivando a gestão democrática como realmente deve ocorrer, segundo a legislação vigente.

Espaços escolares de construção compartilhada

Para que a participação ocorra de modo eficaz, torna-se necessário criar no interior das escolas, espaços que contribuam para a gestão escolar democrática. Dentre os espaços mais conhecidos, destacamos: o Grêmios Estudantil, a Associação de Pais, o Conselho de Classe, as Unidades Executoras e o Conselho Escolar.

Embora compreendamos a importância de cada um dos espaços colegiados citados, neste PV, daremos ênfase ao Conselho Escolar. Ele é uma das mais importantes estratégias da gestão para instaurar na escola um ambiente com participação real, construção da cidadania e efetivação da democracia compartilhada.

Nesse contexto, o papel do Conselho Escolar é o de ser o órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não como instrumento de controle externo, como eventualmente ocorre, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola. [...] A função do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pois estabelece os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça. [...] sua função básica e primordial é a de conhecer a realidade e indicar caminhos que levem à realidade desejada. (BRASIL, 2004, p. 18-21)

Os conselhos escolares são órgãos colegiados que, na sua composição, possuem representantes dos professores, alunos, gestores, coordenadores, funcionários de apoio, funcionários técnicos, pais, pessoas da comunidade, entre outros. É o órgão colegiado mais completo, por ter representantes de todos os envolvidos no processo educacional. Nesse espaço de construção coletiva, “a participação é emancipatória, pois exercita a crítica, à medida que desenvolve a criatividade e, portanto, a transformação para um mundo mais humano”. (BRASIL, 2004, p. 67)

A gestão democrática emancipadora

Com a democracia efetiva, a escola se torna um instrumento de transformação social, uma educação emancipadora. Propomos, numa gestão democrática participativa, uma educação como prática de liberdade, uma educação que nega o homem solto, desligado do mundo, assim como o mundo

distante das pessoas. Eleva-se a importância das relações entre os homens e sua essência de construção coletiva, valoriza-se cada ser humano e suas capacidades, suas conquistas individuais e, principalmente, o avanço coletivo. (FREIRE, 2005)

Como nos diz Freire (2005, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Dessa forma, negamos a concepção bancária de gerir a escola e assumimos uma postura mais humana, elevando a importância da construção coletiva, valorizando o conhecimento de cada um, que, somado, contribui significativamente com a escola e com a sociedade.

Sendo assim, há necessidade de rever a estrutura administrativa da escola, que precisa ser condizente com a demanda social proposta, além disso, deve ampliar a valorização das relações sociais e da participação para o crescimento e o amadurecimento do conceito e da prática de gestão democrática.

O CONSELHO ESCOLAR NUMA GESTÃO EDUCACIONAL: VESTÍGIOS DE MUDANÇA NA ESCOLA

A Proposta de Intervenção (PI) que será abordada neste capítulo será apresentada ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), no Polo de Ribeira do Pombal, tratando-se de um Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP 3).

O eixo temático abordado é o de Gestão Educacional e Trabalho Pedagógico, na perspectiva da importância dos espaços coletivos de participação estarem realmente presentes no cotidiano da escola, como algo intrínseco, perpetuando uma educação politizada e coerente com a realidade social, com desejo de transformação e de promoção da democracia.

Conhecendo a instituição foco da pesquisa

Como foco para pesquisa e aplicação desta PI, foi escolhida a Escola X, instituição da rede municipal. O maior desejo é que esta intervenção produza resultados significativos.

Esta escola está localizada no Município de Jeremoabo, estado da Bahia. Ela foi fundada em 1992, com o intuito de oportunizar maior acesso à educação neste município, visto que as outras escolas eram do lado oposto da cidade e nesta localização inexistiam unidades educacionais até a referida data e urgia a necessidade da fundação de uma escola que atendesse à demanda do município.

Na fundação, a instituição não era próxima de nenhum bairro, era bem isolada; com o passar dos anos, ocorreu o aumento populacional acentuado nas áreas urbanas deste município, e bairros com loteamento de casas populares surgiram e cresceram no entorno desta escola, que atualmente representa estas comunidades, sendo um dos seus principais pontos de referência. Consideramos importante citar que os bairros, devido aos seus altos índices de violência, trazem para a rotina da escola muitos desafios.

Desde a inauguração, a escola recebeu público para todo o ensino fundamental, e nos anos seguintes, iniciou o trabalho na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a instituição atende do terceiro ao nono ano do ensino fundamental (diurno) e todas as etapas da EJA (diurno e noturno). Segundo o Educacenso Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ano de referência 2014, a realidade por turma é a descrita pelo quadro a seguir, que mostra que 30,4 % dos alunos da escola são matriculados na EJA, 23,8 %, no ensino fundamental de nove anos, nos anos iniciais, e nos anos finais, 45,8 %.

Quadro 2 – Quantitativo de estudantes da Escola X

Nível	Qtde de Matrículas
EJA Presencial - Anos finais	186
EJA Presencial - Anos iniciais	71
Ensino Fundamental (9 anos) - 2º Ano	23
Ensino Fundamental (9 anos) - 3º Ano	48
Ensino Fundamental (9 anos) - 4º Ano	54
Ensino Fundamental (9 anos) - 5º Ano	76
Ensino Fundamental (9 anos) - 6º Ano	151
Ensino Fundamental (9 anos) - 7º Ano	111
Ensino Fundamental (9 anos) - 8º Ano	65
Ensino Fundamental (9 anos) - 9º Ano	60
Total	845

Fonte: Educacenso (INEP, 2014).

Nota-se dessa maneira, que há um enorme desafio na gestão desta unidade, devido aos diferentes perfis dos estudantes por suas respectivas modalidades. Assim, é preciso fundar um ambiente de aprendizado coletivo e de gestão partilhada, para que as ações da escola sejam coesas e produzam resultados significativos para todos os estudantes da entidade.

É importante frisar que, em maioria, os alunos residem na proximidade da escola, em bairros e em loteamentos com altos índices de violência e uso de drogas. Atendemos também a uma pequena clientela de áreas rurais do município, que utilizam transporte escolar. A maior parte das famílias que fazem parte de nossa comunidade escolar são de classe baixa e inscritos no Programa Bolsa Família, do Governo Federal.

No que diz respeito à estrutura física, a escola possui ambiente arborizado, salas amplas, porém sem muita qualidade, banheiros, biblioteca, laboratório de informática, sala dos professores, cantina, pátio, quadra poliesportiva coberta, direção, coordenação pedagógica, secretaria, almoxarifado, auditório e estacionamento. A estrutura do prédio é boa, precisa

apenas se modernizar para oportunizar ambientes de maior aprendizagem. No que diz respeito ao quadro de funcionários, a instituição dispõe de um diretor, dois vice-diretores, dois coordenadores pedagógicos, 35 professores, 20 funcionários de apoio e uma secretária.

Tendo como referência os dados oficiais do Educacenso 2014, analisaremos os indicadores da escola como forma de conhecer pedagogicamente a instituição.

Quadro 3 – Comparativo do aproveitamento dos estudantes (%)

Esfera	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	87,8	9,6	2,6
Estado	78,9	16	5,1
Município	76,8	19,4	3,8
Escola X	73,7	21,1	5,2

Fonte: PDDE Interativo da Escola X (2014).

Observando a tabela, é notório que algo precisa ser modificado nas ações pedagógicas da escola; as taxas de aprovação, de reprovação e de abandono são bem negativas, comparados aos referenciais do município, do estado e do país.

Esses aspectos têm contribuído para a diminuição progressiva dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desta escola, que, na última medição (2013), esteve com média 2,9 nos anos iniciais e 2,2 nos finais, bem abaixo das metas e também dos resultados do município, do estado e do país; houve redução do IDEB nas séries finais, e nas iniciais, um aumento apenas de 0,2. (PDDE INTERATIVO, ESCOLA X, 2014)

A partir dos dados da pesquisa, é perceptível que a escola possui um projeto que visa melhorar esses indicadores e solucionar as problemáticas, porém torna-se necessário uma parceria entre a gestão, os docentes, os demais funcionários, discentes e suas famílias, visando ouvir fora dos muros da escola os clamores de quem convive na comunidade, suas reais

necessidades, compreender seus conflitos e construir uma verdadeira cidadania na escola.

É importante frisar que a comunidade precisa participar mais das ações da escola; a proposta deste trabalho científico é exatamente nesse sentido, proporcionando participação da família dentro do conselho escolar, colegiado que ainda inexistia na escola.

A instituição possui Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno, porém torna-se necessário inserir os espaços coletivos (colegiados) como contribuição significativa na prática e na documentação da escola, fortalecendo o processo.

É preciso cativar mais e proporcionar mais acesso à realidade da comunidade escolar. O currículo e o processo avaliativo da instituição precisam curvar-se às emergências da comunidade e trabalhar o cotidiano da escola a partir disso, ou seja, dar sentido e significado ao fazer pedagógico.

Constatamos que o maior número de alunos que abandonam a escola está na EJA, pelo fato de se tratar de um grupo especial de estudantes. Em sua maioria, trabalham em casas de família ou fazem “bico” nos turnos opostos à aula e trazem desde o momento do ingresso à escola, muitas dificuldades pelo fato de estarem em faixas etárias atrasadas, ou seja, terem perdido o tempo escolar em outros afazeres, como o de ter que sustentar a família ou dar ajuda financeira para garantir a sobrevivência.

A PI surgiu dessa necessidade de criar um grupo colaborador na gestão da escola e oportunizar uma mudança de postura nela, posicionando-se frente à “nova” e complexa realidade da comunidade escolar, que carece de mais atenção.

Focando na base primordial de pesquisa

Para que o processo de pesquisa consiga êxito, há uma necessidade de um suporte metodológico eficaz, suporte este que dará credibilidade e susten-

tabilidade à proposta. Nesse enfoque, Adelar Hengemühle (2004, p. 99) defende que:

Através da metodologia podemos organizar e desenvolver coherentemente um processo pedagógico que corresponda aos fundamentos projetados: cenários, homem, educação, novos paradigmas, reflexões e ressignificações, competências, habilidades e construídos em situação-problema.

Este trabalho está fundamentado em pesquisas bibliográficas visualizando os pressupostos existentes referentes à temática, anexando conhecimentos. Essas pesquisas foram realizadas focando áreas voltadas à gestão educacional, na busca por fundamentos que comprovem a necessidade da implantação de uma gestão que prime pela participação, democracia, coletividade, eficiência, qualidade e sucesso.

O método utilizado neste trabalho científico é o da pesquisa-ação. Sobre a pesquisa-ação, Thiollent (1996, p. 25) defende que ela “[...] não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação”.

A pesquisa-ação é um método bem interessante para a produção científica, pois envolve pesquisadores e participantes num elo de construção coletiva a partir de uma ação e de uma resolução de problema de maneira conjunta e buscando relevância para o objeto de estudo trabalhado, pois o objetivo é realmente transformar coletivamente a realidade pesquisada, refletida, e propor as devidas soluções. (THIOLLENT, 1996)

Resumindo alguns de seus principais aspectos, consideramos que a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;

- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLENT, 1996, p. 16)

Segundo Toledo e Jacobi (2013, p. 159), “[...] na pesquisa-ação, em particular, pode-se dizer que para sua verdadeira efetivação a participação não pode limitar-se a uma simples divulgação de informações, ou ainda a uma consulta popular, mas implica uma postura proativa no processo de tomada de decisões [...]”.

Desse modo, nesse método, o aprendizado é coletivo, mútuo, interativo, colaborativo; ocorre a mobilização social, e a construção do conhecimento objetiva mudar a realidade com fortalecimento da comunidade. (TOLEDO; JACOBI, 2013)

Assim, considera-se que a educação, como um processo planejado e participativo de reflexão e ação, pode oferecer subsídios para que os grupos sociais “nadem contra correnteza” e “reinventem o futuro”, atuando na busca de soluções e na tomada de decisões sobre os problemas que lhes dizem respeito, satisfazendo não apenas suas necessidades, mas também seus anseios diversos. E, neste contexto, a pesquisa-ação tem se mostrado como uma alternativa metodológica eficaz para tal finalidade. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 162)

Aplicação do instrumento de pesquisa

Nesta PI, o instrumento de pesquisa utilizado é o questionário com opções de múltipla escolha. A sua função é diagnóstica e visa contribuir ao levantar informações relevantes para o objeto de estudo em questão. Desejamos conhecer o que o público pesquisado pensa a respeito do assunto, seus posicionamentos e análises a partir da realidade que vivenciam na Escola X.

Nosso universo de pesquisa é composto por representantes de todos os segmentos que fazem parte da escola. O questionário foi respondido por 12 pessoas: três representantes dos professores, dois representantes dos alunos, dois representantes dos pais, um dos coordenadores pedagógicos da instituição, o diretor da escola e três representantes dos funcionários de apoio.

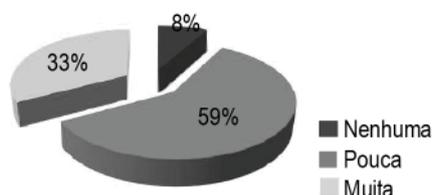
A escolha dos representantes de cada segmento ocorreu de forma aleatória, tendo maior cuidado somente em tentar optar por pessoas que sejam mais ativas na comunidade. A aplicação do instrumento foi tranquila, o grupo pesquisado foi bem acolhedor à proposta e respondeu expondo realmente suas opiniões referentes à temática.

CONHECENDO E ANALISANDO OS DADOS DE PESQUISA

O questionário aplicado teve sete questões, que objetivavam, de maneira geral, mapear informações sobre a gestão educacional participativa na escola foco desta pesquisa. É importante frisar que teremos uma amostra de posicionamentos de diferentes grupos da escola.

No primeiro questionamento, perguntamos como era a participação de cada segmento da escola nas decisões e projetos. Três foram as possibilidades de escolha: nenhuma, pouca ou muita. No resultado, apenas 8 % afirmam que não participam das decisões da escola. Desse modo, é percebido que a instituição já demonstra indícios de participação de pelo menos uma parte dos componentes da comunidade escolar.

Gráfico 1 – Participação na escola

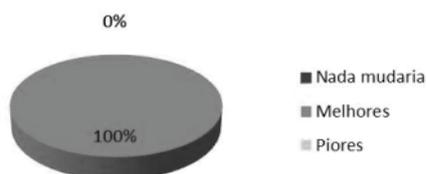


Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi notado que apenas o grupo dos funcionários de apoio demonstrou menor participação na entidade. Já é bem gratificante perceber que 59 % do universo de pesquisa já participam das decisões e projetos da escola, embora ainda percebam que a escola precisa criar mais espaços de participação. No grupo que participa de forma mais intensa, estão localizados apenas direção, coordenação pedagógica e parte dos docentes da entidade.

Na segunda questão, a intenção era provocar os entrevistados no sentido de se perceberem como integrantes das ações da escola. O resultado foi unânime.

Gráfico 2 – Como seriam os projetos da escola com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar?



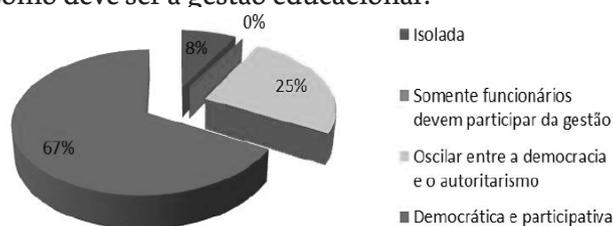
Fonte: Elaborado pelo autor.

Os entrevistados ao analisar as opções, deixaram claro que pensam que a participação faz com que as ações da escola sejam melhores, porque todos podem contribuir para que o projeto seja o mais próximo possível da realidade da escola, possibilitando, assim, maior sucesso.

Na questão seguinte, foi indagado como deve ser a gestão educacional. 8 % acreditam que deve ser isolada, na qual somente o diretor tem que

tomar todas as decisões e a comunidade escolar precisa aceitar. 25 % acreditam que deve ser democrática em alguns momentos; às vezes é necessário que o diretor seja autoritário para manter a ordem e garantir que cada um fará os seus deveres. Por fim, a maioria, 67 %, acreditam que a gestão deve ser democrática e participativa: alunos, pais, professores e demais funcionários devem participar da gestão da escola.

Gráfico 3 – Como deve ser a gestão educacional?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os pensamentos nessa questão são bem condizentes com a realidade educacional que se apresenta na contemporaneidade, na qual se busca cada vez mais formar por meio da construção coletiva, formando sujeitos proativos e responsáveis.

Buscando superar o campo das opiniões e chegando às ações, na questão quatro, percebemos que existe um desejo real (por parte de alguns funcionários) de participar das ações da escola. Na indagação, os participantes da pesquisa foram questionados sobre seu interesse em desenvolver atividades de representatividade na escola.

O resultado foi bom, visto que há desejo de mudança por parte do grupo e torna-se necessário também que cada um possa contribuir com o que tem de melhor. A união das experiências de vida e profissionais contribuem significativamente nesse processo.

Gráfico 4 – Se você fosse eleito pela comunidade escolar para representar seu segmento, você...



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de 41 % dos entrevistados não aceitarem representar seus grupos, já é um avanço que 59 % aceitem representar seu segmento para contribuir com a comunidade escolar. Já é um passo, basta agora que estes sejam multiplicadores e incentivem os demais a também demonstrarem gosto pela escola e por seus projetos.

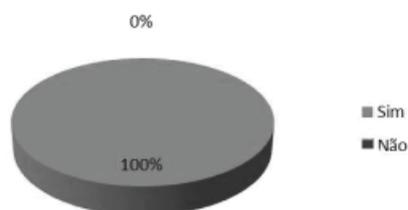
Ainda falta cativar mais para as práticas coletivas na escola; é preciso uma socialização maior de informações para disseminar a importância dessa relação. Embora os entrevistados percebam a importância dessa participação, ainda é notado que, na hora da ação, há ausência de quem queira fazer.

Foi discutido no questionário que a escola pode criar espaços nos quais todos da comunidade escolar possam participar de modo a contribuir com o projeto de educação que a instituição deseja focar.

Como afirma MOTTA (2003, p. 373), “[...] o passo inicial parece estar em uma mudança de atitude, e isso se refere a todos os participantes diretos e indiretos das unidades e sistemas escolares. Com isso quero frisar que as mudanças na educação são um assunto de todos”.

Desse modo, questionamos se espaços como o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres devem existir na escola. De forma unânime, a resposta foi positiva para a implementação desses espaços. É importante que a escola se perceba como o espaço de construção e de ensaio para uma vida cidadã.

Gráfico 5 – Deve existir Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestre na escola?



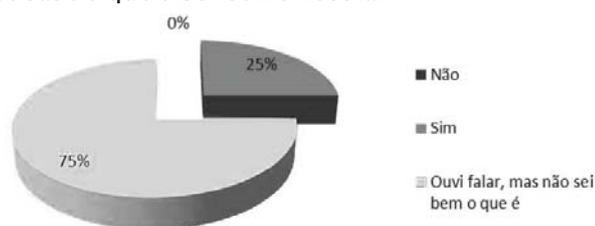
Fonte: Elaborado pelo autor.

Compreendemos, dessa maneira, que, embora alguns dos entrevistados não queiram fazer parte de espaços coletivos, apoiam e fortalecem essas práticas no interior da escola.

Ainda nessa vertente, questionamos aos entrevistados: Você sabe o que é um Conselho Escolar?

Para todos, o termo já era algo conhecido, porém 75 % não sabiam dizer bem do que se tratava. Consideramos um avanço, visto que é mais fácil dialogar com quem já possui certo conhecimento referente ao assunto, e fica evidente também que é necessária uma formação para toda a comunidade escolar sobre os espaços de construção coletiva da escola, em especial o Conselho Escolar.

Gráfico 6 – Você sabe o que é Conselho Escolar?



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda nesse foco, questionamos sobre a implementação do Conselho Escolar na escola pesquisada.

Gráfico 7 – Você apoia a implementação do Conselho Escolar?



Fonte: Elaborado pelo autor.

O resultado da última questão foi unânime: 100 % dos entrevistados acreditam na implementação do Conselho Escolar como algo positivo, que pode gerar bons resultados para a escola e sua comunidade.

Por fim, refletimos que o Conselho é um órgão necessário para a boa gestão educacional, por oportunizar que diferentes segmentos da escola sejam ouvidos (por meio de seus representantes) e que a aprendizagem na escola aconteça de maneira significativa, não só para os discentes, mas pra que a escola seja um espaço de aprendizagem mútua para toda a comunidade escolar.

É necessário que a escola busque desenvolver a democracia, o respeito, a justiça, o compromisso social, a formação de cidadãos plenos, participativos e proativos.

Ações da proposta de intervenção

A priori, é preciso frisar que a pesquisa nos mostrou que há um desejo da comunidade escolar em vivenciar uma gestão educacional participativa.

A nossa proposta é implantar na Escola X o Conselho Escolar. Essa é uma atividade desafiadora, visto que é necessário inicialmente dar formação a toda comunidade escolar, visando maior conhecimento referente à temática para que depois as ações sejam eficazes.

É necessário compreender que o Conselho é um órgão sério, com regimento interno, funções pré-estabelecidas (consultiva, deliberativa,

fiscalizadora, mobilizadora, executora), e que é uma maneira de fortalecer a gestão e os projetos da entidade que, por sua vez, ouvirá mais suas partes e terá propostas mais coerentes com a realidade vivenciada pelos discentes.

A primeira ação que deve ocorrer é a apresentação da proposta para toda a comunidade escolar, seguida de uma formação conceitual e prática sobre o conselho, suas responsabilidades, sua contribuição e seu processo de eleição de cada segmento da comunidade.

Seguindo, fundaremos uma Comissão Eleitoral (formada por representantes de todos os segmentos da escola) que providenciará o edital da eleição com período de inscrições, campanha, resultado e posse dos eleitos.

Depois de eleitos, os conselheiros escolares elegerão seu presidente e elaborarão o regimento interno da entidade.

É importante não esquecer de buscar parcerias para a formação continuada dos conselheiros, objetivando maior conhecimento e comprometimento com a escola e com seu desempenho.

Com o Conselho Escolar em ação é necessário rever o Regimento Interno da escola, o PPP e o currículo da entidade, visando afinar esses documentos com a nova roupagem que a instituição está adquirindo.

É necessário repensar as questões pedagógicas e administrativas para que o projeto que a escola deseja perpetuar na comunidade seja voltado a ações que visem o progresso da mesma, pois o objetivo da escola é gerar aprendizagem, e que esta ocorra com prazer, com vivências coletivas saudáveis, formação do caráter, de valores, de democratização da escola como ensaio para a vida cidadã.

CRONOGRAMA

Data	Ação	Público	Recursos materiais	Resultados Esperados (Objetivos)	Responsável
Fevereiro de 2016	Apresentação da proposta de fundação do Conselho Escolar e sensibilização da comunidade (formação)	Comunidade escolar	Microfone, caixa amplificadora, projetor multimídia, ata	Conhecer o projeto de criação do Conselho Escolar e sua importância para a comunidade, promovendo o compartilhamento das decisões da escola	Direção e Coordenação Pedagógica
Março de 2016 1ª semana	Palestra sobre a função dos membros no Conselho Escolar (formação)	Comunidade escolar	Microfone, caixa amplificadora, projetor multimídia, ata	Produzir conhecimento sobre a legislação que assegura o conselho e enfatizar a relevância da participação de cada setor da escola na gestão	Direção e Coordenação Pedagógica
Mar/ 2016 2ª semana	Decisão do tipo de eleição	Comunidade escolar	Microfone, caixa amplificadora, projetor multimídia, ata	Decidir se as eleições ocorrerão por eleição direta e aberta (aclamação) por segmento ou eleição direta e secreta por segmento	Direção e Coordenação Pedagógica

Março de 2016 3ª semana	Organização da comissão eleitoral	Comunidade escolar	Microfone, caixa amplificadora, projetor multimídia, ata	Eleger um representante de cada categoria que forma a escola para compor a comissão eleitoral	Direção e Coordenação Pedagógica
Março de 2016 3ª e 4ª semanas	Produção do Edital das eleições e inscrição dos candidatos de cada segmento	Comunidade escolar	Ata, chapas de inscrição, cartolinas	Organizar em edital todo o processo de eleição e inscrever as chapas	Comissão eleitoral eleita
Abril de 2016 1ª quinzena	Período de campanha dos candidatos	Comunidade escolar	Panfletos, cartolinas	Oportunizar a cada segmento conhecer seus candidatos e eleger o melhor p/a escola	Comissão eleitoral eleita
Abril de 2016 3ª semana	Eleição	Comunidade escolar	Urnas, cédulas para eleição	Eleger os membros titulares do Conselho Escolar	Comissão eleitoral eleita
Abril de 2016 4ª semana	Posse dos conselheiros	Comunidade escolar	Microfone, caixa amplificadora, projetor multimídia, ata	Dar posse aos membros eleitos do conselho	Comissão eleitoral eleita

Maio de 2016 1ª semana	Escolha da presidência	Conselho Escolar	Ata	Eleger o presidente do Conselho Escolar	Membros eleitos do Conselho Escolar
Maio de 2016 2ª semana	Produção do Regimento Interno do Conselho Escolar	Conselho Escolar	Ata	Produzir o regimento do Conselho Escolar para que as suas funções (consultiva, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora, executora) sejam executadas de fato	Presidente do Conselho Escolar
Junho a setembro	Rever o Regimento Interno da escola, o PPP e o currículo	Conselho Escolar	Documentos da instituição, microfone, caixa amplificada, projeter multimídia	Afinar a documentação da escola com a proposta de gestão democrática e participativa	Conselho Escolar, Gestão e Coordenação Pedagógica
Com frequência	Buscar parcerias para fornecer formação continuada aos membros do Conselho Escolar	Conselho Escolar	Palestrante, microfone, caixa amplificada, projeter multimídia	Oportunizar a formação continuada com frequência dos membros do Conselho Escolar para execução de suas funções com esmero	Presidente do Conselho Escolar e Gestor (caso não sejam a mesma pessoa)

Fonte: Elaborado pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira objetiva, na legislação e na prática, a democratização de suas unidades escolares. As práticas colegiadas, principalmente as ações do Conselho Escolar, visam garantir a participação da comunidade na gestão de modo que descentralize as decisões e as projeções da escola como forma de promover um intercâmbio entre a instituição e os cidadãos que convivem e contribuem significativamente para a formação histórica e social de todos os envolvidos.

Desse modo, a instituição assume nova postura, estabelecendo elos entre o saber formal e o saber popular, emergindo assim um projeto de sociedade democrática e participativa que nasce no seio da escola.

Laborando na confluência entre o que é teorizado e a realidade educacional da Escola X, é de ampla percepção a necessidade de se pensar na implantação do Conselho Escolar sugerido, visto que esse órgão pode contribuir e desenvolver na comunidade um elo forte de contribuição mútua.

Com o término da pesquisa, este TCC ganha um fôlego. A “semente” foi plantada e regada com muito empenho e contribuição da comunidade escolar. A proposta foi bem recebida e fora percebido no grupo pesquisado e na escola de modo geral (pois o assunto se espalhou) um forte apoio pela proposta de implementação do Conselho Escolar, inclusive da direção da entidade.

É preciso frisar que as dificuldades mais significativas desta produção foram relacionadas ao tempo de execução das atividades e à demanda de trabalho intenso em período paralelo ao do PV.

Há muitas expectativas referentes à proposta de intervenção. A unidade educacional que foi o alvo do processo abraçou a causa e demonstrou interesse total na sua prática, inclusive existe o desejo de apoiar o projeto e de executá-lo na íntegra.

A problematização desta pesquisa foi trabalhada com esmero, e compreendemos que para tornar a escola um ambiente democrático e participativo

é necessário a participação de toda a comunidade escolar num projeto pedagógico e político da escola visando um ensaio da cidadania nesta. Para tal, o Conselho Escolar, é de fato um ferramenta que oportuniza sucesso à escola.

É preciso deixar claro que, no presente estudo, os objetivos que elencamos foram alcançados de modo satisfatório, assim como os dados hipotéticos foram validados. Notamos na pesquisa de campo situações já esperadas, com práticas tímidas de gestão democrática, sem espaços de construção e participação coletivos.

Podemos afirmar que os resultados obtidos com esse estudo servem de respaldo para auxiliar na mudança de visão da escola. Com a implementação do Conselho Escolar no próximo ano letivo, acreditamos que o ambiente didático será bem mais motivador; as possibilidades de sucesso serão muito maiores.

É preciso deixar bem claro que criar e manter o Conselho Escolar não é tarefa simples, requer muito empenho e vontade de produzir uma educação próxima à realidade que busque produzir nos estudantes, e na comunidade, aprendizagem significativa.

Para isso, é necessário investir com frequência em formação de diferentes áreas para apoiar o conselho e toda a comunidade escolar, visando sempre o progresso da instituição e aproximar a escola do universo tecnológico da contemporaneidade.

Destaco que, como coordenador pedagógico da instituição de ensino foco da pesquisa, membro participante do cotidiano escolar, sinto-me bem instigado a dar vida à proposta desse trabalho, colocando em prática suas ações, almejando a escola como um ambiente real de construção da democracia.

Em suma, estamos realmente convencidos de que a Gestão Democrática participativa é extremamente relevante para o sucesso de uma instituição educacional e de que o Conselho Escolar é uma de suas principais e mais eficazes ferramentas, pois nada melhor do que um ambiente de interação

constante, democratização e justiça efetivadas, conduzindo todos a ter prazer em participar da escola, sendo que o prazer é o estímulo da vida.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Educacenso 2014. Disponível em: <<http://www.educacenso.inep.gov.br>>. Acesso em: 08 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PDDE interativo da Escola X*. Disponível em: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 de dezembro de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Memorial da gestão municipal: construindo uma transição republicana no Brasil*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC, 2004. (Caderno 1)
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Escolar e a aprendizagem na escola*. Brasília, DF: MEC, 2004. (Caderno 2)
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília, DF: MEC, 2004. (Caderno 5)
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Escolar e Direitos Humanos*. Brasília, DF: MEC, 2004. (Caderno 11)
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- HENGEMÜHLE, A. *Gestão de ensino e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.
- MOTTA, F. C. P. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez. 2003.

PRETTO, N.; PINTO, C. da C. Tecnologias e novas educações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 031, p. 19-30, jan./abr. 2006.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, J. Q. G. O memorial no espaço da formação acadêmica: (re) construção do vivido e da identidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 601-624, jul./dez. 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOLEDO, R. F. de; JACOBI, P. R. *Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas*. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013.

Atendimento educacional especializado: um estudo de caso da educação inclusiva de estudantes com deficiência auditiva no município de Carinhanha

Suely Santos Belém
Celiana Maria dos Santos

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças.

Mantoan

INTRODUÇÃO

O ensino oferecido no Atendimento Educacional Especializado é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode se caracterizar como um espaço de reforço escolar ou complementação das atividades escolares. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (MEC, 2008)

Muitos professores da rede de ensino regular do Município de Carinhanha, Bahia, desconhecem a proposta do AEE, possivelmente por se tratar de um atendimento novo, pouco discutido no meio educacional. Assim sendo, ele é visto por alguns profissionais de educação como aula de reforço ou refúgio da obrigação de oferecer uma educação inclusiva no ensino regular. Os profissionais do AEE também sentem dificuldades em desenvolver metodologias diferenciadas que complementam e suplementam as do ensino regular.

Acredito, portanto, que existem duas problemáticas relativas ao AEE. A primeira, a falta do conhecimento dos profissionais da educação sobre esse atendimento, e a outra, a fragilidade dos profissionais do AEE em desenvolver metodologias condizentes com as necessidades do ensino e dos estudantes que são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Pesquisar, refletir e discutir sobre o AEE acrescentará conquista à minha formação pessoal e profissional, que sempre foi pautada em respeitar e reconhecer os direitos de aprendizagem de todos os estudantes. Sou amante da educação, e esse amor foi adquirido na labuta do dia a dia da sala de aula, que me fez perceber o quanto a educação pode contribuir para a mudança de vida dos estudantes.

Ao acompanhar todo o processo de inclusão na instituição X, precisamente nas SRM com estudantes surdos, vejo que muitas vezes os trabalhos não alcançam o objetivo esperado. Os resultados, os avanços dos estudantes e as práticas desenvolvidas pelos profissionais, ou seja, os trabalhos desenvolvidos na instituição X são questionados e postos à reflexão. Partindo desse pressuposto, as SRM serão ambientes de realização dessa pesquisa no intuito de observar as ações desenvolvidas com os estudantes com deficiência auditiva no AEE.

Os profissionais do AEE possuem uma noção de quais metodologias implementar e quais recursos trabalhar com os estudantes com deficiência auditiva, porém necessitam de maior conhecimento acerca de recursos e de metodologias dirigidas a este público, bem como, de um estudo aprofundado para atender às suas necessidades específicas.

Portanto, esse trabalho pretende possibilitar a discussão, a pesquisa e a reflexão sobre o uso de metodologias adequadas para os estudantes com deficiências auditiva do AEE da instituição X. Sabemos que não há receitas prontas para o trabalho do AEE, mas propomos uma reflexão que possibilite aos profissionais da SRM uma nova perspectiva de ação, que vise

estimular uma aprendizagem de qualidade aos estudantes com deficiência auditiva na perspectiva da educação inclusiva.

A presente pesquisa buscou o diálogo com autoras como Marta Gil e Maria Teresa Mantoan, bem como utilizou o aporte legal que norteia a Educação Especial e o AEE para fundamentar as discussões acerca das práticas pedagógicas inclusivas vivenciadas no AEE da instituição X.

O trabalho possui dois capítulos: o primeiro faz a revisão da literatura, e o segundo apresenta o Projeto de Intervenção. Nestes, permeiam algumas indagações sobre a inclusão e o AEE e problematizações em torno das discussões dos profissionais da educação sobre o AEE na instituição X. Enfim, a investigação propôs a realização de um estudo das fragilidades e dos avanços desse atendimento e, na mesma perspectiva investigativa, esperamos desenvolver reflexões sobre metodologias significativas, que servirão de ponto de partida para a construção de uma educação inclusiva igualitária.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O AEE

A educação inclusiva significa atender à diversidade total das necessidades dos estudantes nas escolas comuns, com responsabilidade, compromisso, profissionalismo, carinho e dedicação. Ela também deve oferecer um ambiente de aprendizagem escolar que tenha respeito para com seus estudantes, que seja seguro e acolhedor e que reconheça e compreenda a diferença como um fator positivo. Desse modo, novas estratégias de ensino precisam ser garantidas, envolvendo ações que levem os agentes escolares a repensarem sobre as melhorias nos programas de ensino, nas práticas avaliativas, nos planejamentos pedagógicos, nas metodologias e recursos, dentre outros aspectos que gerem possibilitem no desenvolvimento dos educandos.

Marta Gil (2005, p. 24) diz que:

Matricular simplesmente uma criança com deficiência em uma classe comum, da escola comum, sem dúvida, é um passo im-

portante na direção certa. Mas isso não é Educação Inclusiva. Mesmo que algumas pessoas com deficiência tenham condições de frequentar a escola tal como ela é hoje, e possam ter o mesmo aproveitamento da maioria das crianças, ainda assim, isso não é praticar Educação Inclusiva.

Para uma verdadeira inclusão é de fundamental importância que se compreenda que a escola tem a incumbência de ensinar aos estudantes a compartilharem o conhecimento, o ponto de vista das coisas, as emoções, a discutirem e a trocarem experiências. Neste sentido, a escola tem um compromisso de introduzir o estudante no mundo social e cultural, através de práticas inovadoras e de um planejamento feito de forma coletiva, no qual todos participem, incluindo-se a sociedade civil, a família e os alunos.

A Educação Inclusiva não é uma moda passageira. Ela é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos e práticas que tiveram a participação e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores, no Brasil e no mundo. Fruto também de um contexto histórico em que se resgata a Educação como lugar do exercício da cidadania e da garantia de direitos. (GIL, 2005, p. 14)

A educação especial, com o intuito de oferecer uma educação inclusiva, vem trilhando a busca de metodologias inovadoras e novos recursos que facilitem a aprendizagem dos alunos com deficiências. No capítulo cinco, artigo 58, da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), classifica-se a educação especial “[...] como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Ainda no artigo 59 da LDB, garante-se que os sistemas de ensino assegurarão, para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica. E, nesse mesmo artigo, diz que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola

regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. (BRASIL, 1996)

O Ministério da Educação (MEC) orienta e subsidia serviços de apoio especializado a partir do Decreto nº 6.571/2008, que fora revogado pelo Decreto 7.611/11, que, por sua vez, possibilita o AEE preferencialmente na rede comum de ensino, no turno oposto do regular. No artigo segundo do Decreto 7.611/11, coloca-se que a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. É realizado no período inverso ao da classe comum frequentada e complementa e /ou suplementa a formação do aluno, com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Deficiência auditiva: o que isso significa?

Muitos profissionais de educação questionam o que é realmente uma deficiência auditiva e se uma pessoa que ouve pouco também pode ser considerada deficiente auditivo.

Segundo Mantoan(2015, p.1) “Deficiência auditiva é a perda parcial ou total da audição, causada por má-formação (causa genética), lesão na orelha ou nas estruturas que compõem o aparelho auditivo”.

No Brasil, segundo o Decreto 3298, de 20 de dezembro de 1999, em seu Artigo quarto, ficou estabelecido que a deficiência auditiva é a “[...] perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis na forma seguinte: a) de 25 a 40 decibéis (db) - surdez leve; b) de 41 a 55 db - surdez moderada; c) de 56 a 70 db - surdez acentuada; d) de 71 a

90 db - surdez severa; e) acima de 91 db - surdez profunda; e f) anacusia". (BRASIL, 1999)

Partindo desse pressuposto, pode se dizer que pessoa com deficiência pode ter uma surdez moderada, ou seja, ouve bem pouco e com a ajuda de um aparelho e acompanhamento terapêutico, ou uma surdez severa, na qual consegue ouvir apenas ruídos, e a profunda, que nem mesmo com a ajuda de aparelhos consegue escutar, significando surdez total.

Quanto mais agudo o grau de deficiência auditiva, maior a dificuldade de aquisição da língua oral. É importante lembrar que a perda da audição deve ser diagnosticada por um médico especialista ou por um fonoaudiólogo. (MANTOAN, 2015, p. 1)

Outra inquietação dos professores está relacionada ao ensino-aprendizagem do estudante com surdez. Quando eles recebem estudantes com deficiência auditiva, ficam preocupados, pois logo salientam que não são capacitados para ensinar e nem se comunicar com esse público. Todavia, alguns especialistas na área da surdez, e até mesmo pessoas que convivem com o surdo, salientam que conviver com uma pessoa com deficiência auditiva exige mudança de postura e de atitudes no dia a dia, como, por exemplo, falar sempre de frente para o deficiente e articulando bem os lábios, não gritar, porque o grito não adianta nada, só começar a falar quando ela, a pessoa com deficiência auditiva, estiver prestando total atenção, ou seja, quando quiser começar uma conversa, cutuque a pessoa com respeito, caso ela não esteja olhando. Mais uma vez lembrando Damázio, quando reconhece que as práticas tradicionais não poderiam dar conta dessa modalidade de ensino:

No entanto, existem posições contrárias à inclusão de alunos com surdez nas turmas comuns, em decorrência da compreensão das formas de representação da surdez como incapacidade ou das propostas pedagógicas desenvolvidas tradicionalmente para atendê-las que não consideram a diversidade linguística. (DAMÁZIO, 2007, p.14)

No cotidiano da sala de aula, posturas simples do professor facilitariam o aprendizado do estudante surdo, como trazê-los para as primeiras carteiras e falar com clareza, evitando cobrir a boca ou virar de costas para a turma, a fim de permitir a leitura orofacial, no caso dos alunos que sabem fazê-lo. O professor também pode dar preferência ao uso de recursos visuais nas aulas, como projeções e registros na lousa. “A inclusão de pessoas com surdez na escola comum requer que se busquem meios para beneficiar sua participação e aprendizagem tanto na sala de aula como no Atendimento Educacional Especializado”. (DAMÁZIO, 2007, p. 14)

Segundo a resolução 004/2009, toda escola regular com estudantes com deficiência auditiva tem o direito de receber um intérprete de LIBRAS e material de apoio para as Salas de AEE. Para isso, recomenda-se que a gestão da escola entre em contato com a Secretaria de Educação responsável. Sabe-se que esse tema é bastante polêmico pela sua complexidade, entretanto a educação inclusiva é um direito assegurado por legislação específica.

Entretanto, Damázio (2007, p. 14) afirma que:

Inúmeras polêmicas têm se formado em torno da educação escolar para pessoas com surdez. A proposta de educação escolar inclusiva é um desafio, que para ser efetivada faz-se necessário considerar que os alunos com surdez têm direito de acesso ao conhecimento, à acessibilidade, bem como ao AEE.

Para os estudantes com perda auditiva severa ou surdez, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é fundamental para a comunicação com os demais e para o processo de alfabetização inicial. O aprendizado da LIBRAS deverá ocorrer no turno oposto, nas salas de AEE. É importante o acompanhamento de um intérprete em sala para que professores da escola tenham treinamento para aprender LIBRAS, garantindo a inclusão mais efetiva dos estudantes. O ensino de LIBRAS para surdos é um direito assegurado pela Lei do Senado nº 180, de 2004, que altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional, fazendo o enquadramento, no currículo oficial da rede de ensino, da obrigatoriedade da oferta da LIBRAS em todas as etapas e modalidades da educação básica. Por outro lado, a não aceitação do aluno com surdez na escola perpassa pelo preconceito e pela discriminação dos professores e dos estudantes ouvintes. Para que a inclusão escolar de estudantes com deficiência aconteça de fato, é necessário mudança de paradigmas nas práticas pedagógicas e no convívio socioafetivo.

Inclusão escolar para pessoas com deficiência auditiva no município de carinhanha: uma realidade a ser repensada

Carinhanha é uma cidade localizada no sudoeste do estado da Bahia, às margens do Rio São Francisco, próximo da divisa com Minas Gerais. A população, avaliada em 2010, era de 28.378 habitantes.

O Município de Carinhanha (BA) possui 32 escolas, sendo três privadas e 29 públicas, das quais a maioria fica localizada no campo. A educação de Carinhanha sempre foi uma educação pautada na busca de garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, porém nem sempre conquistou essa meta, pois sofre com a carência de profissionais qualificados e de escolas que atendam às necessidades de todos os estudantes. De acordo o que preconiza a LDBn^o 9.394/96, as escolas de Carinhanha recebem e matriculam todas as pessoas, independentemente de cor, raça, posição social e econômica, com ou sem deficiência. Mas isso não significa que as escolas oferecem uma educação inclusiva de qualidade.

O MEC, juntamente com o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação, vem disponibilizando, desde 2008, para as escolas e núcleos de educação especial, Salas de Recursos Multifuncionais, no intuito de oferecer para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o Atendimento Educacional Especializado.

Esse atendimento tem como objetivo garantir a aprendizagem com qualidade para todos os alunos especiais, no turno oposto das salas regulares de ensino na mesma escola ou em núcleos de educação especial. Com certeza, as já mencionadas SRM contribuiriam e motivariam as escolas de Carinhanha a caminhar para uma educação especial/inclusiva, que tanto se almeja nos dias atuais.

No ano de 2012, o Município de Carinhanha começou a receber suas primeiras SRM, especificamente, em duas escolas municipais, localizadas na área do campo. Com a tentativa de abertura dessas salas, constatou-se que nenhum profissional das escolas conhecia a proposta dessa política de inclusão. Tendo em vista essa realidade, distintos trabalhos pedagógicos foram feitos pela Secretaria Municipal de Educação para apresentar, questionar e motivar acerca do verdadeiro objetivo do AEE e, mesmo assim, pouca coisa fora mudada.

Em uma das escolas, os materiais da SRM, enviados pelo MEC, foram desviados para outros fins, ou seja, nenhum trabalho relacionado ao AEE fora desenvolvido. No ano de 2013, duas outras escolas do município também receberam as SRM, as quais estão todas montadas e fechadas por falta de profissionais. Dentre essas escolas que receberam as SRM, apenas uma oferece o AEE. As demais utilizam os materiais das SRM para outras atividades ou os guardam na espera de um profissional especializado para oferecer o AEE.

Segundo o Educacenso 2014, as escolas de Carinhanha receberam oito alunos com deficiência auditiva, sendo que as escolas desses estudantes não possuem SRM. Quatro desses estudantes recebem AEE na instituição X, no entanto nenhum deles se comunica com LIBRAS, mas sim, através de gesto e leitura labial.

Os profissionais das SRM da instituição X têm apenas formação básica de LIBRAS e tentam repassar esse conhecimento para os alunos com surdez que frequentam a instituição em questão. Porém, essa prática não

garante que os estudantes tenham habilidades ou se comuniquem através da LIBRAS.

Instituição x: uma educação especial numa perspectiva de educação inclusiva

A instituição X foi inaugurada em março de 2012, depois de uma longa discussão com alguns profissionais da Educação, da Proteção Social e Saúde de Carinhanha, que sentiam a necessidade de oferecer para as pessoas com deficiência um atendimento especializado. A instituição X surgiu da necessidade de ter integrada à Secretaria Municipal de Educação, uma instituição sólida, capacitada com vários recursos materiais e profissionais especializados e competentes, que amparassem, fundamentassem, atendessem e orientassem as escolas, as famílias e os alunos do município, sob a nova Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no sentido de promover a inclusão educacional e social dos estudantes com deficiência e com dificuldade de aprendizagem. O Projeto Diversidade do Governo Federal também foi um grande incentivador para a construção de uma proposta de inclusão nos Municípios, sobretudo, no Município de Carinhanha. A instituição é mantida financeiramente pela Prefeitura Municipal de Carinhanha, e com isso passa por algumas dificuldades na manutenção de profissionais e materiais.

Atualmente, a instituição X conta com doze profissionais, sendo eles: três psicopedagogas, uma psicóloga, uma fisioterapeuta, uma assistente social, três professoras para o AEE, uma coordenadora pedagógica, uma recepcionista/secretária e uma servente de apoio.

As psicopedagogas da instituição X têm o papel de investigar, orientar e intervir nos problemas emergentes nos processos de aprendizagem, esclarecendo os obstáculos que interferem para que haja uma boa aprendizagem; realizando o diagnóstico psicopedagógico, com especial ênfase nas possibilidades e dificuldades da aprendizagem; orientando pais, mães, professores e professoras nas questões vocacionais operativas, em todos os níveis

educativos; fazem vivências e constroem projetos, buscando operar na prática clínica individual e grupal. Além disso, as psicopedagogas da instituição X coordenam planejamentos com os professores da SEM, analisando e assinando os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem na instituição entre as atividades lúdicas e criativas.

A fisioterapeuta contribui na avaliação e no diagnóstico interdisciplinar, traçando objetivos e elaborando projetos de reabilitação neuromotora e ortopédica, conforme o quadro clínico de cada estudante, e desenvolvendo atividades que estimulem a criatividade e favoreçam o aumento da autoestima.

A psicóloga faz terapia familiar e psicoterapia com os alunos com dificuldade de aprendizagem e com deficiência, auxilia o professor do ensino regular no convívio com as relações grupais e nas relações de equipe, coopera com o professor, para que também reflita e conheça sobre o desenvolvimento humano e os processos ensino/aprendizagem, com base nos fundamentos teóricos que sustentam sua prática, possibilitando que ele possa compreender e encaminhar, com clareza, o percurso de escolarização de seus estudantes, evitando os excessivos encaminhamentos a sessões psicopedagógicas.

A assistente social faz o atendimento e o acompanhamento sistemático das famílias e dos estudantes, colaborando para a garantia do direito ao acesso e à permanência nas escolas e no atendimento na instituição X, realiza estudos e pesquisas que identifiquem o perfil socioeconômico-cultural da população atendida, suas demandas e características, realiza reuniões de estudos temáticos, oficinas, estudos de caso envolvendo a equipe da instituição X, busca parcerias nos conselhos de políticas e direitos, Conselhos Tutelares, Centros de Referência e Assistência Social (CRAS), fóruns, em especial das áreas da educação, da assistência, da criança e do adolescente e da saúde.

As professoras das SRM atuam de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante ao currículo e a sua inclusão na escola regular, trabalham com as atividades que complementam e suplementam a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, produzem materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo, estabelecem a articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e dos recursos, o desenvolvimento de atividades para a participação e a aprendizagem dos alunos nas atividades escolares e tentam orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

A recepcionista/secretária recepciona os estudantes, professores, gestores e visitantes. Atende o público, orienta os visitantes, presta informações, atende telefones, controla a entrada de pessoas nos atendimentos, executa as tarefas decorrentes dos encargos da secretaria da instituição X, organiza e mantém em dia o protocolo, o arquivo e o registro de atendimento dos alunos, de forma a permitir, em qualquer época, a verificação da vida de qualquer um deles. Esse profissional é o “cartão de visitas” da instituição, pois é quem realiza o primeiro contato com as pessoas, portanto, é exigido que ele seja sério, instruído, educado, ético e sigiloso.

A coordenadora pedagógica da instituição X coordena a elaboração e responsabiliza-se pela divulgação e execução dos projetos da instituição X, articulando essa elaboração de forma participativa e cooperativa, organizando e colaborando principalmente com as ações pedagógicas, propiciando sua efetividade, acompanha e avalia o processo de ensino e de

aprendizagem e contribui positivamente para a busca de soluções para os problemas de aprendizagens identificados, coordena o planejamento e a execução das ações pedagógicas da instituição X, coordena e acompanha os horários de planejamento, promovendo oportunidades de discussão e proposição de inovações pedagógicas, avalia as práticas planejadas, discutindo com os envolvidos e sugerindo inovações, estabelece metas a serem atingidas em função das demandas explicitadas no trabalho dos profissionais da instituição X.

A servente de apoio faz a limpeza e a manutenção em todas as áreas internas e externas pertencentes ao terreno da instituição X, zela pela estética geral da escola, controla e orienta a saída dos estudantes no final dos atendimentos, coordena as atividades relacionadas ao preparo das refeições, prepara as refeições sob a supervisão do nutricionista, atendendo aos métodos de cozimento e aos padrões de qualidade dos alimentos, auxilia nos servir os lanches e as refeições, auxilia na higienização de louças, utensílios e da cozinha em geral, zela pela conservação dos alimentos estocados, providenciando as condições necessárias para evitar deterioração e perdas.

Cada profissional tem a sua função e suas atividades específicas, mas eles tentam desenvolver os trabalhos de maneira intersetorial e interdisciplinar através de projeto e estudo de caso. O Núcleo de Atendimento da Educação Inclusiva, portanto, visa trabalhar de forma competente e responsável no turno oposto das escolas regulares para que seja evitado e ou amenizado todo o tipo de preconceito e discriminação para com os alunos com deficiência, além de tentar garantir um ensino/aprendizagem inclusivo. Vale observar que há interação dos membros da equipe, no entanto tal dinâmica não basta, pois está encerrada em si mesma, devendo, pressupostamente, estender-se a outras protagonistas.

Atendimento educacional especializado: desafios e mudanças para o (as) professor (as) da instituição x

Os objetivos do AEE, segundo o artigo terceiro do Decreto 7.611/11, são:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O AEE não é aula de reforço, e sim um suporte para que os estudantes com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação possam superar suas limitações nas atividades propostas no ensino comum e desenvolver suas habilidades. Ou seja, o papel da escola comum é a escolarização de todas as crianças. E o papel do AEE não é substituir essa escola para os alunos especiais, mas complementar a formação desses alunos. Então, são papéis muito diferentes, mas com o objetivo de respeitar a todos e de incluir.

As SRM não assumem a escolarização de pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades. Portanto, as escolas comuns necessitam se transformar para oferecer uma educação de qualidade a todas as pessoas.

Mantoan (2015, p. 02) afirma que:

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo.

Muitos profissionais de educação, além de uma parcela dos alunos e das famílias dos alunos com deficiência das escolas municipais de Carinhanha, pouco sabem sobre o AEE, ou seja, desconhecem a função desse atendimento. Sendo assim, eles ainda não compreendem a importância desse serviço para o crescimento da aprendizagem dos discentes.

O AEE das SRM da instituição X recebe os estudantes com deficiência das escolas da sede do município de Carinhanha. Sendo que quatro deles são alunos deficientes auditivos, os quais serão o foco da pesquisa.

Os professores do AEE da instituição X não têm formação específica para atuar na área de educação especial, porém desenvolvem práticas de acordo com o que se percebe no dia do atendimento, o que não garante que essa prática favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, de comunicação, social e afetivo dos estudantes.

PROJETO DE INTERVENÇÃO: REPENSANDO E REVENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ESTUDANTES SURDOS NO MUNICÍPIO DE CARINHANHA

O projeto “Atendimento Educacional Especializado: um estudo de caso da educação inclusiva de estudantes com deficiência auditiva no Município de Carinhanha” surgiu a partir da proposta de construção de um Projeto Vivencial para conclusão do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica pelo Programa Nacional Escola de Gestores, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), cujo Eixo Temático é Inclusão e Diversidade na Educação.

Caracterização da unidade escolar

A pesquisa foi realizada na instituição X, sendo esta localizada na sede municipal de Carinhanha, Bahia, precisamente na Avenida São José, número 149, Centro.

A instituição X não tem sede própria, ou seja, funciona num estabelecimento alugado pela prefeitura. Tem nove salas (duas SRM, duas para as

psicopedagogas, uma para a psicóloga e assistente social, uma para a fisioterapia, uma para mídias, uma para coordenação e outra para intervenção), dois banheiros, uma cozinha, um pequeno refeitório e recepção).

A referida instituição é especializada em atendimentos específicos para estudantes com deficiência e com dificuldades de aprendizagem. Recebe aproximadamente noventa alunos em todos os níveis de ensino. Os estudantes recebem em média três atendimentos por semana, com duração de uma hora cada um. Tem doze funcionários, entre eles, três psicopedagogos, uma assistente social, uma psicóloga, uma fisioterapeuta, três professoras, um agente de serviços gerais, uma recepcionista e uma coordenadora pedagógica.

A instituição X não possui recursos financeiros próprios, sendo mantida pela Prefeitura Municipal de Carinhanha, o que dificulta um pouco a manutenção e a execução de projetos.

Metodologia

Tendo em vista as práticas pedagógicas destinadas aos estudantes com deficiência auditiva nas escolas regulares e na instituição X, que são postas à reflexão ao longo da sua execução pelos pais e mães dos estudantes, professoras do AEE e professoras do ensino regular, o presente trabalho vem no sentido de analisar e buscar novas práticas significativas que proporcionem a educação inclusiva para todos os estudantes com deficiências auditivas no município de Carinhanha.

Para a realização deste trabalho qualitativo, optamos pela abordagem descritiva, que possibilitará a aproximação de experiências vividas com as práticas pedagógicas utilizadas no AEE das SRM, precisamente com as metodologias utilizadas, visando um resultado que possivelmente contribuirá com o aprimoramento da prática dos profissionais desse referido serviço da instituição X, estendendo-se aos professores da sala comum do ensino regular.

Por ser uma instituição especializada em atendimentos específicos para estudantes com deficiência, torna-se lugar ideal para esta investigação, que tem como objetivo de estudo pesquisar e refletir a metodologia implementada nesse *locus*, no AEE, envolvendo como público-alvo a profissional da SRM, as professoras das salas comuns dos estudantes com deficiência auditiva que frequentam o AEE e os familiares dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim sendo, a metodologia para o presente trabalho utilizará procedimentos que envolvem as técnicas de observação, entrevistas semiestruturadas com a profissional da instituição X e professores da rede regular de ensino, questionários respondidos pelas famílias dos estudantes que recebem o AEE, análise dos atendimentos, de gravações de áudio, análise de vídeos, de fotografias. Desse modo, serão usados como instrumentos para a coleta de dados: a carta-convite explicativa, o roteiro de entrevistas, os questionários e os áudios de entrevistas, os protocolos de observação, como diário de campo, as filmagens, as gravações e as fotografias.

A entrevista semiestruturada será destinada às professoras regentes e às profissionais da instituição X, a fim de que pontuem sobre a sua prática pedagógica na docência e no atendimento aos estudantes deficientes. O procedimento de entrevista semiestruturada permite ao pesquisador ter acesso a respostas diretas, abrindo-se espaço para o aprofundamento dos fatos, posto que as informações são pontuadas pelo entrevistado e revisitadas pela entrevistadora, a depender de sua necessidade investigativa, mantendo-se a espontaneidade no processo. Os participantes responderam às questões formuladas, bem como falaram de maneira espontânea.

Os pais e as mães dos estudantes atendidos na SRM responderam ao questionário acerca de suas percepções sobre o AEE e do desempenho de seus filhos.

Alguns atendimentos na SRM foram observados e registrados através de filmagem e fotografia, com o cuidado de não constranger o professor

e o “estudante”. As observações eram alternadas entre os estudantes com deficiência auditiva e entre os estudantes com outras deficiências. Cada observação era protocolada e relatada no diário de campo, sem perder de vista as impressões e expressões dos alunos e dos professores.

Outro ponto a ser considerado nesse trabalho são as atividades interventivas (Formação Continuada para as profissionais da Instituição X, Formação Continuada para os professores do ensino comum que têm estudantes com deficiência auditiva e oficinas e palestras para pais e mães dos estudantes com deficiência). A Formação Continuada para as profissionais do Núcleo de Atendimento da Educação Inclusiva terá olhar voltado às práticas educativas desenvolvidas no AEE, às contribuições da instituição X e às escolas regulares. Essa formação terá três pontos, que são:

- 1- Estudo de teorias voltadas à educação inclusiva, sobretudo de estudantes com deficiência auditiva;
- 2- Reflexão sobre as práticas inclusivas nas salas comuns e no AEE;
- 3- Oficinas de metodologias e recursos que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência com deficiência auditiva.

A Formação Continuada para os professores do ensino comum que têm estudantes com deficiência auditiva terá momentos de estudos sobre inclusão escolar, estudo de teorias voltadas à educação inclusiva, sobretudo de estudantes com deficiência auditiva, reflexão sobre as práticas inclusivas nas salas comuns e no AEE, oficinas de metodologias e recursos que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência e com deficiência auditiva (Como planejar aulas para estudantes com deficiência auditiva no ensino comum? Como avaliar estudantes com deficiência auditiva na perspectiva de inclusão escolar?). As oficinas e palestras para pais e mães focarão nos direitos das pessoas com deficiência auditiva, no como lidar cotidianamente com pessoas surdas. Portanto, as atividades interventivas se pautarão no que diz o grande mestre da educação, Paulo Freire: “ação, reflexão, ação”.

Aplicação do instrumento de pesquisa e análise de dados

A aplicação do instrumento de pesquisa e a análise de dados buscaram descrever e tratar os elementos que indicavam resultados que correspondiam aos objetivos da investigação.

A análise das informações buscou verificar e compreender as dificuldades que os profissionais do AEE encontram em implementar metodologias e práticas educacionais condizentes com as necessidades e realidades dos estudantes com deficiência auditiva, bem como registrar a reflexão das profissionais sobre as possíveis inovações/implementações que favoreçam a aprendizagem dos estudantes do AEE.

Os dados foram coletados a partir dos procedimentos de entrevistas semiestruturadas feitas aos professores das SRM da instituição X e três professores regentes da sala comum, que possuem alunos no AEE, da aplicação de questionários a duas mães de alunos com deficiências auditivas, que recebem o atendimento na instituição X, de observações e filmagens das vivências dos atendimentos aos estudantes, o que permitiu analisar o funcionamento da educação no município de Carinhanha, observando-se quais são as fragilidades, as conquistas e as possibilidades de avanços, bem como os desafios enfrentados pelo AEE e também no ensino comum. A fim de se manter o sigilo e preservar a identidade dos participantes da pesquisa, foram utilizados nomes fictícios ou referências alfabéticas para as citações dos dados deles coletados.

As informações coletadas foram tratadas de modo qualitativo, buscando-se identificar e agrupar dados comuns, interpretá-los e articulá-los com o campo teórico estudado. As narrativas dos sujeitos participantes foram respeitadas e citadas indiretamente, de maneira discursiva, apresentando-se os sentidos aferidos nas falas, de modo textual, com intuito de compreender a realidade inerente à inclusão escolar.

A partir da leitura real das informações coletadas de três professoras do AEE da instituição X, de três professoras do ensino comum, que tem

alunos com deficiência na instituição X, e duas mães de estudantes com deficiência, foram construídas três categorias, sendo elas: 1) A inclusão de estudantes com deficiência e o AEE em foco: a impressão do professor da sala comum; 2) instituição X: desafios para a efetivação do AEE para estudantes com deficiência auditiva; 3) Família: parceria fundamental para a valorização e a melhoria da inclusão escolar de estudantes com deficiência auditiva, que foi realizada à luz do referencial teórico estudado.

Desse modo, os resultados emergiram do conhecimento do contexto investigado e também das múltiplas realidades apresentadas pelos participantes ao longo da pesquisa, tendo, portanto, suma importância na busca de se alcançar os objetivos propostos no presente trabalho.

A inclusão de estudantes com deficiência e o AEE em foco: a impressão do professor da sala comum

Ao analisar as narrativas das docentes do ensino regular inclusivo, constatamos que os professores da sala comum, teoricamente compreendem que a educação inclusiva possibilita a inserção de pessoas com deficiência no ensino comum. A inclusão, portanto, garante que todas as pessoas gozem do direito de estudar na escola regular, independentemente da condição, social, cultural, física e econômica.

Nesta mesma perspectiva, Marta Gil (2005, p.24) diz que:

Educação Inclusiva pressupõe que todas as crianças tenham a mesma oportunidade de acesso, de permanência e de aproveitamento na escola, independentemente de qualquer característica peculiar que apresentem ou não.

A professora L, graduada em Pedagogia, que trabalha há quinze anos na área educacional em várias instituições de ensino, sempre com a função de professora do ensino fundamental I, foi uma das colaboradoras da presente pesquisa. Atualmente, leciona no terceiro ano do ensino fundamental,

em turma de vinte três estudantes, sendo que um desses com deficiência auditiva.

Esta profissional afirma que, na realidade da sala de aula comum, trabalhar com práticas inclusivas é bastante complicado, quando não se tem nenhuma formação específica para lidar com alunos com deficiência. Essa situação se agrava, segundo a docente, quando a escola recebe alunos com deficiência auditiva e não tem nenhum profissional com formação em LIBRAS, nem fonoaudióloga, psicólogos, entre outros especialistas que ajudam no processo de inclusão escolar.

Entretanto, segundo Gil (2005, p. 72):

É um engano comum pensar que a Escola Inclusiva precisa ter sua própria equipe de fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, etc. Muito pelo contrário, a criança com deficiência tem direito imediato à matrícula, que não pode ser condicionada a nenhuma avaliação preliminar e nem à existência de profissionais especialistas na escola

Mesmo sabendo que esta não é uma condição inerente ao acesso do estudante com deficiência ao ensino regular, inferimos que, para os profissionais das classes comuns, a inclusão é uma construção educacional a ser realizada por especialistas.

A professora J, graduada em Pedagogia, sempre dedicou a sua vida à educação, especialmente em turmas de alfabetização. A professora coloca que, desde o início de sua carreira, trabalha com alunos com dificuldades de aprendizagem e convivência, porém nenhum deles obtinha laudo de deficiência, e hoje, em sua turma do quarto ano do ensino fundamental, teve a oportunidade de receber um aluno com deficiência auditiva (com laudo médico).

J coloca que entende que a educação inclusiva é incluir todos os alunos na mesma sala de aula, um respeitando o outro, na mesma sintonia, em prol de uma educação que proporcione a aprendizagem de todos. É uma

educação que valoriza o ser humano, independentemente da sua diferença e do seu jeito de ser. Para a professora, fazer acontecer essa educação é bastante complicado, quando o professor não tem formação específica em inclusão escolar e as escolas não têm os aparatos necessários que deem suporte às práticas educacionais inclusivas, sobretudo para os estudantes que não ouvem, pois necessitam de uma comunicação específica, a LIBRAS, por exemplo.

Diante desse pressuposto, Zoia (2006 apud MIRANDA, 2012, p. 28) esclarecem que a ação educativa:

Deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação [...] Os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças

Essa mesma professora confessa que sente muita dificuldade em trabalhar com estudantes com deficiência, especialmente aqueles com deficiência auditiva, pois, ao desenvolver as atividades na sala de aula, esses estudantes pouco participam, por não compreendê-los. A professora ainda salienta que também não consegue dar as orientações necessárias adequadas para eles.

Penso que preciso melhorar a minha comunicação gestual e labial pois, são as únicas que utilizo para conversar com meu aluno surdo, mesmo sabendo que muitas conversas ficam desentendidas e sinto que com isso eles pouco aprendem. Sei que ele escreve, mas não sei se ele consegue ler. Acredito que a LIBRAS é indispensável para a aprendizagem de um aluno surdo. (J) Todavia, Teófilo Alves Filho e Theresinha Guimarães Miranda (2012, p. 18) colocam que é “fundamental pensar a escola como locus de formação, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças pedagógicas.” Sendo assim, os professores que trabalham com estudantes com deficiência não podem ficar parados esperando formação acadêmica, tendo em vista que a formação continuada

também acontece nas práticas pedagógicas da sala de aula. Os professores do ensino comum que ainda não possuem formação específica na área da deficiência auditiva podem trabalhar com visual (figuras, desenhos etc.).

As professoras entrevistadas deixam transparecer que acreditam numa educação especial que se organiza com atendimento substitutivo ao ensino comum, oferecido em instituições especializadas, escolas especiais, pois se diz que, antes de matricular alunos com deficiência, os órgãos competentes precisariam capacitar todos os profissionais da educação. Marta Gil (2005, p. 72) vem contrapondo essas profissionais quando fala que “[...] inclusão não precisa de profissionais especializados, mas sim, de uma escola e de professores comprometidos com a causa da inclusão”.

A professora R, graduada em Pedagogia, há quatorze anos na área educacional, em instituições distintas, diz que, desde que a LDB obrigou que os alunos com deficiência frequentassem o ensino comum, recebe alunos com deficiência nas suas turmas e salienta que tenta oferecer uma prática diferenciada para diferentes perfis de alunos, mas que mesmo assim, os alunos com deficiência não conseguem acompanhar a turma, não aprendem e que, muitas vezes, eles não têm condições de participar de algumas atividades propostas para a turma.

Segundo Mantoan (2006, p. 49) “[...] o ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno ao aprender, e não pelo professor ao ensinar”.

A referida professora reitera também que os alunos adiantados não podem ficar prejudicados por conta de alguns alunos. A professora ainda coloca que a sua maior dificuldade em trabalhar com aluno com deficiência é fazer com que outros alunos aceitam, interajam e convivam com os alunos especiais, ou seja, há sempre rejeição por parte de alguns alunos em sentar perto ou desenvolver alguma atividade com aquele que tem limitações físicas ou intelectuais.

Marta Gil (2005, p. 97) esclarece que:

O aluno com deficiência precisa que sua diferença seja respeitada. Isso não significa que ele deve ter privilégios em relação aos demais alunos. Ele não deve ser abandonado, nem superprotegido. O professor não pode negar a diferença. Ele deve trabalhar com seus alunos para que a diferença seja compreendida como uma característica do ser humano e que ela não tira a dignidade de ninguém.

A professora R aborda que é muito desesperador quando se depara com um aluno que não avança e que a falta de material específico e o número excessivo de estudantes na sala de aula dificultam muito o atendimento individualizado para aquele estudante que necessita de uma atenção maior.

A professora J expõe que, para ela, o AEE configura um atendimento específico para os alunos com deficiência, que a SRM possui recursos e profissionais especializados e que nesse atendimento os estudantes têm a possibilidade de aprender muito mais que na sala comum.

A ideia da professora é contrária ao que salienta a LDB, pois a lei deixa claro que o ensino especial é uma modalidade e, como tal, deve perpassar o ensino comum em todos os seus níveis – da escola básica ao ensino superior, o que significa que o ensino-aprendizagem também acontece nas escolas regulares.

Em consonância com o ensino comum, a política educacional assegura para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação o AEE. Esse atendimento para os alunos da sede do município de Carinhanha acontece na instituição X, significando que não acontece na própria escola, fato que dificulta a interação do professor da sala comum com o professor da SRM.

As profissionais J, L e R se comunicam com a instituição X através de telefonemas, reuniões, encontros pedagógicos e também pelas visitas

periódicas nas escolas regulares pelos profissionais das SRM da referida instituição.

A professora L acredita que a instituição X tem a capacidade de proporcionar a inclusão dos alunos com deficiência e de ensiná-los a ler e a escrever. Afirma que a instituição X tem melhores condições para oferecer um ensino adequado para os alunos que apresentam alguma dificuldade em aprender.

A profissional R considera que as práticas do AEE contribuem com a aprendizagem dos estudantes de maneira lenta, com atividades específicas e lúdicas. *“Apesar de que esse atendimento, para nossa realidade, precisa melhorar, ele é um caminho que possibilita a aprendizagem dos alunos com deficiência no ensino comum.”*

Evidencia-se que alguns docentes acreditam que o AEE possui caráter substitutivo à escolarização dos alunos da educação especial na educação básica, possivelmente por ser um serviço de natureza pedagógica, todavia as atividades desenvolvidas nas SRM diferenciam-se daquelas que são realizadas nas classes comuns inclusivas.

O objetivo do AEE é apoiar as escolas no que tange à inclusão, ou seja, a escola regular e a instituição X, sozinhos, não efetivam a inclusão, mas todos têm a responsabilidade de oferecer uma educação igualitária, de qualidade, que promova o desenvolvimento dos alunos.

Desafios para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência auditiva

A instituição X possui três SRM. Cada sala dispõe de materiais pedagógicos e computadores fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Carinhanha. Assim sendo, esses espaços não possuem materiais específicos para as SRM fornecidos pelo MEC. Muitos materiais pedagógicos da Instituição X são confeccionados pelos professores e alunos, mas nem

sempre os materiais necessários podem ser confeccionados pela instituição por falta de recursos financeiros.

Os alunos atendidos nas salas de recursos da instituição X são alunos com deficiência auditiva, física e intelectual, sendo que quatro deles têm deficiência auditiva. Cada professor das salas de recursos atende em torno de oito a quinze alunos, os quais frequentam o AEE três vezes por semana, tendo, esse atendimento, a duração de uma hora.

Os profissionais do AEE da instituição X que participaram da entrevista semiestruturada permitiram observações e filmagens e foram chamados, nestes relatos, de “professora A”, “professora B” e “professora C”. A professora A, com quarenta anos de experiência na área educacional, trabalha há três anos como professora do AEE, não tem nenhuma formação acadêmica, mas participa de formações continuadas. A professora B, formada em Letras/Português e especialista em Educação: Gestão do Trabalho Pedagógico, possui vinte e três anos na educação, sendo que destes, três anos com o AEE. A professora C, que se encontra há dezesseis anos trabalhando com educação e especificamente três anos como professora do AEE, é graduada em Matemática e tem uma experiência como professora de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE). As professoras relatam que os alunos com deficiência precisam de maior cuidado e de constante atenção.

Para a professora A, a educação especial é a forma de facilitar o acesso do aluno com deficiência ao conhecimento, à comunidade escolar e à convivência social, promovendo sua autonomia e permanência na escola. Para a professora B, “[...] é aquela que trabalha a inclusão pessoal e social dos aprendentes: como lidar com as limitações, com as deficiências, vencendo as dificuldades e sentindo-se como ser, como parte integrante de uma sociedade *justa e igualitária*”. A professora C diz que a educação especial “[...] é a Educação de pessoas com deficiência, preparando-as para a vida”.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva define a Educação Especial da seguinte

forma: A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 15)

A professora A diz que o AEE é um trabalho em parcerias, buscando oportunizar a construção de conhecimentos, de soluções e de acessibilidades para o cotidiano do aprendente. A professora C fala que o objetivo do AEE é oportunizar a construção do conhecimento, proporcionar acessibilidades e minimizar suas dificuldades.

No AEE, é possível reconhecer as dificuldades e as possibilidades dos alunos, pois cada um deles recebe o atendimento individualizado, e às vezes em pequenos grupos. As professoras salientam que muitos pais e professores do ensino regular veem o AEE como um serviço que trata da deficiência, ou ainda, que é uma aula de reforço.

O AEE, definido pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e deve ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

De acordo com o decreto supracitado, o AEE compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, prestados de forma complementar à formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

As professoras do AEE reúnem-se toda sexta-feira para discutir como foram os atendimentos durante a semana e avaliar suas práticas, além do que foi relevante e o que precisa ser revisto, no sentido de oferecer um atendimento mais condizente com as individualidades dos estudantes. A partir do panorama geral, os professores constroem planejamento específico,

ou seja, para cada aluno é construído um plano, observando seu perfil, suas limitações e suas potencialidades.

As professoras do AEE constroem um plano individualizado para cada estudante. As estratégias de ensino requerem o uso de recursos pedagógicos de acordo com as necessidades educacionais específicas de cada aluno. Mais especificamente, as atividades são baseadas na ludicidade, na análise fonológica e estruturante das palavras e dos números. No caso dos estudantes com deficiência auditiva, as atividades lúdicas, ou seja, os jogos e as brincadeiras, são utilizadas no ensino básico da LIBRAS, mas nem sempre o resultado de tal ensino é satisfatório, pois a maioria dos estudantes do AEE preferem se comunicar através da comunicação gestual e leitura labial, tendo em vista a realidade com a qual convivem em seu cotidiano. O propósito é buscar novas metodologias, inovar e adaptar, preocupando-se sempre em oferecer um atendimento de qualidade.

Muitas vezes, nós, professores – depois de algumas tentativas frustradas com o aluno com deficiência – acabamos concluindo, erroneamente, que a criança não tem condições de aprender. Nesses momentos, é bom lembrar que cada caso é um caso. Confie na sua criatividade, no seu bom senso e, principalmente, na opinião do aluno. (GIL, 2005, p. 52)

As professoras do AEE salientam que sentem dificuldade em implementar metodologias condizentes com as necessidades dos estudantes. A professora A coloca que muitas vezes planejou uma atividade em que ela acreditava que tudo seria de acordo com o que o estudante precisava, e, no momento da aplicação, não era aquilo que imaginava. Informa que as metodologias lúdicas são as mais aplicadas no AEE, sendo metodologias divertidas e dinâmicas, mas que muitas vezes não são fáceis de ser aplicadas, requerendo persistência e atenção. Algumas delas, na primeira aplicação, não atingem os estudantes, pois estes não conseguem compreender, sendo necessário repetir várias vezes o procedimento.

A Professora C diz que cada planejamento é construído com bastante cuidado, pensando sempre no desenvolvimento dos estudantes e que, mesmo havendo zelo, às vezes se frustra com resultados negativos. Sendo assim, implementar metodologias que atendam às especificidades dos estudantes requer um processo de reflexão e de avaliação constante.

As práticas pedagógicas do AEE contribuem para o desenvolvimento dos alunos, segundo as professoras, quando oportunizam a estes expressar e enfrentar as suas limitações. A Professora A conta que um de seus estudantes frequenta o AEE há três anos e, ao chegar, não se comunicava e nem participava de nenhuma atividade, sendo que, com o trabalho direcionado desenvolvido, hoje ele brinca, desenha, pinta e ri com os colegas.

O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação. (MANTOAN, 2015, p. 2)

Portanto, a educação inclusiva tem a possibilidade de reconhecer a capacidade e respeitar as limitações de cada um. A partir de práticas inclusivas, experimentamos e convivemos com as diferenças. Assim sendo, as professoras aprendem com os estudantes e os estudantes aprendem entre si.

Família: parceria fundamental para valorização e melhoria da Educação Especial / Inclusiva

Para a construção da pesquisa, obtivemos a colaboração de duas mães de alunos da instituição X, as quais receberam o nome fictício de Bruna Oliveira

e de Fernanda Amorim. Bruna de Oliveira é mãe de um aluno com deficiência, que é atendido na instituição X há três anos. Fernanda de Oliveira é mãe de outro aluno com deficiência, que frequenta a SRM da instituição há um ano e meio.

Segundo as mães dos alunos, o AEE incentiva seus filhos a aprender a ler e a escrever e a irem à escola. Para elas, trata-se de um atendimento individual que ajuda a criança a desenvolver melhor suas habilidades através das atividades que conseguem realizar, mesmo com a sua deficiência. Bruna de Oliveira continua dizendo que o AEE é um atendimento que dá acesso às crianças com dificuldades de interagir com as outras e que procura meios para facilitar a sua vida no dia a dia.

As mães sempre acompanham seus filhos no atendimento e em todas as atividades para as famílias produzidas pela instituição X. Afirmam que estar sempre presente é muito importante para o desenvolvimento das crianças.

Bruna de Oliveira e Fernanda Amorim dizem que a relação entre elas e a Instituição X é positiva, porque todos os funcionários as recebem e as atendem muito bem e se preocupam com desenvolvimento do estudante. Dizem que percebem os avanços que seus filhos já tiveram.

Por mais que a relação da instituição X com as famílias dos alunos seja boa, ainda há muito a avançar. Nem todas as famílias colaboram com o atendimento, ou seja, não participam das atividades desenvolvidas pela instituição X.

Concordamos com Marta Gil (2005, p. 67), quando salienta que:

Educação Inclusiva envolve a participação da família e da comunidade, que podem contribuir para fortalecer e multiplicar as ações inclusivas. Uma atitude positiva dos pais em relação à participação e as potencialidades do filho com deficiência é fundamental para a sua inclusão escolar e social.

As professoras A, B e C afirmam que é de suma importância a participação da família no processo educacional inclusivo, pois ela também tem a capacidade de contribuir na formação humana dos alunos e colaborar com o ensino aprendizagem dos filhos. Consoante a isso, a instituição X realiza periodicamente oficinas, reuniões e palestras com os pais ou responsáveis. Nas oficinas, é discutido o papel da família na educação dos filhos, maneiras como a família pode ajudar na construção da aprendizagem dos estudantes, os direitos e os deveres das pessoas com deficiência, entre outros assuntos. Nas palestras, se discutem diversas temáticas, como higiene, saúde e sexualidade. Nessas reuniões periódicas, também se avaliam e se planejam os serviços da instituição. Para Marta Gil (2005), os pais devem ser envolvidos no processo de inclusão para que este seja efetivo, a fim de que haja trocas rápidas de informações sobre o que está sendo oferecido à criança e sobre o seu aproveitamento. Segundo a autora, as saídas para as dificuldades envolvidas dependem também da participação e da responsabilidade dos pais.

A educação, de forma isolada, não é capaz de garantir uma formação igualitária, sendo indispensável a participação ativa das famílias nesse processo. Os familiares conhecem muito bem seus filhos e podem contribuir com a melhoria educacional. Torna-se necessário a aproximação das famílias com os membros da escola, a fim de que possam, conjuntamente com os professores e toda comunidade escolar, contribuir com o processo de construção da educação inclusiva.

Ações do projeto de intervenção

A partir da análise dos dados da pesquisa investigada, que foi pautada em entrevista, questionário, fotos, filmagens, falas e observações das profissionais da instituição X, das professoras da escola, de mães de alunos que recebem o AEE, pudemos constatar problemáticas que impendem a conso-

lidação da inclusão educacional de pessoas com deficiência auditiva na rede regular de ensino. Neste sentido, podemos destacar as seguintes limitações

- A falta de discussão e Formação Continuada para os professores na área de inclusão escolar;
- Pouco diálogo entre as profissionais do Núcleo de Atendimento da Educação Inclusiva de Carinhanha e os professores das escolas regulares;
- Pouca participação da família no processo de ensino aprendizagem dos alunos;
- As famílias compreendem pouco sobre os direitos destinados às pessoas com deficiências;
- Rejeição das escolas regulares e dos professores em oferecer um ensino inclusivo efetivo;

Partindo desse pressuposto, algumas ações interventivas pela coordenação pedagógica precisam ser feitas no intuito de promover coletivamente uma educação inclusiva de qualidade. As ações interventivas são:

1-Formação Continuada para as profissionais da instituição X:

- Estudo de teorias voltadas à educação inclusiva, sobretudo de estudantes com deficiência auditiva;
- Reflexão sobre as práticas inclusivas nas salas comuns e no AEE;
- Oficinas de metodologias e recursos que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência com auditiva;

2-Formação Continuada para os professores do ensino comum que tem estudantes com deficiência auditiva:

- Estudo de teorias voltadas à educação inclusiva, sobretudo de estudantes com deficiência auditiva;
- Reflexão sobre as práticas inclusivas nas salas comuns e no AEE;
- Oficinas de metodologias e recursos que favorecem a inclusão de pessoas com deficiência com deficiência auditiva;
- Como planejar para estudantes com deficiência auditiva no ensino comum;
- Como avaliar estudantes com deficiência auditiva na perspectiva de inclusão escolar.

3-Oficinas e palestras para pais e mães:

- Os direitos das pessoas com deficiência auditiva,
- Como lidar cotidianamente com pessoas surdas.

As Formações Continuadas para professores do ensino regular e profissionais do Núcleo de Atendimento da Educação Inclusiva terão momentos juntos, onde irão discutir e planejar coletivamente sobre/a inclusão escolar para estudantes com deficiência auditiva. A coordenação pedagógica conduzirá essas ações interventivas, com a contribuição de profissionais da área da saúde, assistência social e conselho tutelar, que serão convidados e convocados através de ofício, convite e uma carta explicativa sobre as problemáticas identificadas no processo de inclusão escolar. As ações interventivas acontecerão no primeiro semestre do ano de 2016.

CRONOGRAMA

Ação	Participantes	Data/ Duração	Metodologia	Recursos
Apresentação do Projeto de Intervenção	Professores de alunos com Deficiência Auditiva (DA); Pais de alunos com DA; Comunidade escolar	26/02/2016 1 hora	Exposição através de slides	Datashow e notebook
Estudo de teorias sobre educação inclusiva, sobretudo de estudantes com DA	Professores de alunos com DA; Comunidade escolar	04/03/2016 4 horas 18/03/2016 4 horas	Leitura e discussão de textos, vídeos e slides	Datashow, notebook e textos xerocopiados
Reflexão sobre as práticas inclusivas nas salas comuns e no AEE	Professores de alunos com DA; Comunidade escolar	25/03/2016 4 horas	Roda de conversa; Mesa redonda; Dinâmica de grupo	Textos xerocopiados, papel ofício, tesoura, cola, barbante
Oficinas sobre metodologias e recursos que favoreçam a inclusão de pessoas com deficiência e com DA	Professores de alunos com DA; Comunidade escolar	01/04/2015 4 horas	Confecção de materiais pedagógicos inclusivos	Cartolina, papéis diversos, tesoura, cola, barbante, garrafas pet, materiais recicláveis etc.

Oficina sobre planejamento para estudantes com DA no ensino comum	Professores de alunos com DA; Comunidade escolar	08/04/2016 4 horas	Leitura e discussão de textos, vídeos e slides	Datashow, notebook e textos xerocopiados
Oficina sobre avaliação de estudantes com DA na perspectiva de inclusão escolar	Professores de alunos com DA; Comunidade escolar	22/04/2016 4 horas 29/04/2016 4 horas	Leitura e discussão de textos, vídeos e slides	Datashow, notebook e textos xerocopiados
Palestra sobre os direitos de pessoas com DA	Pais de alunos com DA	06/05/2016 2 horas	Exposição oral com recursos audiovisuais, realizada por representante do Conselho Tutelar	Datashow, notebook e microfone
Palestra sobre como lidar cotidianamente com pessoas com DA	Pais de alunos com DA	27/05/2016 2 horas	Exposição oral com recursos audiovisuais, realizada por assistente social e fonoaudiólogo	Datashow, notebook e microfone
Culminância do PI	Professores de alunos com DA; pais de alunos com DA; comunidade escolar	10/06/2016	Mesa redonda com professores, representantes da comunidade escolar e profissionais da área de saúde	microfone

Fonte: Elaboração do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As premissas da educação inclusiva presam que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite e valorize as necessidades, as possibilidades e as potencialidades de aprendizagem de cada estudante. Mas, para que aconteça a efetivação da educação inclusiva, é necessário quebrar paradigmas educacionais tradicionais, sobretudo no que remete às práticas pedagógicas, como as metodologias e a avaliação.

Nesse sentido, a investigação buscou aprofundar o olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas SRM e envolver os segmentos escolares na reflexão acerca do uso dos meios educacionais empregados na construção da inclusão, no dia a dia da instituição X, e colaborar com as propostas enriquecedoras para a aprendizagem dos estudantes do AEE.

Os resultados da pesquisa apontam que a maior dificuldade das professoras do AEE da instituição X em implementar metodologias condizentes com as necessidades e as realidades dos estudantes com deficiência auditiva é a falta de capacitação e formação profissional específica.

As autoras que dialogaram com essa pesquisa reafirmam a importância de se ir em busca de um ensino melhor a partir da convivência, do conhecimento da realidade e das necessidades dos estudantes, salientando que a falta de formação acadêmica não significa que os professores não proporcionam um ensino-aprendizagem de qualidade e inclusivo, pois as práticas educacionais inclusivas também podem ser descobertas e construídas no dia a dia, em boas leituras, seminários, grupos de estudos e entre outros meios de Formação Continuada.

Outro achado da investigação aponta que, para os profissionais da educação participantes, a dificuldade em aprender é do aluno em situação de deficiência, em razão das concepções que os professores possuem sobre ensino e aprendizagem. E que a inclusão requer um trabalho de conscientização do grupo escolar para a aceitação das diferenças.

Muitos professores da rede pública de ensino veem a instituição X como uma instituição substitutiva ao ensino das escolas regulares, o qual, na realidade, estimula a frequência dos alunos na instituição escolar e complementa o ensino comum, sendo, portanto, papel da instituição X apoiar as escolas na promoção da inclusão escolar.

Torna-se indispensável a participação das famílias na educação que se deseja inclusiva, pois ela é o primeiro e o principal grupo social das pessoas. É nela que muitas aprendem a construir individualidade e independência. Por isso, a educação escolar e a família precisam estar em consonância, uma apoiando a outra na promoção da inclusão e do desenvolvimento humano.

É notório que o Núcleo de Atendimento da Educação de Carinhanha seja o ponto de referência para a construção e a valorização da educação inclusiva no município de Carinhanha. Todavia, o referido núcleo precisa construir e rever práticas educacionais condizentes ao que se propõe a educação inclusiva.

Partindo das problemáticas observadas no presente trabalho, foi construído o Projeto de Intervenção com tema “Repensando e revendo a Educação Inclusiva dos estudantes surdos no Município de Carinhanha”, sendo que suas ações permearão a Formação Continuada para as profissionais da instituição X e os professores do ensino regular que têm estudantes com deficiência auditiva e a oficina para pais e mães de estudantes com deficiência. O referido Projeto de Intervenção será aplicado no primeiro semestre do ano de 2016 e culminará com “mesa redonda” de profissionais da área da educação, saúde e assistência social. Considera-se que a inclusão escolar no município de Carinhanha ainda necessita dialogar mais com os professores do ensino comum, no sentido de fortalecer a inclusão dos estudantes com deficiência auditiva nas escolas regulares.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6571, 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o AEE, regulamenta o parágrafo único do art. 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 004, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rce004_09.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 30 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l93.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional da Educação*. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/imagens/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, abr.2007. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/94807/decreto-6094-07>>. Acesso em: 30 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 46/2008. Brasília, 2008. Disponível em: <ftp://ftp.fnede.gov.br/web/resolucoes_2008/reso46_31102008.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2015.

FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

GIL, M. *Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?*. São Paulo: Ashoka Imprensa Social, 2005.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão promove justiça. *Revista Nova Escola*, [s.l.], maio 2015. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, R. G. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília, DF: UNESCO, 1988. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2015.

CONVENÇÃO de Guatemala. *Educação inclusiva e as políticas públicas*, Itatiba, SP, 1999. Disponível em: <<http://meninas-da-facul-usf.blogspot.com.br/2009/11/convencao-de-guatemala.html>>. Acesso em: 30 out. 2015.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos. *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos*, São Paulo, 1990. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-aEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: mar. 2015.



Organização do trabalho pedagógico: formação de alunos e promoção da aprendizagem nas séries iniciais

*Tânia Samara Peixoto dos Santos Sampaio
Fábio Humberto Souza*

*Quando se fala que um professor tem dez anos de experiência,
vale se perguntar se ele tem dez anos de experiência ou um ano de
experiência repetido dez vezes.*

John Dewey

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca verificar os pressupostos que embasam as práticas pedagógicas dos professores das séries iniciais de uma escola pública municipal localizada na sede do município de Boa Vista do Tupim, com foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito à aplicação das determinações legais, em todas as suas ações e práticas educacionais, tendo em vista que a gestão democrática compõe o coletivo escolar e a compreensão de que a coordenação pedagógica é peça importante no processo de mediação da equipe para com a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) emancipatório e democrático, articulação dos profissionais e seus saberes com vista ao planejamento coletivo e interdisciplinar, sempre buscando pronunciar os saberes e as experiências existentes na comunidade, para que se alcance o sucesso cognitivo e político dos alunos, configurando um processo de formação de todos os sujeitos escolares.

Tem ainda a finalidade de identificar o quantitativo de educadores que conhecem e/ou fazem uso das leis existentes e relacionar com os resultados acadêmicos de suas respectivas escolas/turmas e conhecer e verificar a eficácia das PPPs de escolas municipais, para que, ao final do processo da pesquisa, juntamente com a comunidade escolar, sejam traçadas ações que possam viabilizar melhor qualidade no trabalho pedagógico.

Este trabalho encontra-se estruturado a partir do memorial de vida acadêmica e profissional, seguido de fundamentação teórica, pesquisa de campo e, por fim, algumas propostas que possam viabilizar uma melhor qualidade no trabalho pedagógico da instituição pesquisada.

No decorrer do desenvolvimento deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), será respondido como as práticas de gestão escolar e a orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola seguem fundamentos, princípios e diretrizes educacionais embasadas em determinações nacionais, estaduais e locais.

Através do processo de gestão escolar é que se organiza o trabalho pedagógico visando a promoção do sujeito coletivo, que reflete e executa ações definidoras do papel social da educação para a construção de um projeto emancipador. Para tanto, torna-se necessário a integração dos aprendizados e dos conhecimentos de todos os profissionais e alunos envolvidos no processo, aprofundando assim a interação social da escola de forma mais reflexiva, para que se possa estabelecer e analisar as inúmeras afinidades decorridas no dia a dia da comunidade.

A gestão democrática estabelece a quebra das relações de poder, que nos dias atuais ainda presenciamos, na qual as instituições reproduzem as mais variadas formas de controle existentes na sociedade, e que a hierarquização seja bem mais distribuída na comunidade escolar com proveitosos questionamentos e reflexões sobre elas, pois com certeza as mesmas não combinam com o papel social da escola. Para tanto, torna-se necessário por parte da coordenação pedagógica, buscar o rompimento das divisões de

poder ainda existentes, constituindo práticas mais flexíveis no sentido de impulsionar a liberdade de expressão e a disciplina do estudo.

Já a gestão democrática tem o dever de constituir uma escola que alargue plenamente o conhecimento científico e o exercício democrático, uma vez que o princípio da educação escolar é organizar o processo formativo, que, na maioria das vezes, é proveniente das classes populares, com saberes sistematizados e valores democráticos, geralmente distantes dos campos de formação científico. Logo, o papel social da escola é desenvolver práticas participativas e solidárias entre os sujeitos escolares.

A escolha do objeto de estudo deu-se por conta do número de escolas que possuem diversos documentos que estão nas unidades sem uma funcionalidade – cumprem apenas funções burocráticas e só servem para justificar o seu funcionamento. Essa prática alicerça a banalização das leis e possibilita, na maioria das vezes, práticas errôneas no tocante à formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.

A entrevista foi fundamentada na pesquisa-ação para detectar as práticas da gestão escolar que estão em consonância com as normas educacionais e o impacto destas na eficácia do trabalho pedagógico. Utilizei esta abordagem por ser o que mais se aproxima do meu objetivo. A tipologia foi a dialética, para que pudesse refletir sobre a realidade da organização da prática educacional nas séries iniciais do ensino fundamental I.

A metodologia a ser empregada foi a de levantamento de documentos relacionados diretamente ao objeto da pesquisa, para ampliação dos horizontes da problemática e aprofundamento de estudo, buscando assim viabilizar a construção do referencial teórico-metodológico da pesquisa.

As fontes de pesquisa foram documentos oficiais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, PPP, Regimento Interno, Plano de Ensino e Tabulações, bem como publicações sobre o tema em estudo. Os instrumentos da coleta foram a de observação estruturada, com observação individual natural, efetuada na vida real. Quanto à forma

de entrevista, foi utilizado um roteiro pré-estabelecido, em que o entrevistado teve liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considerasse adequada. O Público-alvo entrevistado foi o corpo docente, a diretora e a coordenadora pedagógica.

As propostas pedagógicas das escolas geralmente são construídas por grupos seletos, e os demais profissionais desconhecem o documento que norteia, ou pelo menos deveria nortear, o seu fazer pedagógico em práticas ultrapassadas, prejudicando os dados acadêmicos da instituição (aprovação/reprovação, abandono e distorção idade/série).

Sendo assim, a gestão participativa torna-se necessária juntamente com o estabelecimento da prática do planejamento como processo fundamental de gestão, organização e orientação das ações em todas as áreas e segmentos escolares, de modo a garantir a sua materialização e efetividade.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E PRÁTICAS DE GESTÃO

Através da ascensão do sujeito coletivo que reflete e executa ações definidoras do papel social da educação é que se delinea a organização do trabalho pedagógico, pautado na construção de um projeto emancipador, definidor e revigorador da concepção de educação, que atualmente acontece através de uma prática educacional cada vez mais fragmentada e descolada de um projeto voltado para a sociedade.

Conceituando o planejamento

Planejar é pensar sobre a realidade existente: qual o objetivo que se deseja alcançar, quais meios serão utilizados para agir e como irá avaliar o que pretende atingir. Para que se possa executar um plano, é imprescindível o conhecimento de todo o potencial de recursos humanos e materiais disponíveis, para adequá-los aos objetivos propostos. É no fazer pedagógico que o professor demonstra seu conhecimento teórico e a capacidade de trans-

por/converter as aprendizagens construídas ao longo da sua escolaridade e nas formações permanentes, em prática.

O planejamento é o instrumento básico de todo o processo educativo, que pode indicar as direções a serem seguidas. A educação deve estabelecer os comandos, traçar metas, ações e objetivos; para tanto, é imprescindível a estruturação científica do processo de educação, em especial a revisão e o planejamento de toda a ação educativa, sem impor diretrizes, ajudando assim que o sujeito envolvido na problemática existencial descubra o sentido da vida, da solução para as suas dificuldades e que seja criador da sua própria história.

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo de libertação, conscientização e compromisso do aluno em consonância com o seu mundo, para que este seja o autor da sua ação educativa, cabe ao educador, através do planejamento, quebrar as estruturas tradicionais dos sistemas que impedem o sujeito de desenvolver sua personalidade, bem como sua responsabilidade individual e social. Para tanto, não se admite confundir ou interpretar o planejamento como se este fosse uma planificação das atividades didáticas, mas sim como instrumento educacional com base nos planos nacionais, estaduais ou regionais de educação, que dão as bases para a elaboração dos planos curriculares e de ensino, que, por sua vez, devem sempre objetivar o atendimento das necessidades da comunidade e suas características locais. Sendo assim, o currículo da escola deve ser organizado com base na

Interpretação das diretrizes e orientação emanada do sistema, à luz dos critérios de exequibilidade e adaptação às realidades socioculturais e biopsicossociais; expressar-se por meio da estruturação do processo educativo e as relações entre os elementos responsáveis pelo mesmo, dentro e fora da escola, comunidade e educando. (SEC-RS, 1974, p. 12 apud MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2012, p. 34)

Logo, a fim de atender às suas urgências locais e particulares, cada escola deve preocupar-se com seu próprio planejamento curricular, visto que este é um documento individual e intransferível, e que não terá nenhuma serventia para outra escola, dada as suas peculiaridades.

Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico

A organização do trabalho pedagógico deve ser pautada no planejamento, para que as direções a serem seguidas sejam claras e as ações, consistentes, resultando em aprendizagens significativas. Planejar constitui-se, antes de tudo, em um processo indispensável em todos os setores da atividade educacional, devido à complexidade da educação e da necessidade de sua organização.

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. (LUCK, 2009, p. 32)

O planejamento contribui para a coerência e a consistência das ações, promovendo a superação do caráter aleatório, combatente e assistemático. Como aparelho de preparação para a promoção de objetivos, ele antecipa as ações, criando uma esperança de futuro, mediante a previsão e a preparação das condições necessárias para promovê-lo e, acima de tudo, a visualização, pelos seus executores, de suas responsabilidades específicas e das habilidades e determinações necessárias para assumi-las adequadamente.

Percebe-se que em muitas unidades de ensino existe pouca reflexão acerca da importância do planejamento na determinação da qualidade do ensino. Isso ocorre quando os planos são elaborados para fins burocráticos e ficam guardados, em vez de estarem nas mãos do diretor, do coordenador

e dos professores, que até mesmo sejam desconhecidos por profissionais que trabalham na escola.

Os esforços gasto em planejamentos, só serão válidos caso o plano ou projeto apresentado seja funcional. Um plano constitui, portanto, um compromisso de ação, com percepções claras e específicas sobre o que será feito, como, quando, por quem, para quem e com que objetivos.

De acordo com o Art. 12º da Lei 9392/96, as unidades escolares precisam elaborar e executar sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1996) O PPP é o instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais, pela explicitação de seu marco referencial, da educação que se deseja promover e do tipo de cidadão que se pretende formar. É um documento que precisa ser escrito a muitas mãos, originado no seio do comprometimento da coletividade docente, funcionários, alunos e pais, o que dá uma identidade à instituição educacional, a qual estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade.

A construção de um projeto político-pedagógico deve partir do pressuposto de que seus autores sejam eles professores, equipe técnica, estudantes, pais ou representantes da comunidade local, interna e externa, possuem diferentes concepções acerca do processo de educação. Deste modo, essa construção precisa decorrer de um processo de profunda reflexão e investigação coletiva com a participação de toda a comunidade escolar. (LUCK, 2009, p. 38)

Já o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um plano estratégico, em que se define a natureza da escola, a sua missão, visão, valores, finalidades e objetivos gerais, estratégias de atuação, além de seu plano de melhoria organizacional, para promover a realização do PPP. O PDE engloba a política educacional da escola e as regras e regulamentos que possam garantir a sua efetivação. Portanto, constitui-se em um instrumento da melhoria e da

organização institucional escolar, de modo que possa realizar seu trabalho educativo.

Um bom plano deve possibilitar o diálogo e apresentar as condições e determinações para sua implementação com efetividade. A verificação dessa eficácia envolve processos de monitoramento e de avaliação, que deve ser previsto no próprio plano ou projeto, pela definição de indicadores de processos de resultados, instrumentos de coleta de dados e questões orientadoras da observação e da análise das ações realizadas e seus resultados.

Práticas pedagógicas na formação do professor reflexivo

Entende-se como um professor reflexivo aquele que se fundamenta na consciência da capacidade de pensamento e de reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reprodutor de opiniões e métodos que lhe são exteriores, mas como, um educador que, nas situações profissionais, tantas vezes precárias e imprevistas, consegue atuar de maneira inteligente e flexível, centrada e reativa.

Alarção contextualiza que, de acordo com Pimenta, aceita a proposta do professor reflexivo no Brasil e explica-a não só pela historicidade da formação de professores no Brasil, mas também pelas inquietações temáticas que configuram o atual panorama político brasileiro, resumidamente, apontando as seguintes razões.

A valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí que saberes? que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores neste processo, as responsabi-

lidades das universidades, dos sindicatos, dos governos neste processo; a escola como espaço de formação contínua; os alunos: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? Como se veem na profissão? Da profissão: Profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam as escolas e os professores? (PIMENTA; GUEDIN, 2002, p. 35 apud ALARCÃO, 2007, p. 43)

Enfatiza ainda que acredita nas potencialidades oferecidas nas propostas de formação do professor reflexivo, por auxiliar os professores na conscientização da sua identidade profissional, descobrindo permanentemente, suas formas de desempenho de qualidade superior e o desenvolvimento da competência profissional da sua dimensão holística, interativa e ecológica. Porém, reconhece a necessidade de proceder a novas formas de aprofundamento e de acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente.

As expectativas colocadas nestas formações talvez sejam excessivamente altas, arrazoando que esta é a solução para toda a problemática no campo das formações, do desenvolvimento e de valorização dos professores, tais como: condições de trabalho, remuneração, melhoria do prestígio social, esquecendo-se assim de colocar em primeiro plano o conceito de reflexão, o que faz com que não sejam compreendidas profundamente, incorrendo em programas de formação destituídos de sentido, quando deveriam ser colocadas em ação de forma sistemática, e não apenas pontual, mas formação inicial ou continuada de natureza reflexiva e de sistematização das aprendizagens, para que esta possa atingir um elevado grau formativo com valor epistémico, resultando em aquisição de conhecimentos que futuramente poderão ser disponibilizados.

Tratando-se da relação professor/escola, é inconcebível que o professor aja isoladamente, devendo a escola criar condições de flexibilidade individual e coletiva, para que, assim, seja construída a profissionalidade docente, uma vez que a escola necessita também ser reflexiva, pensando

sempre na sua organização e na sua missão. Afinal, a escola nada mais é que a conjuntura dos sujeitos inseridos na comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários e representantes do poder municipal. Sendo assim, quando o professor reflete sobre a sua prática, está construindo conhecimentos de forma criativa, que serão perfeitamente transponíveis para a comunidade escolar.

Todo ser humano é dotado de capacidade criativa, logo, todos os educadores possuem aptidão para encontrar sua própria maneira de agir, intervir na vida social e sistematizar os conhecimentos acerca do que fazem e suas condições para agir. Já que a sua capacidade de refletir é inata, é óbvio que precisará de contextos de liberdade e responsabilidade que favoreçam seu desenvolvimento, para tanto, é preciso vontade e persistência, vencer inércias e fazer um esforço grande para sair do nível meramente descritivo ou narrativo e buscar, através do diálogo, interpretações articuladas, justificadas e sistematizadas cognitivamente que lhes permitam agir e falar com o poder da razão.

Seria muito interessante se as escolas constituíssem grupos para estudos ou discussões dos problemas cotidianos da escola, com o auxílio da supervisão colaborativa, num espírito de entreatajuda, no qual os colegas possam assumir-se como heterosupervisores, potencializando o processo de auto-observação e de automonitorização essencial para o incremento profissional, o que tranquilamente revelaria interesse na melhoria da qualidade educacional, bem como compromisso e aperfeiçoamento profissional, porém não bastam boas intenções, é preciso saber ser reflexivo, para que torne mais autônomo, responsável e crítico, pois só o conhecimento resultante da sua concepção e interpretação consentirá a visão e a sabedoria necessárias para a superação da qualidade do ensino da educação.

Contribuições do Coordenador Pedagógico numa escola reflexiva

Numa escola reflexiva, o coordenador pedagógico pode contribuir na formação dos professores, acompanhar as práticas dos docentes, com vistas à continuidade de sua formação, articulando a teoria e a prática, interagindo, mediando, intervindo, procurando fazer o elo entre o saber e o conhecimento profissional, problematizando e questionando as experiências escolares, sempre numa circulação de aprendizagem recíproca e ininterrupta.

Nessa escola reflexiva, os professores precisam se apropriar dos mais diversos conhecimentos necessários enquanto base para um trabalho que vê no outro a extensão de si mesmo, dentre eles: o conteúdo disciplinar, o contexto, o currículo, os fins educativos, o aluno e suas características, a si mesmo e sua filiação profissional. Quanto ao coordenador pedagógico, este tem como função auxiliar esses educadores, estimulando-os a partir de sua prática.

A supervisão é uma atividade cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão e na inserção na vida escolar. (ALARCÃO, 2007, p. 63)

Portanto, um coordenador que investe na reflexão coletiva entre os membros da equipe deve ser um observador cauteloso e sempre atento para as ideias dos colegas, oportunizando a eles um espaço de crescimento e capacidade de decisão própria, sem nunca perder de vista o sentido do trabalho coletivo.

Orientações sobre o PPP

Pensar e construir o PPP é refletir, numa primeira instância, sobre questões fundamentais que assegurem uma visão de totalidade do processo educativo. Assim, tem-se uma visão da escola pública como espaço da democrati-

zação do saber e da formação plena do cidadão engajado na sua história e na sociedade a qual está inserido.

Etimologicamente, a palavra “projeto” vem do latim *projectu*, que significa lançar para diante. Sendo assim, pensar num PPP é pensar na construção de um documento clarificador da ação educativa, que revela a identidade da escola, promovendo a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar, resultante de um compromisso assumido coletivamente.

Conceitos e finalidades do Projeto Político Pedagógico

O PPP é um instrumento teórico metodológico que traça o caminho de cada instituição, porém este caminho só será interessante se houver o diálogo com todos os sujeitos envolvidos no processo educacional, tendo como finalidade a mudança de realidade da comunidade escolar; para tanto, este deverá estar sempre disponível para que seja usado e reconstruído sempre que necessário, porém, para que ocorra a mudança, é preciso vincular a prática da sala de aula a uma proposta conjunta da escola, ou seja, à leitura da realidade, à sociedade, à filosofia educacional, às percepções de pessoas, ao planejamento, ao currículo, enfim, a um leque de ações, interações e intervenções.

Sendo ele um plano global do estabelecimento de ensino, nunca deve ser sistematizado de forma definitiva, pois este deve ser participativo, aperfeiçoado e objetivado no decorrer da sua caminhada, definindo assim qual tipo de ação educativa se quer concretizar, de acordo com a leitura da realidade e a intencionalidade, para, com a edificação da identidade da instituição, a construção e a concretização das propostas de ação. Estas devem acompanhar de forma atenta as propostas educacionais a nível nacional, utilizando-se da análise dos resultados como propulsora de redefinir o planejamento do ensino-aprendizagem. De acordo com Vasconcelos (2013),

no processo de planejamento, enquanto elaboração, o projeto deve contemplar a reflexão em três dimensões fundamentais: análise da realidade, projeção de finalidade e elaboração de formas de mediação (plano de ação). Quanto à realização interativa, esta implica a ação (de acordo com o plano que foi elaborado), bem como a avaliação. Diz ainda que, embora fazendo parte de um todo, é importante atentar para as especificidades de cada dimensão, o que vai exigir competências diferenciadas dos agentes educacionais.

Logo, através de atitudes simples, é importante que, no projeto, sejam propagadas as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo, pois de nada adianta um projeto riquíssimo de teorias e citações se a comunidade não teve participação, o que fará com que a mesma sequer se lembre da sua existência.

O papel do coordenador na elaboração do PPP

O papel do coordenador pedagógico em nosso país por muitos anos se limitava ao de resolver os problemas gritantes das escolas, principalmente àqueles de natureza pedagógica. Fazia-se de tudo, e não havia uma definição ao certo da sua função dentro do ambiente escolar. Diversos conflitos que hoje são encontrados no exercício da supervisão pedagógica devem-se ao fato de termos nos espelhado no modelo norte americano “que surgiu no século XVIII como Inspeção Escolar”, durante o processo de industrialização. Esse profissional teria a atribuição de controle total das ações ocorridas na instituição.

A introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam, (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muito maior medida, o ator de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico. (VASCONCELOS, 2013, p. 86)

Após muitos anos, o coordenador teve sua imagem associada ao poder e ao controle, portanto o grande desafio dos profissionais é redefinir sua função e conquistar a confiança dos professores e demais profissionais que atuam na escola, para poder, então, assumir uma postura diferenciada. Sobre a função da coordenação pedagógica, Vasconcelos (2013, p. 87) diz:

É a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concentração do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam como seres humanos plenos, partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender.

Entende-se que o supervisor seja o articulador da proposta pedagógica da unidade de ensino com o fazer pedagógico do educador; nesse sentido, evidencia também a necessidade de prover a formação continuada tanto individual quanto coletiva dos educadores, atentando-se para a junção da prática da sala de aula com os documentos institucionais que embasam a prática.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência (cf. Freire, 1980), passagem do 'senso comum à consciência filosófica' (cj. Saviani, 1983^a), ou criação de um novo patamar para o senso comum. (SANTOS, 1995apud VASCONCELOS, 2013, p. 89)

Na sua atuação, o supervisor deve atentar-se para a comunidade na qual a escola está inserida, na medida em que aí estão envolvidos processos de aprendizagem. Assim, Vasconcellos (2012, p. 90) diz que a capacidade de atuação do supervisor pedagógico é, pois, inerente aos processos de aprendizagem, em qualquer instância. Para dar conta desse desafio,

o coordenador pedagógico deve dialogar com as três dimensões básicas da formação humana: conceitual, procedimental e atitudinal. A dimensão atitudinal envolve incorporação de valores, de transformações e de interesses, que precisam ser trabalhados com bastante cautela, pois é a dimensão que provavelmente acarretará mudanças no “outro”.

Muitas vezes, o educador é visto pela coordenação como um indivíduo “mau”, que está ali apenas para prejudicar os trabalhos, como quem faz as coisas erradas por vontade, e não porque não sabe fazer o certo. No entanto, nota-se que, na maioria das vezes, ele “erra” por falta de conhecimento. Assim, nota-se neste caso, a necessidade de uma formação docente mais sólida que super a falta de conhecimento, modificando deste modo os comportamentos e melhorando a interrelação no âmbito escolar. O supervisor deve manter uma boa relação com o docente. Vasconcelos (2013, p. 91) diz que

Toda relação humana autêntica se baseia na crença da possibilidade do outro, de que ninguém é melhor ou superior a ninguém. Acreditar que o outro pode mudar, que o que lhe faltou até então foi efetiva oportunidade ou percepção da necessidade. Este é o ponto de partida: confiar que o professor pode mudar sua visão e postura em relação à prática pedagógica.

Existe um elemento imprescindível à mudança, que é o entendimento das circunstâncias conflitantes tanto em relação às pessoas envolvidas quanto em relação aos espaços. Daí a importância da análise cautelosa da realidade para refletir acerca das condições que levam o educador a agir de determinada maneira. Em momentos conflituosos, o coordenador não deve posicionar-se contra ou a favor o professor e/ou a direção, esse não é o seu papel, mas antes de tudo, zelar pelo comprometimento do PPP e, em função disso, posicionar-se em cada situação concreta.

A resistência do professor em relação às mudanças propostas não são casos isolados, mas acontecem com frequência, e este fato deve ser encarado como algo internalizado/adquirido a partir das suas relações sociais.

Desse modo, cabe, pois, ao supervisor pedagógico investigar como o professor atingiu esse estágio de descrédito em relação à prática de ensino e averiguar o desejo por mudanças. Vasconcelos (2013, p. 95) afirma que, quando todos os elementos descritos anteriormente são levados em conta no processo de mudança, o coordenador passa a ter outro olhar sobre nós mesmos e sobre os colegas docentes, por compreender o fenômeno na sua complexidade e movimento. Após analisar as situações conflitantes e compreender os fatores que os propiciaram, o coordenador precisa ter ainda a sensibilidade de ajudar o professor de modo a apoiá-lo na sua superação.

A atuação do coordenador pedagógico diante da formação contínua do professor exige atitudes como: compreensão da realidade, construção da rede de relações, conhecimento, mapeamento e aprendizagem sobre o que está por trás dos limites da prática ou das queixas, ter clareza dos objetivos, saber a serviço de que e de quem se coloca, adquirir clareza com relação à intencionalidade do trabalho estabelecimento do plano de ação a partir da articulação entre a realidade e o desejo, agir de acordo com o planejado e, por fim, fazer avaliação da prática.

Ao refletir sobre a prática, o indivíduo tende a elaborar questionamentos e é incentivado a buscar teóricos que embasam as suas dúvidas, na tentativa de solucioná-las. Assim, nota-se que é preciso um estabelecimento de metas para compreensão dos passos a serem dados e melhor definição do plano de mediação. Desse modo, a coordenação pedagógica deve buscar compreender os pressupostos que embasam o fazer do professor para ajudá-lo a perceber e apoiá-lo na superação. Nesse sentido, Vasconcelos (2013, p. 101) afirma que “todo o esforço da mediação da supervisão vai na perspectiva de ajudar o professor a construir um sentido para seu trabalho e, dessa forma, ajudar o aluno a também elaborar um sentido para o estudo”.

Para sustentar o processo de mudanças, é preciso adotar atitudes das quais se destacam a ética, a visão do processo, a avaliação e a participação. A ética implica em assumir culpas pelos seus atos ao invés de promover

discórdias com conversas soltas que venham a provocar um ambiente desagradável a ponto de prejudicar as relações interpessoais.

É preciso ter visão de processo, consciência das mudanças necessárias, mesmo que lentas e limitadas, e saber que a aprendizagem para a mudança acontece em processos sucessivos. Como se faz o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, deve ser com a prática em relação ao funcionamento da escola, da atividade docente e da supervisão pedagógica. Nesse sentido, a avaliação servirá como reguladora do processo ensino e aprendizagem.

A proposta pedagógica da escola deve ser elaborada de forma participativa, para que ocorra a diminuição da atribuição de culpa aos erros porventura existentes e a redução da resistência por mudanças, caso sejam necessárias durante o processo.

Dimensão conceitual trata-se de um conjunto de informações inerentes ao conhecimento, que, articuladas, servem para embasar a prática do professor em sala de aula e do coordenador na articulação junto ao professor. Nesse sentido, Vasconcellos nos chama atenção em relação aos conceitos já estabelecidos pelos professores que precisam ser mudados ou em relação a conceitos existentes, mas que o educador não consegue fazer a transposição didática – aí a prática desejada não acontece. Desse modo, o coordenador pedagógico é convidado a ser um interlocutor capacitado a mediar esses conflitos na tentativa de superação de constrangimento interior.

Falando do conhecimento disciplinar, existem dois tipos de coordenadores pedagógicos: aqueles acomodados, que creem que o professor é que deve ter domínio dos conteúdos, e os que buscam conhecer tudo que está sendo discutido, seja com o intuito de apoiar o professor ou para controlá-lo. O supervisor pedagógico deve ter conhecimentos acerca da concepção de educação, epistemológicos e pedagógicos, juntamente com conhecimentos básicos globais das diversas áreas, para que assim possa ter uma dimensão da ação educativa.

Na linha de formação permanente, da mediação crítica, a intervenção da supervisão centra-se cada vez mais na reflexão conjunta com o professor sobre sua prática (ajudando-o a identificar crenças, saberes ou teorias subjacentes), do que na transmissão de conhecimentos ou modelos de ensino. (VASCONCELLOS, 2013, p. 115)

Diante do pensamento do autor referido acima, pode-se inferir que a formação do professor é contínua, e nesse processo de construção do conhecimento que se ampliam as discussões mais gerais através da teorização, a sistematização, a generalização e a abstração.

Gestão escolar: as áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos

Libâneo (2012) sugere seis áreas de atuação da organização e da gestão escolar articuladas entre si: o planejamento e o projeto pedagógico-curricular; a organização e o desenvolvimento do ensino, as práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares, o desenvolvimento profissional e a avaliação institucional e da aprendizagem. Desdobrando ainda as áreas articuladas em blocos das áreas vinculadas às finalidades da escola (projeto, currículo e ensino), dos meios (prática de gestão e desenvolvimento pessoal) e, por fim, da avaliação, que compreende todas as demais áreas, incluindo os objetivos e os resultados. Logo após, permeando os três blocos, surge a cultura organizacional (ou comunidade de aprendizagem), que constitui o espaço físico, psicológico e social onde todas as áreas se concretizam mediante o papel agregador que podem ter o diretor da escola e a coordenação pedagógica (atuando pelas práticas da gestão).

Entendemos por área de atuação as atividades básicas que identificam uma instituição escolar e asseguram seu funcionamento, tendo em vista a melhor aprendizagem dos alunos, as atividades e as formas de organização e de gestão da escola podem

favorecer ou prejudicar o alcance dos objetivos pedagógicos. Por essa razão, as áreas de ação ou de atividades são organizadas e geridas para dar apoio pedagógico ao trabalho escolar, especialmente naquilo que auxilia os professores em seu exercício profissional na escola e na sala de aula. (LIBÂNEO, 2012, p. 481)

O planejamento e o Projeto Pedagógico Curricular

O PPP é um planejamento que abrange todo um conjunto de atividades escolares, devendo ser pensado, discutido e formulado coletivamente, configurando a construção da autonomia da escola. Documento que deve refletir as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos.

Porém, a sua formulação e efetivação coletiva ainda acontece de forma precária, vigorando muito mais enquanto princípio educativo do que como instrumento concreto de mudanças intencionais e das práticas dos professores, predominando um modelo de gestão burocrática sem espírito de equipe, com decisões centralizadas, docentes preocupados apenas com suas atividades de sala de aula e a relação professor/aluno ainda formal, administradas por regras disciplinares.

No momento da elaboração do PPP, a equipe deverá pensar conjuntamente sobre o que fazer e quais medidas tomar para que a escola melhore e favoreça uma aprendizagem mais eficaz e duradoura aos alunos, além de discutir e aprovar documentos prévios e finais conclusos, determinação de tarefas, prazos, constituição de acompanhamento e avaliação sobre o que será realizado e critérios de como será avaliado.

Heloísa Luck (2012) sugere alguns pontos a serem considerados nas tomadas de decisões em razão do projeto pedagógico:

- a) *princípios* (pontos de partida comuns): consenso mínimo por parte dos especialistas e professores, em torno de opções sociais, políticas e pedagógicas, do papel social e cultural da escola da sociedade.
- b) *objetivos* (pontos de chegada comuns); expressão de intenções concretas com base em um diagnóstica prévio, propiciando um retrato realista da situação, dos problemas, das necessidades pessoais e sociais dos alunos relativas à escolarização.
- c) *sistema e práticas de gestão negociadas*: é preciso que as práticas de gestão, entre a direção e os professores, sejam harmonizadas e uma vez tomadas todas as decisões, atribuir responsabilidades, para o acompanhamento e avaliação do trabalho.
- d) *unidade teórica metodológica no trabalho pedagógico-didático*: conexão entre a concepção de currículo e da linha pedagógico-didático, da qual todos possam compartilhar, como requisitos para trabalhar interdisciplinarmente.
- e) *sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação do projeto e das atividades da escola*: confronto entre o que foi decidido e o que está sendo feito, para detectar as dificuldades surgidas na implementação e na execução do projeto e dos planos de ensino.

O PPP deve levar em consideração: legislação, currículo, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, mas também pode criar e reinventar a instituição, os objetivos e as metas compatibilizadas com o interesse da comunidade escolar. Por ser um projeto inconcluso, por conta de a escola ser marcada pela interação entre os envolvidos, por sua intencionalidade, pela interligação com o seu exterior, é que, durante todo o ano letivo, o PPP deve se avaliado, para tomada de novas decisões, retomada de rumos e correção de desvios.

Organização e desenvolvimento do currículo

O currículo é compreendido a partir da seleção da cultura produzida pela sociedade, em prol da formação dos alunos, ou seja, do que espera ser

aprendido e ensinado na escola. Ele é a concretização, a viabilização das intenções e orientações expressas no projeto pedagógico.

Forquin (1993, p. 73 apud LUCK, 2012, p. 22) apresenta uma definição do que parece adequado ao conceito de currículo:

(Currículo é) o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Existem três tipos de manifestações de currículo, que servem para revelar aquilo que os alunos aprendem ou deixam de aprender na escola, e estes dependem de vários fatores, e não apenas das disciplinas previstas na grade curricular:

- a) currículo formal ou oficial - aquele instituído pelo sistema de ensino, expresso nas diretrizes curriculares, nos conteúdos e nos objetivos das áreas ou disciplinas de estudo.
- b) currículo real - é o que de fato ocorre na sala de aula, em decorrência do PPP e dos planos de ensino, que surge das ideias, dos planos de ensino, da percepção e do uso do currículo formal dos professores, bem como do que permanece na percepção do aluno.
- c) currículo oculto - proveniente da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos do seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar.

Diante das definições apresentadas, fica claro, que a construção e a elaboração da proposta curricular implicam nos conteúdos escolares inscritos nas disciplinas, na abrangência dos vários tipos de aprendizagens estabelecidas pelo método de escolarização, na interação entre professores, alunos e funcionários, nos valores, comportamentos e atitudes adquiridas nas experiências cotidianas da comunidade, nos jogos, no recreio e em outras

atividades concretas que incidem na escola, que ora denominamos de currículo real, ora de currículo oculto.

É preciso considerar alguns princípios práticos do currículo oficial no momento de se planejar o currículo da escola: ser democrático, garantindo a todos uma base comum, fazer cruzamento de culturas, inclusão da interculturalidade, resgate de valores, definição da dinâmica da cidade, como: produção, circulação e moradia, fortalecimento da identidade pessoal, interdisciplinaridade e coordenação de disciplinas, por meio de projetos comuns.

Práticas de Gestão

Para que uma escola seja bem estabelecida, é preciso que o gestor administre o trabalho do seu pessoal, os recursos materiais e financeiros, de maneira eficaz, empregue processos e procedimentos de gestão, propiciando as condições favoráveis às atividades de ensino-aprendizagem.

O ambiente escolar, suas formas de organização e gestão, as relações sociais que ela vigora têm forte componente educativo. Ou seja, muitos aspectos do desenvolvimento moral e social dos alunos dependem da interiorização de normas e princípios apreendidos socialmente, em contextos de interação social, o que é bom e mau, justo e injusto.

Importa, pois, considerar instâncias educativas não apenas nas salas de aula ou nos laboratórios, mas também os estilos e práticas de gestão, a entrada e saída das salas, o recreio, o atendimento na secretaria, o serviço de merenda, as práticas esportivas, as relações entre serventes e alunos, a higiene e asseio dos banheiros etc.

As práticas de gestão dizem respeito a ações de natureza técnico-administrativa e pedagógico-curricular que englobam a legislação escolar e as normas administrativas; recursos físicos, materiais, didáticos e financeiros; a direção e a administração, incluindo as rotinas administrativas; a secretaria escolar.

É de grande relevância que a gestão informe sistematicamente e disponha para toda equipe da escola a legislação escolar, as normas e as disposições administrativas advindas das instâncias do sistema escolar, uma vez que tanto a vida pessoal e profissional dos professores quanto às rotinas administrativas e pedagógicas são, em boa parte, decorrentes de expedientes legislativos e administrativos.

A infraestrutura da escola (recursos físicos, materiais, didáticos e financeiros) é um dos fatores de suma importância para o êxito do trabalho escolar, logo é importante que a construção seja adequada aos objetivos escolares, em especial as salas dos alunos, que devem ser bem iluminadas, arejadas e espaçosas. O mobiliário e o material didático devem ser adequados e suficientes, para garantir aos alunos, aos professores e aos serviços administrativos e pedagógicos as condições indispensáveis de desenvolvimento do trabalho e garantir a qualidade do ensino.

Quanto aos recursos financeiros, é importante que diretores, coordenadores e professores conheçam basicamente sobre o assunto, por conta da política de descentralização que vem ocorrendo no país.

O funcionamento da escola, e sobretudo a qualidade da aprendizagem dos alunos, dependem de boa direção e formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar. É preciso estar claro que a direção e a administração da escola são meios para garantir os objetivos educacionais.

Sendo a secretaria da escola o primeiro lugar a ser procurado pela comunidade na busca de soluções para os seus problemas ou para tratar de questões administrativas, as atividades de recepção e relações públicas requerem dos funcionários que ali trabalham atitudes de atenção, respeito e sensibilidades, instituindo um clima adequado para a resolução dos problemas que motivaram a presença da pessoa na secretaria ou na sala do diretor.

O setor de serviços gerais é tão importante quanto os outros, portanto a direção da escola, além de exigir serviços de qualidade, necessita discutir sobre o trabalho a ser feito e proporcionar formação continuada, para que

os funcionários se conscientizem de que são integrantes da equipe escolar e que as suas tarefas também contribuem para a formação dos alunos. Todos os membros da equipe escolar estão envolvidos nessas ações, mas a responsabilidade direta sobre elas é da direção e da coordenação pedagógica.

O diretor possui atribuições pedagógicas e administrativas que devem ser conduzidas através de práticas participativas na tomada de decisões, mas este geralmente atua muito mais nos aspectos administrativos, deixando os aspectos pedagógicos curriculares a cargo da coordenação pedagógica. Dentre as suas atribuições, devem se considerar as relações da escola com os pais, com a comunidade, com sindicatos, associações civis e partidos políticos. Sabe-se que estas afinidades são almejadas e imprescindíveis, todavia devem ser bem dirigidas e avaliadas.

Na atual conjuntura, com intensas modificações na sociedade e nas escolas, é conveniente que a direção esteja aberta a inovações e tenha alta capacidade de liderar com e motivar os docentes no engajamento das iniciativas destinadas à melhoria do funcionamento da escola e das salas de aula.

Na gestão participativa, o coordenador pedagógico não pode deixar de dar ênfase à formação continuada do professor, que, de acordo com os estudos contemporâneos, tem o papel de monitorar sistematicamente a prática pedagógica docente, mediante processos de reflexão e investigação.

A coordenação pedagógica, quando exercida por um pedagogo escolar, deve ser responsabilizada pela viabilização do trabalho pedagógico-didático e sua consistência de articulação com os professores, em prol da qualidade do ensino. Nesse contexto, tem como atribuições fundamentais a assistência pedagógico-didática aos professores para que estes alcancem uma condição ideal de qualidade de ensino (ponderando entre o ideal e o possível) e a ajuda no idealizar, estabelecer e conduzir situações de aprendizagem ajustadas às necessidades educacionais dos alunos.

Para Luck (2012), dentre as atribuições do coordenador, cabe-lhe: o acompanhamento das atividades de sala de aula, em atitude de colaboração

com o professor da classe, a supervisão da elaboração de diagnósticos para o projeto pedagógico-curricular da escola e para outros planos e projetos, a orientação da organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escolha dos livros didáticos, nas práticas de avaliação da aprendizagem, a coordenação de reuniões pedagógicas e entrevista com professores para promover relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino-aprendizagem, adotando medidas pedagógicas preventivas, e adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas, propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.

Formação Continuada

Atualmente, um dos dilemas apresentados com relação à formação continuada é o de como promover mudanças nas ideais e práticas profissionais e pessoais dos docentes, uma vez que, na sua grande maioria, estes apresentam certas dificuldades em melhorar enquanto profissionais, o que transcorre de fatores já conhecidos, de modo que as formas de desenvolvimento profissional precisam recair, inicialmente, nos fatores indicados a seguir: percepções, significados e esquemas já consolidados na sua formação, na cultura profissional ou dos colegas, fatores externos que podem levar à sua baixa autoestima, insegurança para liderar a classe, despreparo profissional, frágil formação inicial, dentre outros.

Dessa forma, acredita-se que os programas de incremento profissional precisam começar a lidar de modo possível a partir dos fatores relacionados acima, tendo como pré-requisito pôr em prática ações de desenvolvimento pessoal para autorreflexividade crítica.

Avaliação Institucional da escola e da aprendizagem

As avaliações institucionais surgem como condição para a melhoria das categorias que afetam diretamente a qualidade de ensino. Dizem respeito ao sistema e à organização escolar. Em razão da organização do ensino e do projeto pedagógico da instituição, os professores, além do trabalho isolado da sua disciplina, podem e devem, conjuntamente com os colegas, analisar as avaliações externas, diagnosticando-as de forma mais ampla, reforçando o entendimento de que a escola é o lugar onde os professores e especialistas pensam o trabalho escolar e aprendam em conjunto.

Sendo assim, uma proposta pedagógica progressista pode assumir: a avaliação dos estabelecimentos escolares através dos resultados de desempenho dos alunos, a descentralização das escolas, favorecendo a identificação de prioridades locais, o envolvimento dos pais e dos professores e o destaque no acréscimo de capacidades básicas de aprendizagem.

Gestão Pedagógica

O principal objetivo da escola é que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver as potencialidades e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. O centro do trabalho escolar deve ser a aprendizagem e a formação dos alunos.

As atividades desenvolvidas na escola têm uma intenção pedagógica, por isso sua conjuntura carece de uma gestão específica, que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações com foco nos resultados pretendidos.

Centralidade da Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica é o foco das ações a qual todas as demais dirigem-se, uma vez que a mesma refere-se ao foco principal do ensino, que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção exitosa na sociedade e no mundo do trabalho. Heloísa Luck, 2009, p. 102, diz que a gestão pedagógica é a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola, que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente.

O termo “pedagógico” refere-se basicamente aos empenhos dispensados intencionalmente para promover a aprendizagem e a formação dos educandos, baseados nos saberes da educação e da Ciência Pedagógica que orientam a reflexão, a ordenação, a sistematização e a crítica do processo pedagógico necessário, tanto para que o mesmo seja efetivo, como para que seja continuamente revisto e atualizado à luz de novos desafios. De acordo com Luck (2009, p. 104), “[...] o adjetivo ‘pedagógico’ é diretamente oriundo da Pedagogia, a ciência e a arte de influenciar sistemática e organizadamente os processos de aprendizagem de pessoas, mediante método compatível com os resultados pretendidos”.

O currículo constitui-se como o conjunto de todas as experiências construídas pelo aluno no âmbito escolar, ou a totalidade dos conhecimentos do aluno, pela quais a escola é responsável, sendo seu núcleo, o educando, e não o conteúdo. Assim, a sala de aula é o espaço privilegiado onde devem ser promovidos experimentos organizados no sentido de orientar aprendizagens mediante o seu envolvimento e o exercício de processos mentais estimulados pela problematização e pela resolução de problemas.

Monitoramento de Processos Educacionais e Avaliação Institucional

Apesar do monitoramento e da avaliação constituírem processos inerentes à gestão pedagógica, são práticas pouco realizadas em escolas enquanto parte integrante do sistema de ensino, talvez por atribuição de significados inadequados. O monitoramento é entendido como um controle limitador, e a avaliação, como estratégia para encontrar erros e causar reprovações

Destreza desse tipo demonstra um entendimento equivocado sobre o monitoramento e a avaliação, que se relaciona com resultados negativos. Os resultados acadêmicos (índices de reprovação e distorção idade/série) das nossas escolas revelam a existência de uma prática inadequada de avaliação da aprendizagem escolar e de falta de monitoramento contínuo dos processos pedagógicos.

Monitoramento é o método de acompanhamento sistemático dos processos de implementação de plano ou projeto de ação, com o intuito de garantir sua maior efetividade, mediante a averiguação do seu ritmo de trabalho, o bom uso do tempo e dos recursos, a aplicação adequada das ações e das competências previstas e necessárias em relação aos resultados pretendidos.

Já a avaliação constitui-se no processo de alcance e ponderação dos resultados adquiridos na aplicação de um projeto e os integrados ao seu final. Em Luck (2009, p. 46), “a avaliação consiste no conjunto de ações realizadas paralelamente e ao cabo das ações educacionais, com o objetivo de verificar em que medida os resultados pretendidos estão sendo alcançados.” O monitoramento e a avaliação carecem de ser realizados de forma conjunta a respeito da eficácia das ações implementadas que permitem a correção necessária de rumos, ritmos e recursos processuais, de modo que no final possa julgar os resultados obtidos. Para que o processo educativo seja efetivo, é preciso que seja hábil e ativo. De outra forma, depende que de haver uma boa organização e articulação entre as ações promovidas, do bom uso do

tempo, dos recursos e da ajeitada mobilização e ritmo de emprego das competências humanas na promoção da aprendizagem dos discentes.

Desse modo, monitoramento e avaliação, por sua natureza, são atividades que se complementam reciprocamente, cabendo promovê-los de forma associada, uma vez que a eficácia (os resultados) observada pela avaliação depende da eficiência das ações (processos) verificadas pelo monitoramento. (LUCK, 2009, p. 49)

Um programa de monitoramento e de avaliação precisa ser abrangente e possibilitar o acompanhamento das dimensões e aspectos da vida escolar. Assim, sua construção exige a participação de toda comunidade escolar e deve possibilitar a reflexão dos seus resultados. Esse programa deve ser institucionalizado nos planos e projetos da escola, de modo que todos os objetivos e todas as ações por estes propostos sejam monitorados e avaliados. Uma das etapas mais importantes do processo de monitoramento e de avaliação é a coleta de dados. Esta pode ser feita mediante a utilização de diversos instrumentos, os quais podem ser elaborados nas próprias unidades de ensino, de modo a adequar-se aos seus planos e práticas de ação.

Outra etapa primordial é a de organização e sistematização dos dados coletados. Conforme expõe Lück (2009, p. 51),

O registro, organização e sistematização dos dados são imprescindíveis para se poder comparar, articular e associar resultados obtidos por diferentes instrumentos. Sem essa comparação e associação é impossível construir uma visão abrangente dos dados e transformá-los em informações úteis para a compreensão da realidade educacional, os efeitos de suas práticas e a tomada de decisão para futuras intervenções.

A prática de coleta de dados, organização e reflexão sobre os resultados obtidos precisa ser regular para que se possa fazer qualquer julgamento expressivo e desenvolver alguma compreensão a partir dos dados.

O compartilhamento dos resultados do monitoramento e a avaliação, realizados junto à comunidade escolar, são uma etapa importante e devem ser feitos visando sua incorporação de modo a melhorar as suas práticas.

PLANEJAMENTO: REFLEXÃO E AÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

A presente proposta de intervenção foi realizada como pré-requisito do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP 3), Eixo Temático: Gestão Educacional e Trabalho Pedagógico, Polo de Souto Soares, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Pública. Elaborada a partir da análise de dados da pesquisa de campo, concretizada em uma escola pública municipal localizada na sede do município de Boa Vista do Tupim, tendo como colaboradores a equipe pedagógica, com a função de ajudar a instituição a refletir de maneira mais profunda sobre a organização do trabalho pedagógico nas séries iniciais e os pressupostos que embasam as práticas pedagógicas dos professores, apresentando sugestões de ações viáveis a serem executadas num determinado prazo, com a intenção de tentar resolver as dificuldades apresentadas ou pelo menos minimizá-las.

Caracterizações da unidade escolar

A unidade escolar pesquisada para a realização deste trabalho foi inaugurada em 1980, na sede do Município de Boa Vista do Tupim - Ba. Principiou suas atividades com a pré-escola. Em 1981, passou a ofertar o ensino fundamental, que na época atendia cerca de 84 alunos, com corpo docente de cinco professores e duas agentes de portaria, que limpavam a escola e serviam a merenda oriunda da cantina central. Não possuía diretor, vice, secretário ou qualquer outro funcionário que pudesse dar suporte na secretaria da escola, apenas uma delegada escolar para atender a todas as escolas estaduais do município. Atualmente, funciona nos turnos matutino e vespertino, com 343 alunos, sendo 150 deles distribuídos em seis turmas de educação

infantil e 193 em 10 turmas do primeiro ao quinto ano, 19 professores, dois coordenadoras, uma diretora, duas vice-diretoras, uma secretária, um porteiro, uma merendeira e seis agentes de portaria.

Dentre os variados programas e projetos existentes, a escola tem como prioridade os projetos institucionais e os Programas Mais Educação, com aulas de letramento, vôlei, futebol, percussão, banda fanfarra, com diversos instrumentos adquiridos com recurso do referido programa, e o Programa Saúde na Escola (PSE).

Quanto à estrutura física, é composta de uma área de recreio coberta, uma sala de leitura, uma sala multifuncional, oito salas de aula, uma secretaria, onde funciona também a diretoria, uma cantina, quatro banheiros, sendo dois femininos e dois masculinos, e uma sala de informática.

A escola é mantida através do Poder Público Municipal, pois, no ano de 2003, foi municipalizada e recebe recursos dos programas do Governo Federal, como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), PDE e Mais Educação.

Tratando-se do PPP, a perspectiva de compreensão da aprendizagem da escola tem como suporte as teorias do desenvolvimento de Jean Piaget e L. S Vygotsky, com suas bases teóricas que fornecem os parâmetros sobre a natureza do pensamento da criança e as características do seu desenvolvimento.

Sendo a educação um processo em construção, que representa um trabalho gradual e que remete às mesmas características em sua construção, a escola enfrenta várias dificuldades de ordem social, política e financeira. Assim como dificuldades específicas do “chão da prática educativa” e das relações são bastante evidentes, a falta de cooperativismo entre o grupo também o é. Logo, pode-se observar certo esvaziamento no sentido da real função da escola, que consiste em cultivar os distintos saberes e suas utilizações, bem como oportunizar a edificação de convivências mais harmoniosas.

Como os entraves não podem impedir os devaneios de uma caminhada que, embora difícil, precisa alcançar objetivos delineados, o projeto foi construído a partir de incessantes tentativas de articulação de toda a comunidade escolar em torno dos objetivos propostos, portanto fruto de buscas e de reflexões voltadas à democratização e à qualificação das relações de ensino-aprendizagem, numa perspectiva da Teoria Sociointeracionista. Foram muitas as dificuldades para a sua construção, por conta dos professores atarefados com o planejamento e o desempenho de suas aulas, e pouco tempo para se destinar a esta atividade, contando ainda com pais que não se consideram como partes do processo, e por isso não se comprometem a comparecer às reuniões para as discussões coletivas.

Diante do exposto a equipe gestora ficou com a maior sobrecarga nesta tarefa. Porém, com toda essa problemática, alguns membros da comunidade assumem suas responsabilidades. Para concretizar o envolvimento de todos os indivíduos no acompanhamento do PPP, compete à equipe escolar pensar algumas estratégias para que isso aconteça, tais como: formação de grupos de trabalho, utilização das mídias na divulgação dos encontros, esclarecer legalmente as famílias sobre seus direitos trabalhistas quando se trata de dar assistência ao processo educacional de seus filhos, fazer rodízio de participantes nas reuniões, promover encontros em horários e datas alternativos etc.

A escola pesquisada procura contemplar em conformidade com o seu PPP toda a comunidade escolar com atividades que envolvam cultura, arte e opinião. Dentre as comemorações, merecem destaque: dia das mães, festas juninas, desfile cívico de sete de setembro, folclore, dia do estudante, jogos escolares e conclusão do ensino infantil e fundamental I. Nas diversas comemorações, a comunidade escolar é convidada a refletir sobre o real significado de cada data, enquanto o professor incumbir-se-á de propor a utilização de distintas estratégias de estudo para envolver o aluno e apoiar

na compreensão das mesmas. As atividades festivas também são espaços de manifestações culturais da comunidade local.

Os jogos recreativos são momentos de entretenimento e lazer, ao mesmo tempo desenvolvendo a disciplina para a vida social, e alargam suas habilidades de relacionamento interpessoal, este último de extrema importância para o pleno exercício da cidadania. As festividades de formatura são uma maneira de celebrar em conjunto com os formandos e os familiares as conquistas dos envolvidos no processo educacional.

A Proposta Pedagógica da unidade explicita que a avaliação do rendimento escolar necessita de uma reflexão profunda, tendo em vista os índices acadêmicos (aprovação, abandono e distorção idade/série), ressaltando que as intervenções do professor junto ao aluno devem ser aprimoradas, ressaltando ainda que a instituição necessita urgente de maiores investimentos na sua infraestrutura, pois existem diversos problemas, como falta de acessibilidade e espaços educativos mais organizados e seguros. As condições de trabalho dos docentes e técnicos se esbarram, em princípio, na falta de equipamentos tecnológicos em boas condições de uso e na quantidade destes.

Quanto ao trabalho coletivo, é algo que precisa ser melhorado para que as decisões sejam tomadas com mais democracia e menos desgaste entre as partes, pois os resultados apresentados pela instituição são de responsabilidade geral dos membros da escola.

Dentro do ambiente escolar, muito se questiona sobre a gestão democrática. A responsabilidade pelo exercício da gestão popular não pode ser direcionada apenas à equipe gestora, uma vez que sem o comprometimento de todos os atores envolvidos não há como se desencadear o processo de construção coletiva e pública. A garantia do acesso, da permanência e da qualidade do ensino, exercício da cidadania, são de incumbência de todos os envolvidos no processo educacional, por esse motivo todos têm o direito, e mais ainda, o dever, de participar das construções grupais.

Contextualizando o problema

Para que uma educação seja qualidade, é imprescindível a concessão da constituição do sujeito para além da subordinação e adequação deste ao sistema social vigente, o que implica pensar numa formação voltada efetivamente para cidadãos críticos, com expectativas de emancipar-se enquanto sujeitos construtores de sua própria história. Daí a inquietação: como as práticas de gestão escolar, orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, seguem fundamentos, princípios e diretrizes educacionais embasadas em determinações nacionais, estaduais e locais?

Objetivos

Este tipo de prática tem por objetivo instrumentar/capacitar os educadores enquanto gestores de informações, contrapondo a ideia de meros aplicadores de conhecimentos. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação se explicita entre o objetivo prático que colabora para que o problema da pesquisa seja aperfeiçoado e o objetivo de conhecimento, que tem a função de obter elementos para melhores informações sobre determinadas situações. Ele salienta que a pesquisa ação não está voltada apenas para a coletividade analisada na verificação local, mas também para diversos profissionais que estejam interessados a mudar sua prática pedagógica. Especifica ainda que, além de aprimorar a qualidade da observação, almeja o estudo e a transformação das atitudes do grupo analisado ou de outros grupos, dentre elas, os hábitos de consumo, as formas de autoridade e de comportamentos.

Caminhos metodológicos

Esta proposta de intervenção teve como base de seu delineamento a Organização do Trabalho Pedagógico: Formação de Alunos e Promoção da aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de verificar os pressupostos que embasam as práticas pedagógicas dos pro-

fessores e após análise dos resultados propor ações que descortinem a possibilidade de superação das dificuldades detectadas.

Segui nesta análise com a perspectiva metodológica qualitativa, por que desejava conhecer e verificar a eficácia das PPPs da escola pesquisada, e quantitativa, para identificar o número de educadores que conhecem e/ou fazem uso das leis existentes e relacionar com os resultados acadêmicos de sua escola/turmas. A abordagem foi exploratória, com conceito lógico formal/dialético, com método indutivo. Para o estudo empírico, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada e o instrumento de aplicação foi o de entrevista aplicada. As entrevistas foram realizadas com 10 docentes das series iniciais, a diretora e a coordenadora pedagógica do ensino fundamental I.

A presente proposta é fruto do escólio dos dados baseados em teóricos críticos da educação, como Alarção (2007), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Luck (2009), Menegolla, Sant'Anna (2012), Thiollent (2011) e Vasconcelos (2013), bem como da utilização da LDB e do PPP da instituição de ensino pesquisada, onde verifiquei a relação da realidade com o objeto de estudo, obtendo várias interpretações de uma análise indutiva que, após uma primeira etapa de observação, análise e classificação dos fatos, apresento os resultados da pesquisa.

A entrevista foi fundamentada na pesquisa-ação, na tentativa de superar a lacuna entre teoria e prática e tentar intervir na prática de modo inovador no decorrer do próprio processo de pesquisa, e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final da investigação. Utilizei esta abordagem por ser o que mais se aproxima do meu objetivo, a tipologia foi a dialética, para que eu pudesse refletir sobre a realidade do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental.

Refletindo sobre pesquisa-ação enquanto aprendizagem coletiva, intervenção e produção de conhecimento.

No campo educacional, pode-se conceituar a pesquisa-ação como sendo o processo de investigação da ação, atividade que permite averiguar a prática pedagógica com o propósito de produzir conhecimentos. A pesquisa-ação tem como foco de estudo os entraves práticos que acontecem diariamente na sala de aula. Esta modalidade de pesquisa tem como função estudar uma situação social com a finalidade de refletir sobre a qualidade da prática pedagógica na educação, para que, a partir daí, possa buscar subsídios, visando a superação da dicotomia entre teoria e prática.

A pesquisa-ação é um tipo de análise centrada na demanda do agir e exige o envolvimento dos indivíduos interessados na observação em torno de uma determinada ação planejada para intervenção com mudanças dentro da situação investigada.

Características da pesquisa-ação

Na área pedagógica, uma das principais particularidades da pesquisa-ação está relacionada ao envolvimento do docente como uma necessidade indispensável. Outra característica que merece atenção especial é a necessidade de estabelecer uma rede de entendimento no nível de captação de informação e de divulgação; isso faz parte de um plano de ação social ou da resolução de problemas coletivos. Assim, é importante destacar como essencial o caráter espiral do processo, a concentração no plano de ação, cujo desenvolvimento e evolução permitem ampliar e clarificar o diagnóstico da situação.

Na educação, a pesquisa-ação procura diagnosticar e resolver as necessidades específicas da realidade vivida na sala de aula, escola e ou comunidade na qual está inserida, promove mudanças e permite ao professor teorizar o conhecimento a partir da sua ação na prática pedagógica.

Metodologia da Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação não se limita a uma metodologia própria, daí a utilização de uma ampla diversidade metodológica que compreende desde a investigação experimental à investigação qualitativa. Basicamente, o procedimento mais empregado é a averiguação qualitativa, que exige investigação, análise e reflexão. Os dados qualitativos não possuem um padrão, daí a necessidade do pesquisador ser flexível, criativo, sensível, intuitivo e experiente para que possa coletá-los e analisá-los.

No processo de desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores sempre se apoderam de registro, de processamento, exposição dos resultados, além de métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação. Quanto aos questionários convencionais e às técnicas de entrevista individuais, estas são empregadas como informação complementar. Em determinados momentos da investigação, os pesquisadores utilizam-se de outras técnicas, como: diagnósticos de situação, resolução de problemas, mapeamento de representações, técnicas didáticas e recursos audiovisuais. Dessa forma, a pesquisa-ação não é modelada, ela se apresenta de forma ampla, sistemática e flexível, com aversão às atitudes tecnologicamente controladas, para que, aos poucos, ela possa se compor, partindo das indigências e conhecimentos nela sugeridos, em decorrência de uma ação reflexiva.

Diante do exposto, é que pensei em conduzir meu trabalho de pesquisa e, para tanto, elaborei um questionário com a função de diagnosticar a organização do trabalho pedagógico enquanto formação de alunos e promoção da aprendizagem nas séries iniciais, com os professores do ensino fundamental da escola pesquisada, juntamente com a diretora e a coordenadora pedagógica.

Partindo da exposição dos resultados, busquei elaborar uma proposta de intervenção, no intuito de ajudar a unidade de ensino a superar suas dificuldades com relação à organização pedagógica.

Como na pesquisa-ação as intervenções e a produção do conhecimento estão sempre se inter-relacionando, procurei equilibrar a definição dos objetivos práticos para condução das soluções dos problemas e dos objetivos de conhecimento, dando ênfase na identificação de representações, habilidades, dentre outros aspectos, que proporcionou esclarecimentos sobre a problemática em destaque, dando suporte para a melhor condução de ações transformadoras.

Portanto, foram definidos objetivos instrumentais na tentativa de resolver os problemas práticos e os objetivos educacionais para tomada de consciência e produção de conhecimentos considerados relevantes tanto para o grupo investigado quanto para qualquer outro grupo que possa vir a se interessar pela pesquisa. Aproveitando algumas falas espontâneas que surgiram durante a entrevista como sugestão para a resolução do problema, busquei utilizá-las na elaboração da proposta de intervenção.

Diante do exposto, fica evidente que a metodologia da pesquisa-ação precisa ser iniciada a partir de um planejamento, para o ponto de partida, que é a fase exploratória, e um ponto de chegada, que é a divulgação dos resultados, todavia ela é considerada como um sistema aberto, por conta dos diversos rumos que podem ser tomados no percurso do seu desenvolvimento em função das demandas encontradas. Neste contexto, o papel do pesquisador é o de propiciar a participação dos atores sociais submergidos em todas as etapas do processo e garantir o rigor metodológico, para que o cumprimento dos objetivos propostos (instrumentais, educacionais, científicos, dentre outros) possa ser favorecido.

Aplicações do instrumento de pesquisa e análise de dados

Para alcançar o objetivo de verificar os pressupostos que embasam as práticas pedagógicas dos professores enquanto princípio educativo nas séries iniciais do ensino fundamental, realizou-se uma pesquisa-ação que teve

como fonte direta o ambiente natural dos sujeitos a serem pesquisados, sendo os investigados o principal instrumento da pesquisa, com intuito de proporcionar uma reflexão sobre a organização da prática pedagógica.

Acompanhamento da diretora nos planejamentos semanais

Constantemente, a categoria dos professores cobrava dos órgãos competentes um espaço reservado para planejamento das aulas dentro da sua carga horária. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 em seu Art. 67º, ao tratar da valorização dos profissionais da educação, assegura, no parágrafo V, a necessidade de estabelecer período de estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária. (BRASIL, 1996)

A conquista do espaço reservado para planejamento foi o primeiro passo, no entanto, qualificar os planejamentos se tornou o desafio de cada escola, uma vez que só no final da década de 1990 é que realmente o coordenador pedagógico passou existir nas instituições. Dentro desse contexto, definir a função do coordenador ainda tem sido um entrave: se, por um lado, ele assumiu a formação continuada dos professores e “organizou” os momentos de planejamento, por outro, o diretor escolar se eximiu das responsabilidades ao atribuir exclusivamente essa tarefa ao supervisor. Isso fica explícito nas falas dos professores, coordenadores e do próprio diretor quanto a sua ausência nos horários de planejamento.

Aproveitamento do tempo reservado ao horário de planejamento

Em qualquer etapa da educação, o planejamento pedagógico se fez necessário, uma vez que visa qualificar o ensino. Por meio dele, os educadores tomam suas decisões e convertem para as direções escolhidas, estando prontas para enfrentar todas as variáveis, tanto desejadas quanto as indesejadas. Neste ponto a escola está de parabéns, pois todos comungam da mesma ideia de que este é um espaço coletivo para troca de experiências.

Entretanto, o educador terá que ter sempre em mente os elementos do planejamento escolar, os objetivos, os conteúdos, os métodos, como genuinamente políticos, por estarem atropetados de implicações sociais. Logo, no ato de planejar, é indispensável a reflexão a cerca das nossas opções, para que se possa pensar na direção a ser dada ao trabalho em sala de aula, interrompendo assim os rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade

É perceptível a importância do papel que o professor desempenha na formação de uma sociedade cidadã; nas suas atividades, ele reflete individual e coletivamente a sua prática para que, ao invés de dar continuidade ao processo de alienação, ele contribua para o desenvolvimento de um trabalho de crescimento do país, tendo em vista uma educação mais humana e eficaz para aqueles que procuram a escola. Na ótica de Menegolla (2011, p. 61-62):

Planejar é um ato participativo e comunitário, e não simplesmente uma ação individualista ou de um grupo fechado no seu restrito existencial ou profissional. O planejar individualista é um ato condicionante do pensar, do prever, do decidir e do fazer; ele é delimitador e reduz o campo de ideias, diminuindo a possibilidade de revolução e transformação da realidade. Ele será o resultado de uma visão limitada que pode se opor e contrariar ideias.

Diante do exposto, percebe-se que o planejamento é o resultado de uma ação coletiva, em que todos participam de forma democrática, refletindo, analisando e adequando suas ações pedagógicas, manifestando suas inquições, propostas diante do mundo que o cerca e os objetivos que deseja alcançar em prol da qualidade do trabalho.

Adequação do planejamento às expectativas de aprendizagem da turma

As expectativas de aprendizagem determinam as intenções básicas de aprendizagem que sejam constituídas pelo aluno em um determinado período de tempo. Assim sendo, elas definem a proficiência mínima pretendida para que o estudante possa construir no período apontado, e não o máximo possível a ser conseguido. Em contrapartida, ao decidirem o que se espera que o aluno aprenda, as expectativas apontam necessidades de ensino.

Os entrevistados, quando questionados, sobre a adequação do planejamento às expectativas de aprendizagem, 80% respondeu que adequam conforme o desenvolvimento da criança, e 20%, que ajustam de acordo com a série a qual lecionam. Percebe-se, portanto, que ainda existe uma disparidade entre o que o aluno necessita aprender e o que é ensinado.

Determinar expectativas de aprendizagem deve ser compreendido como um artifício essencial para nortear o processo de ensino/aprendizagem, dotando-lhe de objetividade, clareza e progressão lógica tanto com as concepções assumidas para orientar o trabalho educativo, quando com as implicações didáticas das mesmas.

Tomando como base o processo de ensino aprendizagem, é preciso:

Saber de que modo o aprendizado acontece para adequar o trabalho docente e selecionar o modo de realização das atividades mais adequadas às necessidades dos alunos;

Reconhecer o objeto de ensino em foco e suas características, para que seja possível ajustar as atividades didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos em cada período do processo de aprendizado;

Identificar quais são os conteúdos que precisam ser ensinados, qual é a sua natureza, para que seja possível prever atividades de ensino que permitam ao professor trabalhá-los junto aos alunos, para que estes de fato aprendam.

Considerando fundamentais os aspectos citados anteriormente, estes devem orientar a definição das expectativas de aprendizagem. Desse modo, essa escolha deve ser pautada na necessidade de:

- Definir as competências que se pretende que o aluno tenha ao final de um período;
- Selecionar conteúdos relevantes para a constituição dessa prática;
- Considerar o que o aluno pode aprender e de que maneira ele aprende.

O sistema de ensino define em um âmbito mais amplo as expectativas de aprendizagem dos alunos da sua rede, essas diretrizes devem nortear as atividades na escola; no entanto, existe a precisão de ajustá-las às necessidades atuais imediatas dos alunos, o que significa, por um lado, compreender o que o aluno já sabe e, por outro, definir o que precisa aprender para tornar-se proficiente. Isso implica que, apesar de termos definidas as finalidades, objetivos e as metas, é preciso ajustá-las ao aluno que realmente frequenta as salas de aula de nossas escolas, durante cada momento do processo de aprendizado.

Análise de documentos nos encontros de Atividades Complementares (AC)

Tendo em vista a necessidade de aprender um leque de conteúdos curriculares preestabelecidos pelos sistemas de ensino, o momento reservado para as crianças na escola é muito pouco e corrido, carecendo do professor competências para gerir bem o tempo didático. Por isso, o educador precisa ter foco nos objetivos de ensino, garantindo os espaços para leitura, discussão sobre o texto, confronto de diferentes hipóteses, produção e análise da língua escrita. Sabendo disso, o docente dirige os estudantes diretamente para essas atividades; já as fases intermediárias, que não adicionam conhecimento, passam a ser mais breves.

Nos relatos dos professores, fica evidente que os mesmos seguem uma rotina estabelecida pela gestão, no entanto, não existe a preocupação em planejar/adequar as atividades de acordo com o tempo de aula previsto. Desse modo, ao chegar ao final de uma etapa (projeto, sequência e atividades independentes), dão-se conta de que não conseguiram cumprir todas as etapas previstas, e por conta disso, os objetivos foram comprometidos.

O planejamento está presente em quase todas as ações do homem; em setores da vida social, serve para orientar/nortear as ações do dia a dia. E é um instrumento imprescindível também na atividade escolar.

O planejamento de aula é de suma importância para que se atinja êxito no processo de ensino-aprendizagem. A sua ausência pode ter como consequência aulas monótonas e desorganizadas, desencadeando o desinteresse dos alunos pelo conteúdo e tornando as aulas desestimulantes.

Todavia, apesar da grande seriedade do planejamento, percebe-se que muitos professores ainda preferem ministrar suas aulas de forma improvisadas, com atividades desorganizadas, prejudicando o tempo pedagógico e a qualidade do serviço prestado à comunidade estudantil.

Um bom plano de aula deve ter objetividade e perceptibilidade, revisão periódica, garantido a utilização dos recursos disponíveis na instituição, noção do conhecimento que os alunos já possuem sobre o conteúdo abordado, junção entre a teoria e a prática, emprego de metodologias diversificadas, inovadoras e que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, cronograma das atividades propostas de acordo com o tempo disponível, flexibilidade para possíveis imprevistos, concretização de pesquisas em diferentes fontes, aulas preparadas seguindo a realidade sociocultural dos estudantes.

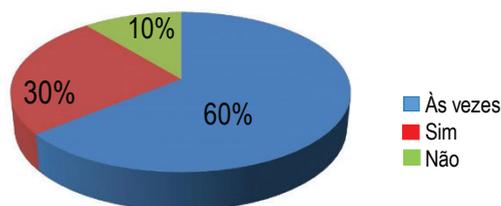
Enquanto gestor da sala de aula, o professor precisa organizar o seu tempo de modo que consiga aplicar todos os conteúdos planejados, mesmo sabendo da necessidade de ocasionais mudanças.

A organização do tempo escolar não é uma tarefa fácil, principalmente para os professores iniciantes ou com pouco tempo em sala de aula, no entanto, os espaços reservados para planejamento devem ser dinamizados, no sentido de promover discussões proveitosas entre educadores, coordenadores e gestores, de modo a agenciar trocas de informações. Com base na experiência dos demais, o professor pode notar que determinadas tarefas podem ser sequenciadas, enquanto outras, organizadas em projetos didáticos. Assim, vai perceber, por exemplo, que o tempo gasto na cópia de um enunciado antes de começar a atividade de Matemática foi perdido, já que a fase de resolução de problemas era mais importante.

O tempo reservado para o planejamento pode e deve ser dinamizado para analisar os diferentes documentos inerentes à prática pedagógica; contudo, os professores demonstram que essa é uma prática frequente na unidade de ensino, no entanto, quando questionados, não sabem dizer ao certo quais são esses documentos.

O gráfico abaixo revela que em parte, os documentos escolares são analisados durante os momentos de planejamento. No entanto, nos preocupa o objetivo e a forma como estes são apresentados aos professores.

Gráfico 1 – Professores que analisam documentos durante o momento do planejamento

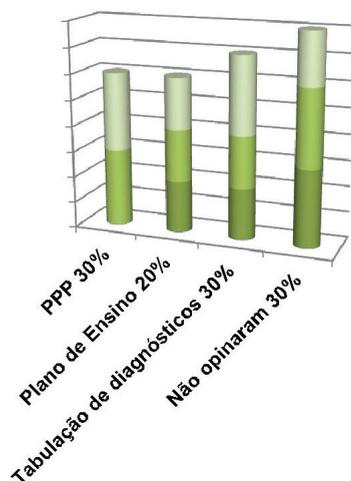


Fonte: Elaborado pela autora.

A disparidade de informação no mesmo ambiente escolar demonstra também que essa é uma prática que necessita de mais investimento por parte tanto da coordenação pedagógica quanto da direção escolar.

Fundamentalmente, os documentos existem na escola, porém, a sua utilização na definição de conteúdos e na tomada de decisões ainda ocorre de forma bastante tímida. Isso é observado nos relatos dos educadores, os quais dizem que os únicos documentos que são esporadicamente analisados nos horários reservados para planejamento são:

Gráfico 2 – Documentos analisados nos períodos preservados para planejamento



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados apresentados, percebe-se que a escola não tem uma linha de formação que preze pela democratização dos seus documentos.

Documentos de suporte no momento do planejamento

Os diferentes planos escolares devem cumprir suas funções para que sejam úteis, do contrário, existem apenas para desempenhar funções burocráticas.

Como qualquer outra organização, a escola produz documentos para nortear e registrar suas atividades. A quantidade dos documentos gerados e recebidos nas escolas é muito significativa, e consultá-los é de extrema importância, pois além do registro das atividades, registram também, as orientações que nortearão as práticas pedagógicas da instituição.

Comumente, encontram-se documentos armazenados em lugares inadequados, misturados aos outros tipos de materiais e, quanto solicitados, causam o maior transtorno, pois ficar difícil realizar a sua localização.

É importante, portanto, que os documentos que possuam valor para a instituição por razões administrativas ou históricas, sejam organizados e armazenados de modo que todos os funcionários saibam da sua existência e possam consultá-los quando preciso. Para isso, no entanto, é imprescindível se pensar numa política de gestão de documentos que disponha de mecanismos para acompanhar o documento desde sua criação, avaliação e frequente utilização para nortear a prática pedagógica. Dessa forma, pode-se melhorar o acesso e a recuperação de informação, nos espaços destinados ao planejamento das aulas, de modo que a prática do professor não seja desalinhada das diretrizes elencadas e registrada/documentada pela equipe escolar.

No entanto, o gráfico abaixo reafirma a ideia de que a dicotomia entre teoria e prática pode não estar acontecendo devido a algum entrave nos horários reservados para tematizar a prática pedagógica.

Gráfico 3 – Documentos que servem como suporte no momento do planejamento



Fonte: Elaborado pela autora.

O Planejamento na ausência do coordenador

Os professores assumem que os horários de planejamento são primordiais para qualificar a prática pedagógica e que o coordenador serve de apoio na tematização da prática. Os docentes e gestores disseram ainda que, na ausência do coordenador, os horários de planejamento são garantidos: “quando o coordenador precisa se ausentar, ele deixa a pauta pré-estabelecida e um professor intermedia o encontro”.

Apesar dos professores ressaltarem o planejamento como instrumento indispensável ao seu fazer pedagógico, vimos anteriormente que vinte por cento dos entrevistados ainda seguem o livro didático com roteiro para suas aulas e que não adequam o seu plano às expectativas de aprendizagens elencadas no plano de curso e/ou ao desenvolvimento da capacidade da criança.

Isso demonstra que os encontros pedagógicos são recheados por muitas atividades, a exemplo da seleção das atividades a serem trabalhadas com as crianças, socialização das experiências bem-sucedidas, leitura e discussão de textos, no entanto salientamos a existência de incongruências que podem estar implicando na formação continuada dos professores.

O coordenador pedagógico na visão da equipe escolar

O coordenador pedagógico é um profissional que atua no âmbito escolar, e sua função é a de articulador, transformador e mediador entre o currículo e o professor. Desse modo, esse profissional pode auxiliar o professor a fazer as diversas articulações curriculares, ponderando suas áreas específicas de conhecimento, os alunos com quem trabalha, a realidade sociocultural em que a escola se situa, a Proposta Pedagógica da Unidade e os demais aspectos das relações pedagógicas e interpessoais que se desenvolvem na sala de aula e na escola.

Salienta-se que o papel do coordenador não se resume a “dar sustentação ao professor” ou, em outras palavras, “tomar conta do corpo docente”, como fica subtendido na fala dos professores entrevistados, quando dizem em unanimidade que o papel do coordenador é orientar, nortear e dar suporte pedagógico. Ele tem uma função mediadora, no sentido de interpretar os significados das propostas curriculares, para que os educadores elaborem seus próprios sentidos, abandonando a ideia de que os mesmo não dialogam com sua prática, mas compreendendo que os mesmo estão de acordo com suas crenças e os compromissos sobre a escola e o aluno.

Em síntese, as competências do coordenador são a de articulador, formador e transformador. Sendo articulador, seu papel principal é oferecer condições a fim de que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade, desenvolvendo ações para que possa atingir objetivos e metas comuns, o que não é fácil, mas possível. Outro aspecto importante é possibilitar a interdisciplinaridade, com a finalidade de que o compromisso com a desenvolvimento do aluno se traduza na conciliação, na confrontação de propostas e nas ações curriculares, de forma não fragmentada.

Enquanto formador, compete a ele oferecer condições ao professor para que este se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela, empenhar-se com a formação para representar o projeto escolar-institucional, atender aos objetivos curriculares da escola e ao pacto com o desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os demais atores da escola, alunos, pais, comunidade, considerando e entendendo sua heterogeneidade e pluralidade, tal como elas se apresentam, consagrando-as como recurso para o processo formativo.

Quanto à competência de transformador, deve ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática, participar no coletivo da escola como aquele que permite e estimula a pergunta, a dúvida, a criatividade, a inovação, para que a escola se institua não apenas como espaço de concretização do

currículo, mas também como espaço de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores, para cumprir seus objetivos educacionais.

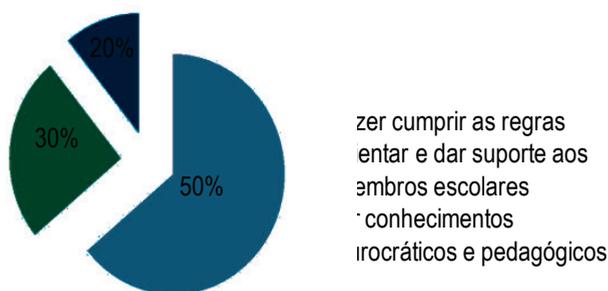
Seguindo as competências a ele atribuídas, certamente o coordenador pedagógico será aquele que conhece as propostas, pois participou de sua elaboração e adequação às necessidades e objetivos da escola a qual atua, possibilitando que a prática educativa da escola e a prática pedagógica dos professores sejam ressignificadas.

Função do diretor de acordo com a equipe escolar

Percebe-se que, mesmo diante dos diversos documentos que regulamentam as atribuições dos funcionários da escola, muitos professores ainda não conseguem distinguir a diferença entre as funções inerentes ao diretor e ao coordenador pedagógico, demonstrando ainda um total desconhecimento da integridade do Regimento Interno e da Proposta Pedagógica da instituição.

Quando questionado acerca da função do diretor, responderam conforme o gráfico representado a seguir.

Gráfico 4 – Funções do diretor



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos resultados apresentados acima, nota-se que um número reduzido de professores experientes demonstra ter conhecimento dos diferentes papéis atribuídos às pessoas que fazem parte da gestão escolar.

Ao falar do diretor, por exemplo, eles ressaltam a necessidade do gestor ter conhecimentos da área pedagógica e não centrar seus esforços nas questões burocráticas, enquanto que outro grupo acha que o diretor deve centralizar suas energias nos membros escolares, como se ele não tivesse outros afazeres.

Porém, preocupa o fato de 50% dos educadores entrevistados ainda verem o diretor como o profissional ditador na escola, que está ali primordialmente para “fazer cumprir as regras”, desconsiderando as suas outras atribuições e a gestão enquanto instância participativa.

Há algum tempo vem se solidificando a ideia de que a principal atribuição do diretor é organizar a equipe e a infraestrutura da escola para garantir a progressão dos alunos. A formação continuada seria uma das mais eficientes iniciativas para a garantia da gestão de aprendizagem, não deixando de levar em consideração que o constante processo de aprendizagem, pesquisa, de estudo e planejamento, deve acontecer em parceria com o coordenador pedagógico, no intuito de se edificar um ambiente de formação e contato inovador.

Dentre as inúmeras maneiras de um bom gestor intervir no processo de formação continuada de sua equipe docente, podem-se destacar: o foco na aprendizagem de acordo com observações em sala, a organização do tempo, para que o tempo de formação previsto em lei seja transformado em espaço obrigatório de discussão coletiva, material selecionado e acessível, cumplicidade entre a equipe, olhar da equipe gestora para com os problemas existentes na escola, para buscar soluções, senso de prioridade a partir de um plano de gestão.

Para que o diretor seja um bom administrador escolar, antes de tudo, ele precisa ser educador, permanecer achegado ao cotidiano da sala de aula, conhecer alunos, pais e professores, pois só assim poderá se tornar um líder, e não apenas alguém com autoridade burocrática, pois não basta apenas cuidar dos orçamentos, calendários, vagas e materiais, mas também

manter a escola dentro das normas do sistema educacional, acompanhar portarias e instruções, ser exigente no cumprimento de prazos, valorizar a qualidade do ensino, o projeto pedagógico, a supervisão e a orientação pedagógica, criar oportunidades de capacitação docente, atentar-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade, atribuir meio para estar sempre rodeado de pais, alunos e lideranças do bairro e permitir trânsito livre em sua sala.

Transmitir e guiar devem ser as palavras de ordem. Como esta não é uma tarefa fácil, é imprescindível que o gestor mantenha um bom equilíbrio com sua equipe de trabalho e toda a comunidade escolar, sempre atendo para os talentos de cada um, a fim de que estes sejam seus parceiros colaboradores.

Neste contexto, o diretor consegue sugerir caminhos, ser afetuoso às necessidades da comunidade, desenvolver talentos, facilitar o trabalho da equipe, enfim, resolver os problemas educacionais da escola.

CRONOGRAMA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

AÇÃO	PROBLEMA	OBJETIVO	ESTRATÉGIA	RESPONSÁVEL	PERÍODO 2016	RECURSOS HUMANOS	RECURSOS MATERIAIS
Formação de Grupos de Trabalho	Ineficácia no acompanhamento do PPP	Esclarecer às famílias os aspectos legais da assistência ao processo educacional de seus filhos	Rodízio de participantes das reuniões. Promoção de encontros em datas/horários alternativos	Diretor e coord. pedagógico	Bimestral 4 de março; 6 de maio; 8 de julho; 9 de setembro; 4 de novembro.	Equipe pedagógica; comunidade escolar	Mídias diversas p/ divulgação dos encontros
Formação continuada dos professores	Planejamento inadequado	Refletir sobre a funcionalidade do planejamento na organização do tempo didático	Tematização da prática: planos de aula. Filmagem de aulas. Relatórios. Análise de planos bem elaborados. Vídeos. Depoimentos de especialistas	coord. pedagógico	Mensal: 18 de março; 15 de abril; 20 de maio; 10 de junho; 22 de julho; 19 de agosto; 16 de setembro; 21 de outubro; 25 de novembro.	Professores, diretor e coord. pedagógico	Recursos audiovisuais; textos. Portfólios de professores e do coord. Pedagógico

Utilização frequente de documentos escolares	Disparidade de informações devido à má utilização dos documentos escolares p/ análise e suporte pedagógico.	Dinamizar o acesso às informações, de modo que a prática do professor não seja desalinhada das diretrizes elencadas e documentadas pela equipe escolar.	Gestão de documentos que estabeleça mecanismos p/ acompanhar o documento desde a criação, avaliação e frequente utilização p/ nortear a prática pedagógica.	Diretor	Semanal: nos horários de planejamento das aulas. 7 de março a 19 de dezembro	Professores, diretor e c. pedagógico	PPP da escola; Regimento de ensino; LDB; PME; Diagnósticos; Estatuto do Servidor P. Municipal.
Elaboração do Plano de Formação dos professores	Desalinhamento do tempo pedagógico com o Plano de Aula	Tematizar a prática do professor	Organização do espaço de formação como ambiente potencializador de discussão coletiva	Coord. pedagógico	Semanal: nos horários de planejamento das aulas. 7 de março a 19 de dezembro	Professores e coord. pedagógico	Recursos audiovisuais, PPP da escola, Planos de ensino e de aula, Projetos institucionais

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, buscou-se averiguar de que forma as práticas de gestão escolar, orientação dos planos de trabalho e ações promovidas numa escola pública municipal das séries iniciais no município de Boa Vista do Tupim professam com os fundamentos, princípios e diretrizes educacionais embasadas em determinações nacionais, estaduais e locais. Nessa perspectiva traz um cronograma com sugestões de ações, no propósito de contribuir para a diversificação e a expansão da prática pedagógica, que irá apoiar na organização do trabalho pedagógico da instituição. Aponta ainda subsídios para a formação da cidadania, arrazoando a natureza e as especificidades do processo de ensino de aprendizagem.

Neste sentido, os instrumentos pesquisados apresentam dados que revelam a necessidade da busca de melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem, logo, faz-se indispensável colocar em prática efetiva o PPP na articulação da dimensão pedagógica, tendo em vista que este é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades instituídas pela coletividade, onde são estabelecidos de forma reflexiva, as ações misteres e o empenho de todos os envolvidos no processo educativo, mesmo que de forma tímida.

Durante a pesquisa, ficou nítida a resistência de alguns professores quanto à organização do trabalho pedagógico, no entanto, é conciso dar-lhes a oportunidade de repensar sobre a sua ação educativa, para que possam refletir individual e coletivamente o seu fazer pedagógico através de ações estratégicas dentro de um contexto social qualificado por influências econômicas, políticas e culturais. É importante ressaltar que, através do planejamento, o professor toma decisões, articula a dinâmica da sua prática e avalia a dimensão do papel que exerce diante da política educacional.

O educador não só faz parte do processo educativo, como também tem a capacidade de transformar a realidade dos alunos; para tanto, basta desvelar e averiguar sua própria ação, dando-lhe uma nova significação. Sendo assim, o ato de planejar torna-se uma prática reflexiva da ação que se deseja

realizar, sem esquecer que o planejamento é dinâmico, podendo sofrer modificações no decorrer da sua execução e após cada avaliação feita no decorrer do processo de ensino-aprendizagem tanto dos discentes quanto dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)
- LUCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?: currículo, área, aula*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VASCONCELOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013. (Subsídios Pedagógicos do Libertad, v. 3)

Formação entre pares: um exercício contínuo

*Tarcyla Coelho de Souza Marinho
Maria Couto Cunha*

INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco do olhar dois programas de formação continuada desenvolvidos no Município X, na Bahia, mais especificamente as propostas formativas do Pacto com Municípios pela Alfabetização (PAIC) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O foco principal da investigação é contribuir com as discussões sobre formação continuada de professores, tomando por base os sentidos atribuídos por docentes às formações continuadas realizadas no Município X. Sua consecução esteve subordinada a outros objetivos, tais como identificar os sentidos atribuídos por alfabetizadores à formação continuada realizada ou em curso e construir uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida no interior da escola. Para realização da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, com privilégio da pesquisa-ação. A opção por esse caminho metodológico se deu na tentativa de trazer à tona informações que compõem a realidade, utilizando da análise de documentos e entrevista semiestruturada com inspiração na análise de discurso.

O problema da baixa qualidade da educação básica no país, principalmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita, é questão recorrente no contexto educacional, com grande destaque nacional e internacional divulgado através de avaliações internas, Provinha Brasil, e externas, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Frente a esse cenário dramático, a sociedade atônita pressiona os governos a darem respostas urgentes para essa questão, considerando as

implicações sociais que a manutenção dessa situação pode causar ao desenvolvimento do país, o que torna a alfabetização de todas as crianças um dos maiores desafios a ser enfrentado na atualidade.

Cientes do caráter político e social do ensino e da aprendizagem, vemos o direito à educação ser reduzido ao direito a aprender a ler e escrever como operações mecânicas, não interativas, subjetivas e intertextuais. Como estratégia para garantir aos alunos esse direito, que agora tem uma idade certa, até os oito anos de idade, os governos têm lançado mão de políticas públicas que se destinam à alfabetização de crianças, via formação continuada.

Devido aos poucos efeitos produzidos pelos programas já realizados, este estudo aponta a necessidade de investigar os sentidos que as alfabetizadoras podem ter atribuído a formações continuadas já realizadas ou em curso no município, para que possamos caminhar com atitudes coerentes de formação continuada decente para enfrentar essa difícil batalha.

Os programas PAIC e PNAIC são políticas públicas de âmbito estadual e nacional, respectivamente, que visam assegurar a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, em resposta aos baixos índices de alfabetização revelados pelos indicadores de qualidade, tendo como ação principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Voltado para os estudos teóricos sobre alfabetização e letramento nas áreas da linguagem e da matemática, os dois programas se apresentam como uma iniciativa que pretende formar professores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo inicial de alfabetização.

Para análise da formação continuada dos dois programas, se recorrerá aos autores Garcia (2013), Gatti (2011), Imbernón (2010), Larossa (2002), Nóvoa (2009), como também a documentos oficiais que regulamentam os dois programas.

Em linhas gerais, a pesquisa foi textualizada e se encontra organizada sob forma de capítulos, que correspondem a cinco seções. Nesta seção

introdutória, que aqui se encerra, apresento uma visão geral do estudo, apresentando sua problemática, o problema e os objetivos. Na segunda seção, apresento questões referentes à formação continuada docente, passando pela apresentação de caminhos possíveis, possibilidades e desafios, seguido de uma breve contextualização da educação nos dias atuais, finalizando com uma discussão sobre a docência alfabetizadora. Na terceira seção, discorro sobre a formação continuada no PAIC e no PNAIC, sua implantação, estrutura e organização. Na quarta seção, evidencio alguns conceitos mobilizados para discutir a proposta de intervenção, demonstrando o seu caminho teórico-metodológico e os principais dispositivos utilizados para produção de informações, como também analiso as informações produzidas durante a atividade de campo, com o intuito de apresentar a voz dos alfabetizadores a partir da leitura do que disseram durante as entrevistas, tomando os conceitos discutidos nas seções anteriores. Por fim, na quinta seção, teço as considerações finais, visando retomar as proposições iniciais do estudo e discutir com base no percurso teórico e nos aspectos que emergiram ao longo do trajeto, apontando para algumas questões fundamentais para serem repensadas as futuras propostas de formação continuada de professores acerca dos possíveis rumos.

FORMAÇÃO CONTINUADA: NA TRILHA DE CAMINHOS POSSÍVEIS

Neste capítulo, apresentarei os referenciais teóricos que inspiram esta pesquisa, buscando tecer caminhos possíveis à formação continuada de professores, suas possibilidades e desafios, seguidos de uma breve contextualização da educação no cenário atual, finalizando com uma discussão sobre a formação continuada alfabetizadora.

Aliada à importância da função social do professor para elevação da qualidade do ensino e, conseqüentemente, das transformações sociais, está a positivação da formação continuada como aspecto imprescindível ao bom trabalho pedagógico, ao trabalho que atenda às exigências postas

pela sociedade na direção da qualidade do ensino e do sucesso das reformas educativas, em face dos avanços científicos que colocam novas questões à educação escolar. Cabe destacar, desde já, que o conceito de formação continuada adotado neste estudo se refere à formação de professores já em exercício de suas atividades, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou à distância), em conformidade com os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), por se tratar de um documento orientador das ações formativas em âmbito nacional.

Assim, defendida nos documentos educacionais, nos discursos políticos, nos veículos de comunicação, na sala de professores, no meio educacional de forma geral, a formação continuada aparece como importante estratégia para solucionar os problemas educacionais, apoiada pela consciência ingênua de que, muitas vezes, nos impede de refletir sobre a lógica massacrante que tem colocado o professor como incompetente e ajudado a validar esse discurso sem considerar o contexto social em que estão inseridos e as condições de oferta, sendo tema de estudo recorrente em pesquisas acadêmicas e debates públicos.

Em autores como Contreras (2012), García (2013), Gatti e Barreto (2009), Imbernón (2010), Nóvoa (2009) e Macedo (2010), dentre outros, identificamos a preocupação com a temática e com as questões que a atravessam, bem como nos eventos com destaque nacional realizado por entidades como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), com vistas a provocar um debate sobre a formulação de novos caminhos para a formação continuada de professores, sendo, portanto, oportuno e necessário aprofundar a discussão sobre a temática.

Em meio a essas discussões, o Governo Federal, como ação estratégica para alcançar a qualidade do ensino, tem juntado esforços em direção à

oferta de programas de formação continuada, amparada por dispositivos legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que estipula, em seu Art. 67, que os sistemas educacionais devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, em seu inciso II, aperfeiçoamento profissional contínuo, com direito à licença com remuneração (BRASIL, 1996).

Mais recentemente, o Decreto nº 6.755/09 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com o objetivo de organizar, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a formação inicial e continuada. (BRASIL, 2009) Esta última entendida no Art. segundo, parágrafo XI como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, deixando claro em seu Art. oitavo que seu atendimento dar-se-á pela indução da oferta de cursos e de atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em íntima relação com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino apoiados pelo Ministério da Educação, estabelecido pelo Art. nono, documento que favorece e fortalece a elevação da oferta de formação continuada no setor público.

Assim, passamos a ter cada vez mais vivências com formação continuada em todo o país, com grande preocupação em responder aos indicadores de qualidade da aprendizagem dos alunos, constituindo o ensino como espaço para que se ensine melhor, a partir de conteúdos e métodos pré-selecionados, provocando, de certo modo, um esvaziamento no processo formativo, no qual os diferentes conhecimentos dos docentes e suas experiências têm tido pouco ou nenhum espaço, distanciando-se do que propõe o decreto acima mencionado.

Nesse cenário ávido por resultados que se traduzem em números, algumas críticas têm sido feitas às formações continuadas realizadas até então, nas quais percebemos poucas mudanças, o que é interpretado por

muitos como um contrassenso, diante da expressiva oferta, pois percebe-se que a quantidade de cursos realizados não diz da qualidade de seus efeitos, aspecto que tem posto a formação continuada em questão. Em vista disso, se faz necessária uma revisão crítica das propostas formativas implementadas, tencionando seus processos de maneira a não se resumir a responder indicadores de qualidade, mas que se pretendam a avançar na elaboração de práticas de formação que entrelacem teoria e prática, em estreita relação com a realidade escolar, pensada a partir do olhar de quem se forma.

Com isso, podemos dizer que a contribuição de iniciativas de formação continuada desenvolvidas até aqui tem sido, muitas vezes, insuficiente para alterar a fragilidade do sistema educacional. Em certas circunstâncias, servindo para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente, com excessiva sobrecarga de trabalho, sendo vista por alguns como “[...] uma evidente e oportunista prática de deformação [...]” (MACEDO, 2010, p. 30), em que não há lugar para falar de si, de suas experiências, de sua história, não havendo tempo para o sujeito, para a escuta, uma evidente tentativa de silenciamento de suas aprendizagens, o silêncio que oprime, que impede um dizer por meio da censura (ORLANDI, 1993), como forma de sobrepor o conhecimento acadêmico, eleito como formativo ao construído na prática pelos docentes em pleno exercício de suas atividades. Desse modo, as experiências dos sujeitos, apesar de ecoarem, não promovem avanços, na medida em que não são refletidos criticamente. Cabe destacar que:

[...] talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe [...]. (IMBERNÓN, 2010, p. 39)

Para além do fosso existente entre os cursos oferecidos e a realidade da atividade docente, que revela o distanciamento entre teoria e prática, está

também a crítica feita à implementação de propostas de formação continuada com forte caráter homogêneo, padronizado, realizado de maneira verticalizada, ou seja, de cima para baixo, de maneira impositiva, por curta duração, com soluções genéricas para problemas singulares, verdadeiros manuais de receita, quase sempre descontextualizados das situações reais da vida escolar, que descartam um saber já existente, presente na prática do professor e ignorando as precárias condições que atravessam a atividade docente.

Essa postura de desvalorização dos conhecimentos docentes e a negação do professor como intelectual crítico pode ser encontrada nos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), quando, ao defender a realização da formação continuada tanto dentro da escola como fora dela, delega às secretarias de educação, por meio de seus técnicos, um trabalho de controle das ações a serem desenvolvidas, atitude que demonstra o modo elitista de fazer educação, que se constitui na perda de uma preciosa oportunidade de diálogo reflexivo feito na horizontalidade com o coletivo de professores a partir de suas demandas, impeditivos à criação de um espaço para aprender com o outro.

Outra crítica feita à formação continuada de professores pauta-se na prática uniforme de formação que trouxe consigo um modelo de professor pautado apenas no treinamento do técnico, do executor de tarefas, vista ainda hoje, em que o especialista é o responsável em dizer ao professor o que e como fazer para alcançar os resultados desejados. O trabalho do professor passa a ser compreendido como uma atividade técnica, que consiste na aplicação de decisões também técnicas (CONTRERAS, 2012), aspectos que exercem forte influência no perfil profissional a ser formado e também denunciam um processo histórico de desvalorização do trabalho docente, com raízes na tradição de desempenho.

Nesse sentido, acredita-se que o caminho para promover mudanças em sala de aula passa apenas pela mudança do professor, pautado na falta de habilidades profissionais, decorrente das lacunas produzidas pela

formação inicial. Isso pressupõe que os professores nada têm a dizer sobre seu processo formativo, em termos do que seja necessário para seu desenvolvimento. Se é habilidade que lhes falta, não há necessidade para consultá-los. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011) Dessa forma, deve limitar-se a uma condição passiva de aprendizagem, próxima da educação bancária tão criticada por Paulo Freire (1997).

Assim, não é difícil perceber que a formulação das propostas de formação continuada, muitas vezes, tem se dado de maneira impositiva, autoritária, o que faz dela um produto que deve ser comprado pelos sujeitos na condição de objetos, sem se importarem com os sentidos que atribuem ao processo e que, portanto, não respondem às reais expectativas dos docentes.

Com base nesses pressupostos, concordamos com Gatti e Barreto (2009), quando afirmam que:

[...] os processos de formação continuada desenvolvidos desde os anos 1980, quer para atualização ou complementação de conhecimentos, quer para preparar a implementação de uma reforma educativa, não produziram os efeitos esperados. Entre as razões invocadas estão a dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessário para a realização das mudanças esperadas. (GATTI E BARRETO, 2009, p. 201)

Juntam-se a isso, críticas feitas a um conjunto de circunstâncias político-administrativo e organizacionais das práticas de formação que se mantêm inalteradas. Programas aligeirados, inexistência de tempo para estudo na jornada de trabalho, descontinuidade dos programas a cada nova gestão, falta de acompanhamento contínuo das ações do programa atrelado à precária estrutura física das escolas e de condições de trabalho, todos esses aspectos, quando não integrados às práticas de formação são impeditivos

à promoção de mudanças positivas. As palavras de Scheibe (2012, p. 45) nos ajudam a pensar esse contexto:

[...] o que se constata é a manutenção da precariedade das condições de trabalho, salários aviltantes, ausência de infraestrutura para exercício profissional, isso tudo ao lado de uma concepção idealista em relação a carreira de magistério, à qual sempre foi impingido um tom heroico, mistificador e desprofissionalizante.

É preciso dizer que essa concepção de formação continuada atende ao mercado de formação (NÓVOA, 1999, 2009) que se faz sentir na multiplicação de cursos oferecidos que se constituem em negócios economicamente rentáveis, contrapondo-se ao movimento de formação continuada enquanto direito humano que requer uma ação formativa democrática, com tempo para pensar, sentir e refletir sobre o que lhe acontece, pautado antes de tudo no desejo pessoal, e não como uma obrigação profissional, comprometendo seus possíveis benefícios, precisando, por isso, ser rejeitado. Nesse sentido, seguimos a ideia de Larrosa (2002, p. 23):

[...] esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem que seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo [...].

É certo que os avanços e pontos positivos produzidos pelas formações docentes já vividas precisam ser efetivamente apropriados e incorporados à prática formativa, porém é preciso compreender que o modelo vertical de formação continuada, tão presente nos programas ainda hoje, é insuficiente para potencializar o trabalho do professor, seu desenvolvimento pessoal e profissional, para promover sucesso na aprendizagem dos alunos.

Frente à constatação da incompatibilidade das propostas de formação continuada até então realizadas, é preciso superá-la com propostas como aprendizado da docência, menos violenta, em negação a propostas voltadas ao ensino, à correção do erro, pois se formar continuamente é requisito essencial à atividade do professor e implica no exercício constante de aprender e desaprender.

Os professores necessitam de propostas formativas mais líquidas e menos centralizadas, em íntima relação com situações reais das instituições de ensino, a partir de movimentos de aprendizagem que favoreçam a socialização de experiências entre os agentes envolvidos que promovam oportunidade de desenvolvimento pessoal atrelado ao desenvolvimento profissional, uma abordagem formativa que valorize o seu caráter contextual, organizacional direcionado para a mudança, lembra García (2013).

Para tanto, há que se entender a formação continuada como prática emancipatória, pensada na ciência e na técnica, não se restringindo a instrumentalizar o sujeito, de maneira a desenvolver uma prática formativa que não forme para determinado tempo, estaque e factual, mas que, a partir da valorização da prática desenvolvida cotidianamente pelos docentes, promova um estudo crítico, de modo a empoderar o trabalho dos docentes e resulte na aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, pensar novas estratégias de formação continuada, na nova forma de realizá-la ao lado de uma nova cultura formativa se constituem em uma notável tarefa para potencializar esse importante espaço de aprendizagem e romper com o caráter técnico, prescritivo, voltado para o ensino, ainda presente, nos ajudando a construir propostas formativas que impeçam a manutenção desse círculo vicioso e reconheça o sujeito como autore de seus processos formativos capazes de construir conhecimentos que respondam a situações específicas vividas pelos docentes em suas unidades de ensino.

Nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), pretende-se desenvolver uma discussão a partir desses pressupostos, fundamentada na literatura sobre o tema e em informações produzidas a partir de uma experiência de formação continuada para professores alfabetizadores, com o intuito de elaborar uma proposta alternativa de intervenção, desta vez, valorizando as práticas, os aspectos culturais, dos professores envolvidos, numa perspectiva emancipadora e provocadora de mudanças efetivas a partir da reflexão dessas práticas rumo a uma educação de qualidade.

AÇÕES FORMATIVAS: PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Depois de tecer uma discussão sobre a formação continuada de professores, propõe-se, neste capítulo, fazer uma caracterização quanto aos dois programas de formação continuada, desenvolvidos no Município X, mencionados pelos professores durante a entrevista semiestruturada, mais especificamente no que se refere à proposta formativa, foco deste projeto vivencial.

Formação continuada no pacto com municípios pela alfabetização

O PAIC é uma parceria do estado baiano com municípios, em regime de colaboração, para melhorar a educação básica nas escolas públicas estaduais e municipais da Bahia, tendo como objetivo principal promover a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, em consonância com o primeiro compromisso do programa estadual Todos pela Escola, com o desafio de alfabetizar e letrar, em língua portuguesa e matemática, com qualidade, as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, o que, para Soares, seria “[...] ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. (2012, p. 47)

Sua implantação teve início no ano de 2011, com adesão de 214 municípios, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado. É importante

destacar ainda, que ele deriva do Programa Aprendizagem na Idade Certa (PAIC), desenvolvido inicialmente no estado do Ceará.

O Programa orienta-se por uma proposta didática com vistas ao alfabetizar letrando, para aparelhar o trabalho do professor, compreendido como mediador responsável pela efetivação da aprendizagem dos alunos. (ANDRADE, 2012) No que se refere à sistematização desse processo, para viabilizar a prática do professor, a proposta formativa possui uma rotina didática organizada e pré-definida com sugestão de uma hora e meia, a se desenvolver diariamente, distribuída em três momentos: tempo para gostar de ler, tempo de leitura e oralidade e tempo de aquisição da escrita.

Compõe esta proposta didática um conjunto de materiais para professores e alunos a ser utilizado na rotina pedagógica de sala de aula, a saber: manual didático para o professor, intitulado de *Proposta didática para alfabetizar letrando*, acompanhado de cartazes e livro de leitura, *Parace mas... não é...*, caderno de atividades, conjunto de fichas e cartelas para os alunos.

Vale destacar que no caderno de atividades do aluno estão as atividades de aquisição da escrita divididas em atividades de práticas sociais de linguagem, que compreendem oralidade, leitura e escrita, organizadas didaticamente em três ícones: lendo e compreendendo, aquisição da escrita e escrevendo do seu jeito, com seus respectivos objetivos: leitura com compreensão, apropriação do sistema alfabético e a escrita espontânea do aluno para que o professor possa compreender suas hipóteses de escrita, avaliar e intervir de modo didático para que o aluno avance na apropriação da escrita.

A proposta organiza-se em oito meses, dividida em quatro etapas, uma etapa por bimestre; cada etapa é dividida em dois meses de atividades, com objetivos didáticos e conteúdos distintos, desenvolvidas de acordo com a rotina didática pré-estabelecida, com carga horária mensal de 16 h.

Além dos materiais, também é oferecida a orientação didática para sua utilização via formação presencial e continuada de professores

alfabetizadores que atuam em turmas de primeiro ano do ensino fundamental, nos seus respectivos municípios, estratégia utilizada pelo programa para atingir o objetivo proposto, tendo como meta a formação de 100% dos seus docentes.

Formação continuada no PNAIC

De acordo com o *Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*, “[...] as Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação [...]” (BRASIL, 2012a, p. 11), apoiados em quatro importantes eixos de atuação: avaliação sistemática; gestão, controle social e mobilização; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; formação continuada presencial dos orientadores de estudo e professores alfabetizadores, este último, eixo central das ações desenvolvidas pelo PNAIC, previsto no artigo sexto da Portaria nº 867/2012, foco deste estudo. (BRASIL, 2012b)

O PNAIC, também inspirado no PAIC, inicialmente desenvolvido no estado do Ceará, no município de Sobral, é um compromisso firmado entre Governo Federal, estados, municípios e entidades, previsto na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui e estabelece suas diretrizes gerais e tem por objetivos:

- I – Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental;
- II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica;
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2012b)

Por entender ser a alfabetizadora, agente multiplicadora de fundamental importância para alcançar o principal objetivo proposto pelo PNAIC, alfabetizar todas as crianças até os oito anos, a formação continuada se constitui como eixo principal das ações a serem desenvolvidas pelo Programa, em consonância com a concepção de formação ao longo da vida, ao considerar que esses precisam ser cada vez mais preparados para acompanhar as inúmeras transformações da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2012e, p. 8).

As mudanças ocorridas na sociedade exigem conhecimentos cada vez mais especializados que provocam mudanças na cultura escolar, atingindo a figura docente, que, hoje, assume papel indiscutível, o que coloca para elas a necessidade da busca contínua pela atualização dos conhecimentos, devendo estar sempre atentas às transformações sociais, de modo a viver um processo contínuo de construção do conhecimento para si, para vida e para o trabalho (BRASIL, 2012e), dessa forma, atendendo, em grande medida e de maneira intencional, ao desenvolvimento não apenas profissional como também, e principalmente econômico. Baseado em Gatti, consideramos que “[...] em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”. (BRASIL, 2011d, p. 193)

Visto como figura central para transmitir o conhecimento que possibilitará ao aluno em formação participar do convívio social, a formação continuada das alfabetizadoras se constitui uma via central para atender à demanda social, hoje com grande preocupação em elevar os indicadores de desempenho dos alunos, como foi visto na subseção anterior, que a cada dia ganha maior destaque no cenário nacional, ocasionando muitas vezes, um esvaziamento no processo formativo.

Desse modo, políticas públicas de alfabetização têm sido desenvolvidas com frequência em parceria com instituições de ensino superior, tendo

como foco a formação continuada de alfabetizadoras, entendida como estratégia para garantir a qualidade do ensino, conforme observamos no Caderno de Formação do Professor Alfabetizador:

[...] o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2012d, p. 27)

A preocupação em dizer ao professor o que e como ensinar pode ser lida no trecho exposto acima, que anuncia ranços de uma proposta formativa-prescritiva, com vistas a modelar a figura docente para atender aos interesses de parte da sociedade que prescindem de mão de obra técnica especializada. Nesse cenário, a proposta formativa apresentada pelo Programa concebe a alfabetizadora como mediadora do processo ensino-aprendizagem, responsável pela construção e pelo desenvolvimento do conhecimento no mundo (BRASIL, 2012e), que precisa dispor dos instrumentos, conteúdos e métodos para formar o sujeito.

Assim, as alfabetizadoras, aquelas que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental e em educação do campo, participam da formação continuada presencial nos seus respectivos municípios, sob a responsabilidade dos orientadores de estudo, com duração de dois anos, totalizando uma carga horária de 120 horas por ano. O programa consiste de encontros presenciais (80 horas), seminário final (oito horas) e atividade extrassala (32 horas), formando quatro turmas distintas, representando cada ano do ciclo de alfabetização e educação do campo, composta de, no mínimo, dez alfabetizadoras e, no máximo, trinta e quatro, tendo como um de seus objetivos o de criar um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Os orientadores de estudo são professores efetivos da rede municipal de ensino, indicados pela Secretaria Municipal de Educação, que também participam de cursos presenciais, com duração de 200 horas anuais. Como se observa, há uma rede de formação continuada com vistas a instituir essa proposta nas unidades de ensino.

É válido ressaltar que a formação possui como referência o Pró-Letramento, desenvolvido pelo Ministério da Educação desde 2005, programa que serviu de base para a estruturação da formação continuada no PNAIC, tendo também como objetivo favorecer a melhoria do desempenho escolar dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Aos profissionais da educação envolvidos nas ações de formação no PNAIC é concedida uma bolsa de estudos, expresso na Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, que define o valor máximo a ser pago como incentivo à sua formação, ficando estipulado o valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) para as alfabetizadoras e R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para os orientadores de estudo e coordenadores municipais, dentre outros, através da Portaria de nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, que define as categorias e parâmetros para a concessão das bolsas como compromisso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (BRASIL, 2012c, 2013) A criação do incentivo para a alfabetizadora participar, ainda que lhe seja concedido o menor valor, é visto como um avanço importante, considerando que, no programa anterior, Pró-Letramento, nesse critério, o da remuneração, eles não foram contemplados.

Os princípios gerais que orientam a formação continuada no PNAIC reconhecem se tratar da formação de um grupo de estudantes composto por profissionais e que, portanto, desempenham ambos os papéis, sendo preponderante o de profissional, em consonância com a concepção de formação continuada adotada neste estudo, a saber: formação de professores já em exercício de suas atividades, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades, podendo ser presencial

ou à distância. (BRASIL,2002) Esse entendimento nos leva a pensar sobre a necessidade de considerar, também, os conhecimentos que as alfabetizadoras trazem consigo, construídos diariamente em sua prática pedagógica, como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, ou ressignificação dos já existentes. Para isso é importante, sobretudo, pensar como trazer para o campo de análise, uma discussão que fale de ações de resistência, dos enfrentamentos que são necessários para que uma determinada ação se dê, pensar com o coletivo de alfabetizadoras como enfrentar questões que estão em nós, no campo social e que nos atravessam, tendo em vista a realização de uma ação docente que, de alguma forma, crie algum efeito no contexto educacional. Contribuindo com essa ideia, deslocado do Caderno de Formação de Professores no PNAIC uma afirmação que combina com essas considerações:

Nesse sentido, é sempre importante proporcionar ao docente a oportunidade de revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente [...] Desse modo, a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico. (BRASIL, 2012e, p. 16)

Desse modo, a proposta formativa do PNAIC baseia-se em alguns princípios centrais que devem ser contemplados durante a ação, brevemente descritos a seguir:

A “prática da reflexividade”, na qual se propõe uma análise das práticas de sala de aula dos docentes, fundamentada nos estudos científicos, de modo que a realidade vivida em seus contextos escolares paute-se no movimento prática/teoria/prática, com intuito de promover reflexão crítica sobre o fazer diário destes.

A “mobilização dos saberes docentes”, entendida como a presença de diferentes esferas do conhecimento em jogo, a exemplo dos conhecimentos científicos, as proposições didático--metodológicas realizadas pelos

pesquisadores, os conhecimentos transversais etc. (Brasil, 2012e), reconhecem os saberes que dispõem os profissionais como elemento formativo, devendo, portanto, serem tomados para análise, considerando a subjetividade dos docentes, com o intuito de ressignificar os saberes já apreendidos.

A “constituição da identidade profissional” considera os percursos individuais e sociais na constituição do ser professor, reconhecendo que o professor é, antes de tudo, uma pessoa formada por emoções, vivências, como também experiências. Estas se apresentam como importantes elementos de análise no processo de formação continuada aliada às implicações sociais, uma vez que, ao refletirem sobre sua identidade profissional, podem contribuir para o empoderamento do trabalho docente, visto que, decerto, a crítica à sua caminhada se fará presente. No entanto, é necessário ressaltar o tom utilitário delegado ao saber da experiência, conforme apresentado no caderno Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa “[...] a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico”. (BRASIL, 2012e, p. 15)

A “socialização”, habilidade a ser trabalhada durante o processo formativo, considera que a atividade docente está inserida em uma comunidade escolar em constante contato com pessoas de dentro da escola e fora dela, devendo, portanto, desenvolver sua capacidade de comunicação.

O “engajamento” é visto como forma de estimular os docentes em formação a adquirirem novas aprendizagens, como sujeitos ativos, a partir da valorização dos conhecimentos que já dispõem, o que propicia a materialização da formação ao longo da vida, de maneira a promover a transformação do fazer pedagógico.

A “colaboração”, último princípio a ser apresentado, não por isso menos importante, é também outro elemento a ser considerado no processo de formação, indo além do que propõe a socialização, na medida em que intenta desenvolver um trabalho colaborativo, de modo que as

aprendizagens sejam construídas coletivamente, por meio do trabalho solidário, respeitoso, participativo, desenvolvendo neles os sentimentos de apropriação e de pertencimento, com os quais concorda García, quando lembra que “[...] Cada vez mais os professores têm de realizar trabalhos em colaboração, e uma prova disso é a exigência de realização dos projetos curriculares de escola”. (GARCÍA, 2013, p. 23)

Nesse sentido, percebemos que os encontros de formação no âmbito deste programa têm, como ação norteadora, a prática alfabetizadora, de maneira que as singularidades das ações pedagógicas sejam objeto de reflexão (BRASIL, 2012d), provocando-as a serem construtoras de seu próprio conhecimento, ao tomar como princípio a valorização dos saberes já existentes, em um constante movimento de reflexão-ação do fazer pedagógico. Todavia, por meio da leitura e da análise dos documentos, observamos que a reflexão proposta é realizada sobre atividades prescritivas, e não por dilemas vividos pelas docentes cotidianamente em seu ambiente escolar. Desse modo, pudemos constatar que se trata de uma ação formativa que intenta instrumentalizar os sujeitos tendo em vista a aplicação dos conteúdos, mantendo-se distante da realidade de sala de aula, uma clara tentativa de padronização do saber, legado de políticas públicas autoritárias que se distanciam dos princípios apresentados.

Além da qualificação dos profissionais, o programa visa ainda a possibilidade de elas, através da mediação, desenvolverem habilidades de leitura e escrita que redundem na aprendizagem do uso social da língua. Assim, refletir, estruturar e melhorar a prática docente se constitui no objetivo principal da formação. Dessa forma,

[...] o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa propõe a realização de um programa coerente com a perspectiva de formação docente crítica, reflexiva, problematizadora. Tais princípios envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação e uma busca incessante pelo saber, que conduza a uma

escola cada vez mais inclusiva, articulada com as comunidades onde se inserem [...]. (BRASIL, 2012e, p. 37)

Assim, o PNAIC pretende formar professores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização, no entanto, se esquece de aliar às questões pedagógicas aspectos de ordem infraestrutural da formação, como também questões que atravessam o trabalho dos docentes, criando barreiras à promoção de efeitos positivos e mais consistentes em sala de aula.

Pesquisa realizada por Moreira e Oliveira (2014) sobre o primeiro ano de desenvolvimento do programa, ano de 2013, aponta que participaram das formações 317 mil professores alfabetizadores e 15 mil orientadores de estudo, em 5.420 municípios, sob a responsabilidade de 38 universidades públicas nos 26 estados e no Distrito Federal. O desejo de chegar a cada professor onde quer que ele estivesse pode ser entendido como o reconhecimento da formação continuada de professores como direito ao desenvolvimento humano. Entretanto, os pesquisadores destacam o excesso de carga horária para os professores como uma lacuna que requer maior atenção no âmbito da formação continuada, devendo ser reservado um tempo maior para estudo.

Apresento a seguir a proposta de intervenção, levando em conta as informações e reflexões desenvolvidas até este momento neste trabalho.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: DIÁLOGO FORMATIVO IDENTIFICAÇÃO

Público objeto da implementação: professores alfabetizadores do primeiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal X

Quadro 1 – Perfil dos alfabetizadores

Alfabetizador	Formação	Tempo de Atuação		Carga horária	Formação Continuada em Alfabetização		Situação
		docente	alfabetizador		Participação anterior	Continuação ano seguinte	
A	Pedagogia	4 anos	3 anos	40 h	Sim	Sim	Contratado
B	Pedagogia e Psicopedagogia	11 anos	11 anos	40 h	Sim	Sim	Contratado
C	Pedagogia em curso	16 anos	16 anos	40 h	Sim	Sim	Efetivo

Fonte: Dados obtidos na entrevista semiestruturada, complementados via contato por telefone celular.

O perfil traçado dos alfabetizadores oportunizou conhecer aspectos de sua trajetória acadêmica e profissional. As informações contidas no quadro revelam que, do ponto de vista acadêmico, todos os alfabetizadores são graduados, com predominância em Pedagogia, incluindo-se numa perspectiva otimista a alfabetizadora C, que está em processo de formação. Dois já cursaram pós-graduação, em nível de especialização. Dos três alfabetizadores, dois possuem largo tempo de atuação na docência, o que demonstra que apenas um está em início de carreira. À exceção do alfabetizador A, mais jovem, as alfabetizadoras B e C já trabalhavam em turmas de alfabetização por tempo superior ou igual a cinco anos, ou seja, conhecem muito do cenário em que atuam, bem como a prática de sala de aula. Isso é relevante, pois, ao evidenciar a dinâmica do ambiente escolar, as alfabetizadoras podem contribuir com informações preciosas no que concerne ao desenvolvimento da formação continuada no PNAIC no município.

Todos afirmam já ter participado de alguma formação continuada alfabetizadora. É possível perceber, ainda, que o cenário é dominado pela presença feminina; há entre elas apenas um homem, o que ajuda a entender o pouco valor atribuído ao trabalho das alfabetizadoras em uma sociedade marcada pela desigualdade entre os gêneros, fruto de práticas culturais discriminatórias. Entender que esse preconceito existe e buscar problematizar os valores por trás das situações que aparentam ser naturais, propondo-se a falar sobre elas, colabora para que as alfabetizadoras possam repensar suas práticas.

É importante ressaltar que, dos três alfabetizadores, dois são contratados. Em um cenário educacional brasileiro em que docentes necessitam trabalhar além das 40 horas semanais para complementar seu salário, os alfabetizadores não ultrapassam essa carga horária.

Justificativa

O problema da baixa qualidade da educação básica no país, principalmente no que se refere às habilidades de leitura e escrita, é questão recorrente no contexto educacional, com grande destaque nacional e internacional divulgado através de avaliações internas, Provinha Brasil, e externas, a exemplo do PISA.

Estando no século XXI, já vivemos grandes transformações, avançamos em muitos setores, temos uma economia que desponta no cenário internacional, mas ainda não conseguimos superar o problema da alfabetização de crianças em idade escolar. Frente a esse cenário dramático, a sociedade atônita pressiona os governos a darem respostas urgentes para essa questão, considerando as implicações sociais que a manutenção dessa situação pode causar ao desenvolvimento do país, o que torna a alfabetização de todas as crianças um dos maiores desafios a ser enfrentado na atualidade.

Cientes do caráter político e social do ensino e da aprendizagem, vemos o direito à educação ser reduzido ao direito a aprender a ler e escrever como operações mecânicas, não interativas, subjetivas e intertextuais. Como estratégia para garantir aos alunos esse direito, que agora tem uma idade certa, até os oito anos de idade, os governos têm lançado mão de políticas públicas que se destinam à alfabetização de crianças, via formação continuada dos professores.

Na luta política por mudanças nesse cenário, podemos citar algumas experiências de formação continuada alfabetizadora outrora desenvolvida em parceria com governos Federal e Estadual no município X, além dos já mencionados PAIC e PNAIC, a exemplo do Pró-Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA) e que, apesar de serem reconhecidos entre os professores como importantes iniciativas de formação continuada, não promoveram os efeitos desejados, dentre outras coisas, em razão de um contexto escolar que se mantém inalterado, pela falta de articulação entre o saber produzido na prática e o estudo

teórico que impossibilita analisar criticamente a realidade das escolas públicas brasileiras sem direção à promoção de mudanças. Nesse sentido, o que se evidencia é a manutenção da problemática da alfabetização oras até o seu alargamento. Para melhor compreensão do cenário em estudo, consideramos necessária uma breve descrição dos programas citados.

O PROFA, implementado entre os anos 2001 e 2002 pela então Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC), tinha como objetivo principal desenvolver as competências necessárias de todo professor que ensina a ler e a escrever e estabelecer referências para um modelo de formação continuada de alfabetizadores, partindo da resolução de situações-problema relacionadas à prática em sala de aula. A formação se baseou em três módulos e em programas da TV Escola, trabalhados pelos formadores de grupo, informa Piatti (2006). Podemos dizer ainda, que o PROFA foi o primeiro programa de formação continuada alfabetizadora realizada no município, iniciado no ano de 2002, com duração de pouco mais de um ano, sob responsabilidade de três formadoras ligadas à rede de ensino, envolvendo aproximadamente 80 professores, um total de quatro turmas.

O Pró-Letramento¹ é um programa realizado pelo MEC desde 2005, ano de lançamento do programa, por meio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação à Distância, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, com a adesão das secretarias estaduais e municipais de educação mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR), com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e Matemática. Participavam da formação professores nas áreas de leitura e escrita e de Matemática dos anos iniciais, no modelo semipresencial, sob a orientação de tutores municipais.

Seu desenvolvimento no município se deu de modo singular, uma vez que não havia sido feita adesão oficial ao programa. Entretanto, ao

¹ Mais informações disponíveis no Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842>

receberem o material de modo inesperado, ao tomarem conhecimento do que se tratava, levando em consideração a qualidade do material, o departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação decidiu pela realização do programa à revelia das orientações oficiais, assumindo a responsabilidade pelas ações do programa no município, que se realizou nos anos de 2007 e 2008, sob a orientação de duas formadoras municipais com aproximadamente 120 alfabetizadoras, conforme informações relatadas pela professora Marize Rezende, à época, diretora de ensino. Vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação não dispõe de nenhum registro sobre a realização dos dois programas ora mencionados.

Devido aos poucos efeitos produzidos pelos Programas já realizados até então, este estudo aponta a necessidade de investigar os sentidos que os alfabetizadores podem ter atribuído à formação continuada no PAIC para que possamos caminhar com atitudes coerentes de formação continuada decente para enfrentar essa difícil batalha.

Diante desse complexo cenário, é crendo na urgência e nas potencialidades de um aparente novo contexto político-educacional que favoreça a qualidade do ensino, que o projeto intitulado “Formação entre pares: um exercício contínuo” foi construído e teve como questão norteadora: “que sentidos alfabetizadores do Município X podem ter atribuído às formações continuadas já realizadas ou em curso?”

Enfim, diante do problema esboçado, o objetivo geral é contribuir com a discussão sobre formação continuada de professores no Município X, tomando por base os sentidos atribuídos por docentes desse município às formações continuadas já realizadas ou em curso na referida região. Para sua consecução, a pesquisa desdobra-se em objetivos específicos, a saber: identificar os sentidos atribuídos por alfabetizadores às formações continuadas realizadas ou em curso e construir uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida no interior da escola.

Metodologia

Para corresponder e alcançar a dimensão da pergunta apresentada, viso explorar os limites de uma realidade específica, a partir de uma abordagem qualitativa, “[...] partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais [...]” (FLICK, 2009, p. 37), a partir de um “olhar sensível sob a experiência vivida, esta [...] sempre revelada na recolha e reunião do passado vivido, que também se projeta a um por vir”. (BICUDO, 2011, p. 43)

Ao considerar a experiência vivida pelas alfabetizadoras na formação continuada do PNAIC, tal perspectiva permite compreender a questão relativa ao trabalho em uma íntima relação entre as experiências dos sujeitos sociais e seu campo de atuação profissional, com intuito de descrever o fenômeno considerando o contexto no qual está inserido, de modo a evitar equívocos da realidade interpretada. Vale a pena abrir parênteses para Bicudo, ao discutir sobre a importância da experiência para compreender a experiência vivida: temos, desse modo, que a experiência vivida não diz de uma realidade meramente subjetiva, pois é experiência do que está lá para nós em um campo onde mundo e experiência que dele temos são dados em um movimento de conexão e articulação e não isoladamente. (2011, p. 34)

Assim, para conhecer o cenário educacional em questão, acredito ser preciso me aproximar dos sujeitos pesquisados, ouvi-los, considerar o cotidiano escolar e todas as suas formas de organização, a realidade social que o cerca, sendo necessário à pesquisa qualitativa estar entre os sujeitos, de maneira a enxergar a realidade pela sua perspectiva, e não sobre ela e, sobretudo, reconhecer que não há pesquisa neutra, uma vez que nem sujeitos, nem pesquisadores, nem o campo são neutros.

Dessa forma, defendo ser essa abordagem o caminho mais seguro para dar conta de um processo investigativo tão complexo, que possibilite ir além da descrição do real, revelando novas e significativas descobertas.

De modo objetivo, o enfoque teórico-metodológico e o objeto de estudo da pesquisa inclinam a tomar uma realidade educacional específica para

análise: o município X, localizado na Costa do Descobrimento. A estruturação das reflexões e das análises se orienta para identificar que sentidos alfabetizadores podem ter atribuído às formações continuadas realizadas ou em curso no Município, com intuito de ouvir as vozes desses importantes sujeitos sociais, uma vez que, para Flick (2009), a pesquisa qualitativa considera a diversidade de pontos de vista e as práticas no campo devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados, tão caro para a pesquisa.

Desse modo, a ida ao campo compreende uma pesquisa-ação, “[...] aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modifica-la [...]” (SEVERINO, 2007, p. 120) envolvendo um grupo de sujeitos a partir de ações intencionais.

Devido ao seu potencial em lidar com uma diversidade de evidências, a pesquisa foi conduzida mediante a utilização da análise de documentos e entrevista semiestruturada. Esta última, por possibilitar a participação do sujeito e considerá-lo como um dos elementos do fazer científico, uma vez que, na pesquisa qualitativa, a interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados é fundamental. Para interpretação das informações, lançamos mão da inspiração na análise de discurso por procurar “[...] compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2013, p. 15), no desejo de valorizar a singularidade da fala do sujeito, considerando as condições de produção: quem diz, o que diz, de onde diz, estabelecendo relações entre o dito com sua exterioridade. (ORLANDI, 2013)

Tomando como inspiração a Análise de Discurso, transitaremos por três momentos para realização das análises. O primeiro concerne ao contato com o material de análise, na sua superfície linguística, identificando as condições de produção. No segundo momento, identificaremos o objeto discursivo através das formações discursivas e, finalmente, chegaremos ao processo discursivo, a partir das formações discursivas identificadas,

tendo em vista a formação ideológica que domina tal discurso, devendo ser compreendida como aquilo que, em uma determinada formação ideológica pode e deve ser dito.

A seguir, serão descritos os procedimentos assumidos durante a pesquisa de campo.

Análise documental

De acordo com Macedo (2004), a análise documental pode se constituir num recurso precioso para revelar novos aspectos de uma questão ou mesmo aprofundá-la. Nesse sentido, tracei como meta ler e interpretar documentos que compõem os dois programas em questão: “Proposta Didática para Alfabetizar Letrando”, do PAIC, por se constituir o único documento com informações sobre a ação formativa, quanto aos documentos do PNAIC que são em número de 12, entre Portarias, Medidas Provisórias, Resoluções, documentos orientadores, além dos 36 cadernos, segundo pude apurar, consultando no portal eletrônico do MEC.²

Em vista disso e, considerando que importante seria a leitura dos documentos que compõem o Programa, optei por me ater na leitura e na interpretação dos seguintes: Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o PNAIC, porque define suas diretrizes gerais (BRASIL, 2012b); Portaria nº90, de 6 de fevereiro de 2013, porque define o valor máximo das bolsas para os participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2013); Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, porque dispõe sobre as categorias e parâmetros para a concessão de bolsa de estudos e pesquisa no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2012c), como também o “Manual do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do Futuro com o Começo que Ele Merece”, porque apresenta, com riqueza de informações, os aspectos gerais que compõem o Programa, como:

2 Para maiores informações, consultar <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>.

conceito de alfabetização, estrutura e organização do curso de formação, materiais didáticos, sistema de avaliação e informações sobre gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012a)

Dentre os cadernos que compõem o Programa, optei pelos seguintes: caderno de apresentação “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador”, porque encontrei uma discussão aprofundada sobre a formação continuada de alfabetizadores, como também os princípios que orientam a organização dos sistemas de ensino em ciclo de alfabetização e aspectos relativos à proposta de formação continuada, como também o caderno “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no PNAIC”, porque apresenta os pressupostos teórico-metodológicos que caracterizam a proposta de formação do programa, juntamente com orientações para a formação: estrutura, estratégias e materiais.

A leitura desse material, trabalho que se efetivou após a minha entrada no campo, norteou a busca de informações que levaram a conhecer os aspectos teóricos metodológicos que embasam as propostas de formação a partir do discurso oficial, o que orientou a análise crítica dos documentos, procurando dar conta da sua apresentação.

Participantes da pesquisa

Com o intuito de zelar pela representatividade do caso, foram selecionadas três escolas, sendo duas da zona urbana, dentre elas uma escola indígena, e uma escola da zona rural, cujas identidades não serão reveladas por uma questão ética, opção que se estende ao contrato discursivo firmado com o corpo docente e, doravante, serão tratadas como escolas E1, E2 e E3. Para chegar a elas, considerei como critério para escolha das escolas, atendimento a turmas de primeiro ano do ensino fundamental e a permanência dos alfabetizadores que participaram da formação no PAIC no ano de 2012 no quadro de docentes da escola.

Os sujeitos da pesquisa foram três alfabetizadores representantes do primeiro ano de alfabetização que participaram e concluíram a formação continuada realizada pelo PAIC, no ano de 2012. Integra a escola E1 a alfabetizadora “C”, a escola E2, a alfabetizadora “B” e a escola E3, o alfabetizador “A”.

Entrevista semiestruturada

A partir de um roteiro previamente definido, iniciei a conversa lançando mão das questões pensadas previamente. Minha intenção era interferir o mínimo possível, assumindo uma postura de ouvinte, tal como já aludi, interferindo apenas em caso de extrema necessidade, quando do afastamento da temática, ou ainda para obter mais dados.

Iniciava as entrevistas com o desejo de falar sobre as formações continuadas já realizadas pelo Município ou em curso. A força das narrativas sobre a formação continuada no PNAIC e no PAIC se fez presente em tom comparativo, demonstrando ser difícil para eles falar da formação continuada no PAIC, doravante Pacto, como preferem os alfabetizadores, sem mencionar a experiência formativa vivida no PNAIC.

As informações produzidas da entrevista semiestruturada para construção das categorias de análise foram gravadas em mídia digital e, posteriormente, transcritas, para não perder a preciosidade das informações, mediante consentimento dos sujeitos e colocados à sua disposição para conhecimento. Todas as falas foram transcritas na íntegra, atentando, também, para as questões que permearam o contexto no momento da entrevista. Assim, as informações foram, concomitantemente, produzidas e interpretadas. Apesar desse movimento concomitante e processual de produção e interpretação de informações, as análises foram postas em relevo no momento seguinte.

Desse modo, é importante dizer que entrevistei, transcrevi e fiz uma leitura prévia de cada entrevista de *per si*, procurando fazer um exercício de leitura parafrástica, para, então, fazer a leitura polissêmica, culminando na

análise que ali se constituía numa perspectiva com inspiração na Análise de Discurso de linha francesa, considerada em Orlandi (2011). A partir de então, fui identificando aproximações e distanciamentos para a construção de categorias de análise com as quais agreguei várias respostas. Para organizar categorias de análise significativa das informações produzidas nas entrevistas semiestruturadas, realizei leitura atenta com vistas à seleção dos recortes mais pertinentes, aqui apresentado: experiências formativas: Pacto e PNAIC.

Durante as entrevistas, foi possível perceber a importância dessa iniciativa de formação continuada por grande parte das alfabetizadoras, destacando-se aspectos como aprendizagens, no que concerne ao ato de alfabetizar, sendo outro aspecto positivo a troca de experiência entre os pares.

Caracterização da unidade escolar

A seguir, apresento as escolas, por considerar necessário mostrar um pouco do cenário no qual nossos sujeitos constroem-se como pessoas e profissionais, colocando-me em sintonia com a ambiência onde a formação continuada veio promover aprendizagens outras às alfabetizadoras que aí atuam, por considerar que “[...] a cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais, ou em contraposição às quais, as pessoas agem”. (GATTI, 2011a, p. 176)

A E1 conta com um total de 230 alunos, por isso considerada de pequeno porte, entre alunos da educação infantil ao quinto do ensino fundamental, de nível socioeconômico baixo, em sua maioria assistido pelo programa Bolsa Família, do Governo Federal, localizada na zona urbana, situada em bairro popular, um dos mais populosos do município. As turmas funcionam no período matutino e vespertino, tendo em seu corpo docente nove professores, entre efetivos e contratados, distribuídos em doze turmas, uma coordenadora pedagógica e uma diretora.

É equipada com recursos didáticos básicos e simples, como TV, data show quebrado, quadro branco, impressora e computador com acesso a internet, estes dois últimos utilizados apenas na secretaria escolar, com manutenção feita com dinheiro de professores, agente administrativo escolar e direção. Carteiras e mesas de professores e alunos encontram-se em bom estado de conservação. A estrutura física da escola é inadequada, com pouca ventilação, pelo fato de possuir apenas uma janela em cada sala, instalada recentemente após muitas reclamações da comunidade escolar, pois antes havia apenas “cobogós” e luminosidade precária. De acordo com as palavras de Sales, Mariño e Freitas, “[...] a luz, como conformadora do ambiente visual é capaz de influenciar decisivamente na concretização das realizações das tarefas que se efetuam em sala de aula [...]” (2014, p. 144), o que faz dela um aspecto importante a ser considerado no espaço de sala de aula. Não há pátio, e sim uma área de terra sem vegetação. A cozinha tem equipamentos básicos em razoável estado de conservação. A sala de professores foi reformada com dinheiro arrecado na festa junina, realizada para este fim.

A E2, localizada em uma comunidade indígena, também situada na zona urbana, de grande visitação turística é considerada de grande porte pelo fato de atender a um total de 820 alunos. Por ser uma comunidade com características culturais bem singulares, a mesma goza de certa autonomia em relação às demais unidades de ensino, principalmente no que se refere ao calendário letivo diferenciado e à escolha dos funcionários contratados, que, com exceção do professor de inglês, todos os outros funcionários são indígenas. É importante registrar que o maior número de funcionários contratos do Município está nesta escola.

A escola atende alunos indígenas e não indígenas. Seu corpo docente é composto 31 professores, desses, cinco são alfabetizadores, uma coordenadora pedagógica, uma diretora e uma vice-diretora. Nela, funcionam turmas de educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos, contando ainda com salas de extensão nas áreas indígenas Arueira

e Agricultura, onde funciona a educação do campo com turmas multisseriadas, um total de 32 turmas, com atendimento nos três turnos. Nela, funciona ainda o ensino médio no turno noturno, sob a responsabilidade da Rede Estadual de Educação da Bahia.

Os recursos didáticos são básicos: TV, quadro branco, impressora e computador com acesso a internet, estes dois últimos de uso apenas na secretaria escolar, com manutenção também mantida pelos professores, diretores e agente administrativo escolar. O prédio escolar é uma sede própria, com uma quadra de esportes, que é recém-construída, utilizada para eventos festivos e atividades recreativas, dentre elas futebol e basquete, biblioteca, que é improvisada, 17 salas de aula com péssima luminosidade e ventilação, equipadas com ventiladores quebrados e carteiras em bom estado de conservação, porém em quantidade insuficiente, sala de informática para uso da comunidade, desativada por conta da incompatibilidade da rede elétrica, e cozinha necessitando de reforma. Recentemente, a escola passou por pequenos reparos, como pintura e construção de duas salas de aula, após manifestações públicas da comunidade escolar e comunidade indígena.

A E3, maior escola da região, situada na zona rural, no distrito de Santo Antônio, atende alunos de comunidades vizinhas, somando um total de 395 alunos, matrícula inicial, por isso considerada de médio porte, com 18 turmas entre educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos, distribuídos entre 19 docentes entre efetivos e contratados, nos três turnos, uma coordenadora pedagógica, uma diretora e uma vice-diretora. O turno noturno atende ainda alunos do ensino médio, sob a responsabilidade da Rede Estadual de Ensino.

Como nas outras escolas aqui já mencionadas, seus recursos didáticos também são básicos: TV, quadro branco, pincel, adquirido com recurso dos professores, data show, aparelho de som quebrado e impressora com manutenção também paga pelos funcionários já citados.

A escola encontra-se em bom estado de conservação, contando com 14 salas, dentre elas: nove salas de aula espaçosas, pouco ventiladas, por não possuir janelas, apenas “cobogós”, duas salas de recurso multifuncional, uma biblioteca, uma sala de informática composta por 15 computadores conectados a rede WIFI, 10 em uso, e uma sala de jogos. Possui ainda cozinha com equipamentos básicos, quadra de esporte necessitando reforma e palco para eventos. As carteiras dos alunos são novas, porém em quantidade insuficiente.

A descrição fornece uma viva ideia do contexto social e de trabalho em que as alfabetizadoras que participaram da formação continuada no PNAIC trabalham e vivem. Tais condições retratam as características básicas do ambiente social no qual o Programa adentrou, tendo em vista possibilitar as alfabetizadoras, com base no modelo escolhido, condições de estudo para dar continuidade ao seu processo formativo.

O cenário em análise

A escolha do referido município se deve pelo enfrentamento da problemática da alfabetização de crianças em idade escolar que desafia e preocupa os agentes educacionais, pais, professores, gestores e sociedade como um todo, fazendo com que as instâncias governamentais responsáveis se utilizem da formação continuada como estratégia para superar o cenário desanimador.

A expressiva oferta de formação continuada de alfabetizadoras e a manutenção da problemática da alfabetização têm sido, muitas vezes, interpretadas pelo poder público municipal como sendo de responsabilidade das docentes, uma vez que os programas de formação continuada de que participam não têm promovido efeitos expressivos no que concerne ao problema em questão, revelado através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município. Dessa forma, ouvi-las se constituiu um caminho precioso para revelar o que elas pensam sobre os programas de formação continuada desenvolvidos, em especial o realizado pelo Pacto e

pelo PNAIC, na tentativa de compreender em profundidade essa questão, visando contribuir com o debate sobre as futuras formações.

Na trilha dos sentidos

Visando pôr em evidência a leitura que fiz dos sentidos atribuídos pelas alfabetizadoras à formação continuada no PAIC e PNAIC, marcado por semelhanças e diferenças, a discussão dos achados será aqui apresentada. Suas falas, aqui organizadas em uma categoria, também nos permitiram conhecer o posicionamento das participantes em relação à questão investigada, respondendo, desse modo, a minha questão de pesquisa.

Experiências Formativas: Pacto com Municípios pela Alfabetização e PNAIC

Ao falarem sobre as experiências vividas com formação continuada no município X, os alfabetizadores, regentes das turmas de primeiro ano do ensino fundamental, referiram-se especificamente a dois programas de formação continuada o PAIC, Pacto ou ainda Pacto Bahia, como preferem os alfabetizadores, e o PNAIC. A partir das respostas dadas às questões feitas, deduzi ser difícil para eles falar da formação continuada no PNAIC sem mencionar suas experiências com o Pacto, não apenas pela semelhança entre os nomes, mas, sobretudo, pelos princípios que orientavam tais formações.

Dessa forma, adianto que atribuo a isso o fato de ter sido feita uma junção entre os dois programas de formação continuada, de modo que passaram a ser desenvolvidos concomitante e integradamente, sob a alegação dos professores formadores do Pacto de que ambos se fundamentavam nas mesmas bases teóricas, a alfabetização e o letramento, como lemos a seguir:

[...] o Pacto, ele vem o material, mas o material engessado, então você fica preso àquele material. O PNAIC te dá a escapatória pra poder você estar adequando aquele material dentro da sua sala de aula, mas não deixa de ser um gesso, porque você tem que dar aquele material, você tem que trabalhar aquilo dentro da sua sala de aula, porém,

é um material que não vem pensado pra sua realidade, é um material pensado pra uma escola ideal. (Alfabetizador A)

[...] No caso do PNAIC, ele abre um leque de possibilidades, ele te dá uma base de pesquisa, ele te dá uma base metodológica de tudo que você poderia usar pra incrementar sua aula, pra incrementar sua metodologia, pra tentar alcançar o seu aluno, entendeu? Não que o Pacto Bahia seja ruim, pelo contrário, deu um suporte muito bom pra gente, mas é como a gente fala, é somente uma muleta né?! Uma muleta pra você se escorar nele, seguir aquilo ali, aí você: não, eu não vou errar porque eu tô seguindo aqui, se eu tô seguindo, eu vou acertar, entendeu? Se seu aluno não conseguiu: ah, ele não conseguiu porque ele não quis, eu dei o livro direitinho, entendeu? Eu acho que o Pacto Bahia, ele impossibilitou muito a gente a refletir, da gente, né, a gente pensar sobre o fazer pedagógico. Por que o meu aluno não aprendeu? Quais as dificuldades que ele tinha, né? E eu acho que o PNAIC não, ele é mais aberto [...]. Então eu acho que os dois juntos foi uma melhora, né, porque no caso do Pacto, ele já entra mais com a questão do material didático e o PNAIC entrou com a proposta de pesquisa. Então eu acho que um complementou o outro. (Alfabetizador B)

Os alfabetizadores A e B, que lecionam em escolas diferentes, E3 e E2, respectivamente, ambas imersas em práticas culturais altamente singulares, deslizam entre a formação continuada do PNAIC e do Pacto, reclamando do aspecto imobilizador dos dois programas, que, pensados a partir de um protótipo de escola ideal, os impedem de refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos, sobre a sua própria ação docente. Criam, então, condições para escapar do instituído, para se mover diante de práticas formativas que engessam e mostrar o que sabem fazer. Penso: não seria esse fazer o objeto impulsionador de aprendizagens? Não seriam as experiências vividas o elemento formativo de real importância para as alfabetizadoras? O que parecem desejar é se encontrar a partir do que produzem. Sobre esse aspecto, o autor García (2013, p. 30) falou:

[...] é necessário adotar uma perspectiva que saliente a importância da indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isso implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimentos, mas como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros [...].

As dificuldades em refletir sobre o seu próprio fazer, o que evidencia ausência de tempo para pensar criticamente sobre suas ações com o coletivo de alfabetizadores, revela que era necessário apenas se escorar na muleta, não havendo espaço para discutir coletivamente questões importantes que poderiam ser ponto de partida para rever as práticas que, articuladas ao estudo teórico, promoveriam aprendizagens significativas.

Ao mesmo tempo em que declarou ser a formação do PNAIC mais flexível devido à possibilidade de pesquisa ou escapatória, como denominou Professor F, sendo possivelmente aqui, onde encontravam o espaço desejado para pensar outras possibilidades, que atendesse suas necessidades, reconhecendo desse modo, que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (FREIRE, 1996, p. 29), ainda assim, para Professora J, os dois se complementavam na medida em que, por meio da pesquisa, encontrava formas de driblar o instituído, fato que atribuo aos seus quase dez anos de trabalho com alfabetização, distanciando-se, dessa forma, do que foi para o alfabetizador A essa experiência, ao que disse:

Pra mim foi a pior coisa que já pode ter existido foi o engessamento do Pacto, sabe. O PNAIC ele te dá uma escapatória no sentido de te deixar adequar o assunto, mas ele não te dá um norte certo [...] você tem que se virar pra poder tá trabalhando. (Alfabetizador A)

O fato de terem, os alfabetizadores, que aprender a trabalhar com um conhecimento que não foi produzido por eles ajuda a definir o perfil do professor como aquele que executa tarefas. Desse modo, desencoraja um processo formativo em que os alfabetizadores se reconheçam e impossibilita a articulação do vivido com o estudo teórico, não promovendo uma aprendizagem que faça sentido para os sujeitos em formação. Ao que parece, a alfabetizadora C deseja discutir o vivido:

Eu não preciso seguir à risca, daquele jeito que tá no Pacto. Então, ele é mais aberto, ele é amplo, ele é flexível, essa é a palavra. O PNAIC, ele é flexível, ele te dá abertura pra você trabalhar da forma que você achar mais interessante. (Alfabetizadora C)

A leitura das respostas dadas pela alfabetizadora C demonstra que práticas formativas prescritivas batem de frente com as práticas culturais desenvolvidas pelos sujeitos em seu ambiente social. O que disse mostra ainda que a prática da reflexividade apresentada como princípio formativo na proposta de formação continuada do PNAIC não atende à demanda dos alfabetizadores, uma vez que tal reflexividade se dá sobre a prática de outros sujeitos, em realidades outras, não gerando identificação, dando respostas aos alfabetizadores que não conhecem suas perguntas; portanto, é desprovida de sentido, é feita no abstrato. Concordamos com Gatti (2011b, p. 168), quando defende que “[...] o professor não é um robô que se programa ou se adentra de acordo com as necessidades do momento”.

Na descrição feita pela alfabetizadora C sobre o modo como eram desenvolvidas as duas formações a partir da junção feita entre elas, é possível estabelecer relação com o que foi dito anteriormente por professor J ao considerar que os dois programas se completaram, podendo perceber que, enquanto uma trazia os fundamentos teóricos, a outra trazia o como fazer, que para elas seria a prática.

Tínhamos 2 tempos. No 1º momento que era da... pela parte da manhã nós tínhamos a parte teórica que é a parte do PNAIC onde a gente discutia sobre os pensadores, líamos bastante sobre a [...] como funciona, como acontecia o processo de alfabetização na criança e depois tínhamos o 2º tempo que era do Pacto quando a gente trabalhava a prática, aquela... você tem que trabalhar essa folha, aquela atividade, esse texto. (Alfabetizadora C)

Tal como mencionado anteriormente, a alfabetizadora C comenta sobre o caráter mais aberto da formação do PNAIC, a escapatória que lhes permitia dialogar com a realidade vivida, problematizar as questões que emergem do seu cotidiano, ao exprimirem entendimento em a relação à formação realizada pelos dois programas:

Eu não preciso seguir a risca, daquele jeito que ‘tá’ no Pacto. Então, ele é mais aberto, ele é amplo, ele é flexível, essa é a palavra. O PNAIC ele é flexível, ele te dá abertura pra você trabalhar da forma que você achar mais interessante. (Alfabetizadora C)

Faz-se necessário lembrar que o PNAIC chega ao município após quase dois anos de realização do Pacto, programa de formação com forte caráter padronizador, que engessou, incomodou e atrapalhou em muito o trabalho dos alfabetizadores, que, por sua vez, atrelados ao sentimento de desgosto ao pacote pronto que, de forma autoritária, colocava-se para o outro, esse outro, sendo um objeto, um robô, um aplicador de conteúdos eleitos por outros como formativos, celebram, ainda que com timidez, a vinda do PNAIC, ao identificar nele, de forma muito positiva, o seu aspecto um pouco mais flexível, que, ainda que não estivesse disposto a dialogar com o outro de forma democrática, aberto ao que dizem, pensam e fazem, conseguem escapar se utilizando da pesquisa-espaco para fazer do seu jeito, o que disse a alfabetizador B:

O PNAIC abriu mais a mente da gente em questão de formas... metodologias maravilhosas a gente tinha pra poder alcançar o aluno sem precisar ficar ali como se fosse um animal com os olhos né... sem poder olhar pro lado. (Alfabetizador B)

Pelo que se lê, os alfabetizadores estão em sala de aula com suas vidas controladas: recebem os conteúdos a serem desenvolvidos para responder a exames padronizados e, na prática, em vez de realizarem um trabalho intelectual, criador, inovador, têm de assumir o papel de executores, aplicadores de receitas prontas, transmissores de conhecimentos. Isso obviamente esvazia e desvaloriza sua ação, o que tem consequências diretas no processo de formação. É importante considerar o que diz Freire (1996, p. 14), ao alertar para o fato de que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desenvolvimento de destrezas [...]”.

Dessa forma, compreendo que a formação continuada esperada do alfabetizador não é uma formação como intelectual crítica, com autonomia para tomar decisões, mas sim como alguém que sabe aplicar pacotes

idealizados por especialistas, hoje fortemente preocupados em elevar os índices de qualidade da educação — nesse caso, o IDEB, por se constituir sua elevação objetivo declarado do PNAIC, que é responsabilizada no caso de insucesso do aluno.

Em negação às propostas formativas em que os alfabetizadores estão sempre atrás dos saberes produzidos por outros que se pretendam à anulação das experiências das alfabetizadoras como sujeitos do seu processo formativo do seu fazer pedagógico, rejeitamos a formação continuada de técnicos para aplicação de conteúdos na sala de aula, como defende Gatti (2011b, p. 169):

[...] sem o envolvimento direto dos professores no repensar de seu modo de ser e sua condição de estar numa dada sociedade e em seu trabalho – o que implica análise de sua identidade pessoal e profissional –, as alternativas possíveis na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino não se transformarão em possibilidades concretas de mudança. Professor não se programa nem é tabula rasa [...].

Encontros formativos: um processo que se faz com o outro

O projeto de intervenção “Formação entre pares: um exercício contínuo” tem como entidade mantenedora a Secretária Municipal de Educação, a ser desenvolvido na Escola Municipal X. A referida unidade de ensino tem tido como desafio permanente a alfabetização de crianças em idade escolar, preocupada com a formação de um aluno que saiba viver com autonomia em sociedade, fazendo uso social das práticas de leitura e escrita.

Diante do enfrentamento da problemática da alfabetização das crianças, a escola tem participado de algumas iniciativas de formação continuada para professores, realizadas pelo município em parceria com outras instâncias. Desse modo, é que, diante dos poucos efeitos produzidos na escola, o projeto “Formação entre pares: um exercício contínuo” foi pensado,

considerando a importância de um processo formativo que parta do sujeito em formação. Sua estrutura pedagógica se assenta a partir de encontros formativos que visam um trabalho articulado entre o estudo teórico e a prática que os professores realizam em sala de aula, a ser realizado no primeiro semestre letivo, com cinco encontros mensais, durante os sábados letivos com a participação dos professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização.

A reflexão coletiva de temas que demandam às escolas que favoreçam a melhoria da ação docente, e aliado a isso promova maior segurança no desenvolvimento das ações desenvolvidas pelos professores envolvidos no projeto, são elementos fundamentais para alcançarmos a melhoria da qualidade da alfabetização das crianças.

As principais ações desta proposta se encontram a seguir:

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

1º Diálogo formativo

Data: 26/03/2016

Período: Manhã e Tarde

Horário: 8:30h às 16:30h

Ações:

- Acolhida;
- Leitura do Poema *Retrato*, de Cecília Meireles;
- Apresentação e discussão dos objetivos dos Encontros Formativos e temas a serem abordados;
- Apresentação e discussão da metodologia de trabalho;
- Leitura do texto JOSSO, Marie-Christine. A história de vida como projecto de conhecimento e como projecto de formação. In: *Experiência de Vida e Formação*. Educa e autora, 2002. p. 13- 26;
- Produção de um texto individual sobre história de vida;
- Apresentação e socialização das histórias de vida;

Envolvidos: Professores alfabetizadores (primeiro, segundo, terceiro anos).

Recursos: Poema impresso, caderno, caneta, lápis, borracha, data show.

2º Diálogo formativo

Data: 09/04/2016

Período: Manhã e Tarde

Horário: 08:30h às 16:30h

Ações:

- Acolhida e café da manhã musical;
- Construção coletiva de um painel com destaque para aspectos vividos mais significativos, retirados do texto escrito no encontro anterior, e apresentação;
- Diagnóstico e análise coletiva da realidade escolar;
- Análise das condições de trabalho docente;
- Leitura dos textos: GATTI, Bernadetti. Valorização da docência e a avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: (org.) O trabalho docente. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo; Fundação Carlos Chagas, 2013 e TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: O trabalho docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 15-54;
- Socialização da leitura feita tomando como base o diagnóstico anteriormente analisado;
- Produção de texto individual sobre o estudo realizado;
- Leitura complementar: LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. Ed. 13- São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.2).

Envolvidos: Professores alfabetizadores (primeiro, segundo, terceiro anos)

Recursos: Caixa de som, frutas, bolo, suco e café, cartolina, papel *flip shart*, hidrocor, piloto, fita adesiva, texto xerocado, caderno, lápis, caneta, borracha.

3º Diálogo formativo

Data: 14/05/2016 Período: Manhã e Tarde

Horário: 08:30h às 16:30h

Ações:

- Acolhida;
- Leitura do texto: SOUZA, Trento Rebello de. Formação continuada de professores e o fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, p. 477-492, set./dez. 2006;
- Socialização da leitura feita tomando como referência a realidade vivida;
- Levantamento da situação da alfabetização das crianças na unidade de ensino;
- Levantamento prévio sobre alfabetização e letramento;
- Leitura do texto: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz e MENDONÇA, Marcia (orgs). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.11-22;
- Socialização do texto lido;
- Leitura complementar: SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

Envolvidos: Professores alfabetizadores (primeiro, segundo, terceiro anos)

Recursos: Texto xerocado, lápis, caneta, papel.

4º Diálogo formativo

Data: 11/06/2016

Período: Manhã e Tarde

Horário: 08:30h às 16:30h

Ações:

- Acolhida
- Apresentação de práticas alfabetizadoras desenvolvidas em sala de aula;
- Análise coletiva das práticas.

Envolvidos: Professores alfabetizadores (primeiro, segundo, terceiro anos)

Recursos: Textos xerocados já utilizados, caderno, lápis, caneta, quadro negro.

5º Diálogo formativo

Data: 16/07/2016

Período: Manhã e Tarde

Horário: 08:30h às 16:30h

Ações:

- Acolhida;
- Estudo coletivo do texto: STREET, Brian V. Letramento, política e mudança social. In: Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação Tradução Marcos Bagno. 1 ed. – São Paulo : Parábola Editorial, 2014. p. 29-43;
- Sistematização e socialização das ideias do texto em articulação

- com a realidade vivida;
- Avaliação escrita dos encontros formativos;
- Lanche, confraternização e encerramento do projeto.

Envolvidos: Professores alfabetizadores (primeiro, segundo, terceiro anos)

Recursos: comidas, papel ofício, caneta.

Com estas ações espero estar inaugurando uma prática de reflexão e de continuidade da formação, necessárias para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores e, assim, contribuindo para melhorar os resultados do processo da alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta às alfabetizadoras, através das entrevistas, aponta que a maneira como as formações continuadas no PNAIC e no Pacto foram concebidas e implementadas pelo MEC e Governo Estadual no município X demonstra profundo distanciamento entre a realidade vivida pelos alfabetizadores, em suas unidades de ensino, e o proposto pelos Programas, já que desconsidera as precárias condições de trabalho dos docentes, seus conhecimentos, as diferenças entre as escolas, atrelado a resquícios de propostas formativas, em grande medida prescritivas, pautadas em teorias pré-definidas, com soluções genéricas para situações singulares, que anulam as práticas culturais presentes em cada unidade de ensino, reforçando a forma autoritária de pensar e fazer formação, de dirigir-se ao outro, baseada em uma escola e em alfabetizadoras ideais.

Tendo em vista o caráter impositivo da implementação das formações continuadas em questão, que desconsiderou a participação dos alfabetizadores a quem se dirigia, compreendo em parte a reação de insatisfação presente nas falas de muitos deles em relação ao seu desenvolvimento,

como também percebo uma atitude que reforça a ideia do professor como incompetente, como ser acrítico, alguém que apenas cumpre e executa tarefas produzidas por outros, fortalecendo o movimento de desvalorização da figura docente. Ao longo das análises, fui percebendo que os alfabetizadores não existem como pessoas, como sujeitos históricos situados, e continuam sendo vistos como executores de tarefas, o que representa a inversão: o sujeito é visto como objeto, que, a partir de decisões produzidas por especialistas, são, posteriormente, comunicadas para que se convençam da propriedade dessas decisões para colocá-las em prática.

No entanto, é importante considerar que, como consequência de uma proposta teórica prescritiva, não se efetiva a mudança significativa esperada na prática dos professores, mas sim tímidas alterações conceituais que, dissociadas da prática, não empoderam os alfabetizadores a realizá-los com segurança em suas salas de aula. Em alguns casos, isto gera descrédito diante da teoria apresentada, na medida em que, desarticulada dos problemas reais vividos no dia a dia da escola, não conseguem responder aos seus questionamentos, aos dilemas vividos em seu contexto escolar. Nesse sentido, entendo que os estudos realizados em processos formativos devem estar cada vez mais próximos das práticas desenvolvidas no interior das escolas, atentos ao que os alfabetizadores demandam e ao que a escola produz, com vistas à superação da perspectiva cientificista que dissocia teoria e prática, em direção à problematização dos dilemas que emergem das vivências em sala de aula, na qual a voz dos alfabetizadores deve-se fazer ouvir.

Tendo, os alfabetizadores, sido excluídos do processo decisório para a sua implementação, não foram valorizados como participantes ativos no processo formativo como detentores de conhecimentos produzidos, sobretudo na prática, sendo esta uma incoerência da proposta, que, ao se dirigir não apenas a um estudante, mas sobretudo, a um profissional, muitos deles com longos anos de atuação docente, não incluiu suas experiências como precioso objeto de análise coletiva por não reconhecê-los como

conhecimentos válidos, e os desperdiça, ficando a pergunta: por que insistimos em realizar propostas formativas para o outro, ao invés de fazer formação com o outro, ampliando o debate?

Entendo que a conversa, o diálogo, possibilita aos sujeitos envolvidos no processo formativo transitar por diversos lugares, pois desloca, provoca, um olhar relativo, tomado a partir de um lugar que não é o meu nem o do outro, o que permite a compreensão histórica e política que descola das evidências produzidas de forma superficial, parcial, que não se dispôs a olhar criticamente o problema na sua essência, tendo em vista sua superação. Tudo isso nos inspira a ir cada vez mais a uma busca desses saberes que desperdiçamos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. S. G. *Proposta didática para alfabetizar letrando*. 4. ed. Fortaleza: SEDUC, 2012.

ARROYO, M. G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, ano 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/ao8v2068.pdf>>. Acesso em: 1º jul. 2014.

ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BICUDO, M. A. V. *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, A. Menos kits, melhores professores. *Carta Capital*, ano 19, n. 781, p. 27-39, 2014. Edição especial.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias. *Diário Oficial [da] República Federativa Brasil*, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 de ago/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Avaliação da Alfabetização Nacional*: documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília, DF: MEC, 2012a. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília, DF: MEC, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: caderno de apresentação*. Brasília, DF: MEC: SEB 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 05 jul. 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 90, de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 27, 07 fev. 2013. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsa de estudos e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do artigo 2º, inciso I, da Portaria MEC nº 867, de 04 de julho de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 243, 18 dez. 2012c. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. *Pró-letramento: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: guia geral*. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa*, 25 abr. 2007. Disponível em: <<http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/legislacao/legislacao-docs/educacao/decreto-no-6-094-de-24-de-abril-de-2007>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012d.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, I. C.; CARVALHO, G. As repercussões e as perspectivas de um Pacto. *Jornal a Letra A*, Belo Horizonte, ano 10, n. 37, p. 2, mar./abr. 2014. Edição especial.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 21. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1997. (Educação e Comunicação).

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios*. São Paulo: Abril, 2011.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 2013. (Coleção ciências da educação).

- GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Bernadeti A. Gatti: educadora e pesquisadora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a. p. 171-184. (Coleção Perfis da Educação)
- GATTI, B. A. Formação continuada. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, ano 10, n. 37, p. 3, mar.-abr. 2014. Edição especial.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades. In: GARCIA, W. E. (Org.). *Bernadeti A. Gatti: educadora e pesquisadora*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011b. p. 161-170. (Coleção Perfis da Educação)
- GATTI, B. A. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: (Org.). *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-176.
- GATTI, B.; BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos)
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14)
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 15-20.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.
- LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 2)

- LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. 21. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. (Grandes Autores Nacionais)
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MOREIRA, B.; OLIVEIRA, R. Um ano de pacto: apenas o começo. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, ano 10, n. 37, p. 8-11, mar./abr. 2014. Edição especial.
- NÓVOA, A. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, 1., 13 nov. 2003. *Anais...* João Pessoa: UFB, 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4816/1/8575161121_1_11.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.
- NÓVOA, A. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Pesquisa e Educação*, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>>. Acesso no dia 10/06/2014. Acesso em: 3 abr. 2014 .
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 11. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- PIATTI, Célia Beatriz. *Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA*. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra =107636>. Acesso em: 7 ago. 2014.
- SALES, F.; MARINÕ, S. M.; FREITAS, S. Diagnose ergonômica das condições da iluminação em sala de aula a partir da ergonomia e do design universa. *Arcos Design*, v. 8, n. 1, p. 132-155, jun. 2014. Disponível em:

<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 95-110.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais em educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45-60. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2014.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2013.

O uso das ferramentas de gestão do PDDE interativo e o papel do coordenador pedagógico no processo de mobilização e democratização do espaço escolar

Vanusa Ruas Freire Viana
Clívio Pimentel Júnior

Os conflitos sociais, das mais variadas ordens, são possibilitados na democracia pelas instituições e pelas normas legais, assim como pelos pactos entre as classes sociais. Nesse sentido, não deixa de ser um truísmo a constatação de que, independentemente da forma e do sistema de governo uma democracia só poderá assim ser considerada se na esfera pública os diversos interesses puderem se manifestar.

Fonseca

INTRODUÇÃO

O projeto vivencial que é apresentado neste Trabalho de Conclusão de Curso/Projeto Vivencial (TCC/PV) adotou como objeto de estudo o uso das ferramentas de gestão do PDDE Interativo e a atuação do coordenador pedagógico no processo de mobilização e democratização do espaço escolar. O PDDE Interativo se materializa por meio de uma plataforma online, na qual os gestores escolares com perfil atribuído pelo secretário de educação podem se articular no sentido de diagnosticar a realidade em que estão inseridos e elaborar um planejamento sistematizado para investimento dos recursos financeiros de repasse direto às escolas.

O PDDE Interativo é uma importante ação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O PDE foi instituído em 24 de abril de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC). Em análise aos documentos oficiais que

justificam e existência do plano, é possível identificar, segundo a lógica do MEC, que este plano pretendeu ser mais do que a tradução instrumental do Plano Nacional de Educação (PNE). Os seus idealizadores afirmaram naquele instante que apesar do PNE vigente apresentar um significativo diagnóstico da realidade educacional brasileira, não deixou evidente qual o conjunto de ações a ser implementado para resolver o problema da qualidade da educação. Neste contexto, os programas que fazem parte do PDE, e entre eles os que estruturam o PDDE Interativo, não devem desconsiderar os imperativos que incidem sobre a responsabilização e a mobilização social. (BRASIL, 2007.

Elaborado a partir da metodologia do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola), o PDDE Interativo abarca atualmente, além do próprio PDE Escola, diversas ações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Fazem parte da composição do PDDE Interativo: Água na Escola, Atleta na Escola, Escolas do Campo, Escolas Sustentáveis, Mais Educação, Mais Cultura e PDE Escola. (BRASIL, 2014) No entanto, a proposta desta intervenção não se preocupa em analisar as ações específicas de cada programa, e sim, analisar como o uso das ferramentas de gestão do PDDE Interativo e a atuação do coordenador pedagógico podem auxiliar o processo de mobilização e democratização do espaço escolar no município de Belo Campo.

A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia da pesquisa-ação, tomando como fundamento as bases teórico-conceituais do ciclo básico da investigação-ação, empreendido por David Tripp, de modo a propor uma melhoria da prática profissional desenvolvida enquanto coordenadora pedagógica e membro do comitê de orientação e validação dos diagnósticos e planos estratégicos do PDDE Interativo na Secretaria Municipal de Educação do município de Belo Campo.

A fundamentação teórica que perpassou as discussões desta intervenção tomaram como ponto de partida os autores, textos e conteúdos abordados nos componentes curriculares do Curso de Especialização em

Coordenação Pedagógica (CECOP 3) e manuais de orientação dos programas que compõem o PDDE Interativo, além de outros autores que, ao longo do processo de formação da pesquisadora, incidiram sobre o modo de compreender as políticas públicas, a gestão da educação e a democratização do espaço escolar.

O TCC/PV está estruturado em dois capítulos. O primeiro capítulo apresentou os fundamentos teóricos que embasam a proposta de intervenção e tem como título e discussão central “As políticas públicas em educação, o PDDE Interativo e o papel do coordenador pedagógico no processo de democratização do espaço escolar”. Nesta etapa do TCC, foram priorizadas discussões acerca da concepção sobre políticas públicas em educação, sobre o PDDE Interativo e suas formas de materialização no espaço escolar por meio da apresentação dos programas que o compõem e sobre a gestão educacional e o papel do coordenador pedagógico no processo de democratização do espaço escolar, abordando ainda a concepção de gestão educacional e gestão democrática.

O segundo capítulo traduz a proposta de intervenção a ser desenvolvida pela coordenadora cursista, na intencionalidade de promover melhorias na prática profissional vivenciada. Esta etapa foi reservada à apresentação dos objetivos e finalidades do TCC/PV, definindo deste modo, os problemas identificados no diagnóstico, os modos de operacionalização da proposta a ser implementada, o monitoramento e as formas de avaliação das ações.

Com o desenvolvimento desta proposta, espera-se contribuir com o aperfeiçoamento dos processos de democratização do espaço escolar, permitindo que os coordenadores pedagógicos do município de Belo Campo possam refletir sobre as práticas de planejamento e de implementação das políticas públicas associadas ao PDDE Interativo desenvolvidas no cotidiano das escolas, bem como promover a abertura e o fortalecimento de mecanismos de democratização do espaço escolar, de modo a garantir a todos

os atores do processo a informação, a formação e as possibilidades de ação sobre a realidade a qual pertencem.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO, O PDDE INTERATIVO E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

O texto aqui apresentado sistematiza as discussões que perpassam a problematização do objeto de estudo adotado na proposta de intervenção desenvolvida como trabalho de conclusão de curso do CECOP 3. Ao vincular este trabalho ao Eixo Temático 2 (Políticas Públicas em Educação) e ao tomar como objeto de estudo o PDDE Interativo, programa que traduz os objetivos de uma política educacional no cotidiano das escolas e que agrupa um conjunto de ações do PDDE, não poderíamos deixar de abordar as concepções e discussões que circundam as políticas públicas em educação, suas formas de materialização no espaço escolar por meio das ações do PDDE, a gestão educacional e o papel do coordenador pedagógico no processo de democratização da escola.

Os fundamentos teóricos que constituem cada uma das ações a seguir foram tomados como ponto de partida para análise e reflexão dos resultados alcançados com a aplicação dos instrumentos da intervenção (questionário, formação), servindo à reflexão, inclusive, dos discursos dos coordenadores pedagógicos entrevistados, discursos estes, que traduzem parte dos desafios enfrentados no processo de planejamento e implementação de ações e programas que fazem parte do PDDE Interativo.

Acreditamos que as reflexões propostas neste capítulo possam contribuir com o entendimento das práticas decorrentes da política educacional que orienta as ferramentas de gestão do PDDE Interativo no contexto escolar. Nesta perspectiva é que se considera importante identificar os desafios que estão postos no campo de aplicação da política, e a partir da intervenção proposta no capítulo a seguir, estabelecer um plano de superação dos

problemas que interferem em sua efetividade. Discutir o papel e a contribuição do coordenador pedagógico neste processo de gestão, que originalmente pretende ser um processo de gestão democrática, também é essencial para analisar as ações e dinâmicas da gestão educacional desenvolvidas pelas escolas no município de Belo Campo.

Concepção e considerações sobre políticas públicas em educação

Abordar e avaliar os efeitos de uma determinada política pública educacional na educação implica compreender e deixar evidente o que se entende por política pública e política pública educacional. No contexto da educação básica pública, as políticas educacionais têm ganhado destaque nos últimos anos e têm ocupado cada vez mais espaços no cotidiano das escolas, cabendo àqueles que delas fazem uso, compreender seus objetivos e finalidades, de modo a intervir em sua realidade sempre que necessário.

Apesar de existir diferentes concepções acerca da temática, tomamos para efeito de análise a concepção que define política pública como “todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotado por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico” (REIS, 2010, p. 1). Nesta perspectiva, o uso do termo política pública serve para designar ações de natureza governamental, podendo ser estas políticas de cunho nacional, regional ou local. Podemos caracterizar o PDDE Interativo, portanto, como sendo uma ação decorrente de uma política federal (nacional), apesar de se materializar em âmbito local, pois é determinada por diretrizes gerais do MEC e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que orientam as práticas locais. Sendo uma política de repasse direto de recursos financeiros às escolas de educação básica pública, cada uma de suas ações objetiva resolver um tema (problema) específico, que rotineiramente tem impedido o avanço da qualidade educacional.

Quanto às políticas públicas no contexto da educação básica, adotamos a concepção de (OLIVEIRA, 2010, p. 1), que, ao se remeter às ideias de Van Zanten (2008), sugere que as políticas educacionais podem ser definidas como “programas de ação governamental, informadas por valores e ideias que se dirigem aos públicos escolares e que são implementadas pela administração e os profissionais da educação”. Podemos associar o PDDE Interativo a esta concepção de política educacional por ser um programa do Governo Federal que apresenta uma proposta de implementação fundada na ideia de participação direta dos profissionais da educação e dos demais segmentos que representam a comunidade escolar.

Ao abordar o tema “políticas públicas”, (GOMES, 2011, p. 20) afirma que “[...] toda política pública é fundamentalmente uma forma de preservação ou de redistribuição do quantum de poder social que circula, alimenta e engendra as forças vivas da sociedade”. Pensando O PDDE Interativo a partir desta perspectiva, é certo afirmar que, a partir das orientações do MEC e do FNDE, suas ações promovem a redistribuição de recursos financeiros que alimentam o desejo de alcançar a equidade no que se refere à qualidade educacional. É certo afirmar ainda, que, no atual cenário das políticas educacionais, faz-se necessário refletir o caráter redistributivo das ações públicas no contexto das escolas, tendo em vista o cumprimento do papel do Estado como fiador de uma educação de qualidade para todos. (FRANÇA, 2009) A intervenção que fundamenta este estudo procurou, nesse sentido, refletir o caráter redistributivo das ações que constituem o PDDE Interativo e investigar, por meio dos discursos, possíveis problemas que possam impedir a qualidade dos processos de gestão das escolas na realidade investigada.

Defendemos a ideia de que atribuir qualidade aos processos de gestão das políticas educacionais implica, fundamentalmente, garantir a participação popular nos processos de formulação, implementação e avaliação das mesmas. Segundo (GOMES, 2011, p. 20) “[...] não existe política pública sem participação e não existe participação sem discurso. [...] Não existe

políticas públicas fora do discurso”. Entendemos, deste modo, que participação e discurso são elementos essenciais para analisar as diferentes formas de materialização das políticas, pois é por meio dos discursos, presentes nos documentos oficiais que orientam sua implementação, e ainda nas falas dos sujeitos institucionais que traduzem os seus objetivos, que se conhece e se repassa o que deve e pode ser apropriado nas práticas desenvolvidas.

Como forma de ressaltar a importância de conhecer e se apropriar dos discursos que fundamentam as políticas educacionais é que fundamentamos a seção a seguir, baseando-nos em discursos existentes nos documentos oficiais que fundamentam o PDDE Interativo. A seção a seguir foi constituída com o propósito de melhor apresentar o objeto de pesquisa adotado na aplicação da intervenção.

O PDDE interativo e suas formas de materialização no espaço escolar

O PDDE Interativo, anteriormente denominado PDE Interativo, composto de ações do PDE Escola e do PDDE, foi criado e desenvolvido pelo MEC a partir das experiências decorrentes da metodologia do PDE Escola. Podemos defini-lo como uma ferramenta de apoio à gestão escolar através da qual as escolas públicas brasileiras podem diagnosticar os problemas que afetam suas práticas, de modo a auxiliar e aperfeiçoar os processos de gestão democrática que impliquem na melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2014a)

O PDDE existe desde 1995, no entanto, como ferramenta de apoio à gestão escolar o PDDE Interativo foi disponibilizado pela primeira vez em 2011, exclusivamente para escolas contempladas com os recursos do PDE Escola. Desde 2012, todas as escolas cadastradas no censo escolar podem ter acesso à ferramenta, ainda que não tenham recebido repasse de recursos financeiros do MEC. Em 2013, a ferramenta também foi disponibilizada para

escolas particulares, sem possibilidade de repasse de recursos financeiros para as mesmas. (BRASIL, 2012a)

O diagnóstico do PDDE Interativo é composto de sete etapas, nas quais são levantadas informações sobre: indicadores e taxas, distorção e aproveitamento, ensino e aprendizagem, gestão, comunidade escolar, infraestrutura e a síntese do diagnóstico, sendo esta última etapa, o momento em que a escola prioriza os problemas que diretamente têm afetado os processos de ensino e de aprendizagem e que necessitam ser solucionados com mais urgência a partir dos recursos recebidos. A ilustração a seguir representa como as etapas estão dispostas no sistema.

Figura 1 – Estrutura do diagnóstico no PDDE Interativo



Fonte: PDE Interativo (BRASIL, 2015).

Ao analisar a estrutura do PDDE Interativo, podemos perceber ainda, que o sistema funciona como uma árvore de programas destinados a resolver um problema específico da realidade escolar. Cada aba representa o conjunto de ações de um determinado programa. A escola, conjuntamente com a Secretaria de Educação, deve decidir quais os programas devem ser passíveis de adesão no sistema e cujas ações tenham condições de serem postas em prática no contexto das escolas. A adesão de alguns programas é realizada pelo Secretário de Educação, através do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec), no módulo do Plano de Ações Articuladas (PAR). Outros programas podem ser aderidos diretamente pelos diretores escolares no sistema PDDE Interativo.

A ilustração a seguir nos permite visualizar a estrutura dos programas disponibilizados para uma determinada escola por meio do sistema do PDDE Interativo. Os programas estão sinalizados na ilustração abaixo nas abas circuladas.

Figura 2 – Disposição dos programas no PDDE Interativo



Fonte: PDE Interativo (BRASIL, 2015).

A metodologia do PDDE Interativo consiste em reunir representantes dos diversos segmentos escolares com a finalidade de preencher o diagnóstico disponibilizado pelo MEC e posteriormente deliberar sobre as estratégias a serem implementadas com os recursos destinados às escolas. A sugestão do MEC é que o Grupo de Trabalho (GT) do PDDE Interativo seja composto por representantes dos conselhos escolares. Caso a escola não possua conselho escolar, os representantes do GT devem ser escolhidos entre os membros da escola (BRASIL, 2014a).

O PDDE Interativo se materializa nas escolas por meio da implementação de diferentes ações. Tem como princípio norteador de suas ações o planejamento e a execução do plano estratégico na perspectiva da gestão democrática da educação. Pretende-se com estas ações a qualificação do ensino básico e a elevação dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir da incorporação de dados do MEC, o quadro a seguir

foi constituído na perspectiva de visualizar e apresentar as diferentes ações incorporadas pelas escolas públicas municipais de Belo Campo que fazem uso do sistema PDDE Interativo.

Quadro 1 – Ações do sistema PDDE Interativo no município de Belo Campo

Ações	Objetivos
PDE Escola	Atender às escolas com baixo rendimento no IDEB, fomentando o planejamento estratégico e participativo com o propósito de auxiliá-las em sua gestão.
Atleta na Escola	Incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes da educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos.
Mais Educação	Induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, contribuindo tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.
PDDE Campo	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais localizadas no campo, a fim de adequar e promover benfeitorias em suas infraestruturas físicas, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.
PDDE Água	Garantir o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário.
PDDE Escolas Sustentáveis	Destinar recursos financeiros às escolas públicas da educação básica e apoiar a adoção de critérios de sustentabilidade socioambiental, considerando o currículo, a gestão e o espaço físico, de forma a tornarem-se espaços educadores sustentáveis.
Livro Didático	Obter informações sobre a quantidade de livros de reserva técnica que cada unidade escolar da educação básica necessita.
Plano de Formação Continuada	Conciliar as necessidades de formação continuada da equipe escolar com a capacidade de oferta de vagas pelas instituições de ensino superior parceiras do MEC. Cada unidade escolar deve informar suas necessidades de cursos e de número de vagas.

PDDE Acessibilidade	Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.
Mais Cultura nas Escolas	Promover a circulação de cultura nas escolas, contribuir para a formação de público no campo das artes e desenvolver uma agenda de formação integral de crianças e jovens. A formulação e o desenvolvimento dos projetos devem acontecer em parceria entre escolas, artistas e entidades culturais.

Fonte: Brasil (2011; 2012b; 2012c; 2013a; 2013b; 2014b; 2014c; 2014d; 2014e; 2015).

Mesmo diante do grande número de programas e ações que as escolas acumulam em suas práticas cotidianas, os documentos analisados, a partir do perfil do comitê de orientação, planejamento e análise da execução dos programas no âmbito do município de Belo Campo, têm demonstrado que a perspectiva da gestão democrática defendida pela proposta do MEC tem sido abandonada em muitos casos.

Tomando como fundamento a obrigatoriedade das escolas em planejar o uso de recursos e desenvolver políticas educacionais que por elas não foram formuladas, defendemos a ideia de que a atuação do coordenador pedagógico pode contribuir com o processo de democratização do espaço escolar, ainda que as ações associadas a estas políticas não tenham sido gestadas pelos sujeitos que da escola fazem parte, o que seria o ideal.

Sendo o sistema uma ferramenta obrigatória para validar as políticas que chegam prontas para serem implementadas na escola e que determina o que pode ou não ser adquirido com os recursos financeiros, acreditamos que os processos de ampliação dos espaços de democratização e o aperfeiçoamento de práticas gestoras que contribuam com a melhoria da aprendizagem e do sucesso escolar podem ser redimensionados na intencionalidade de fortalecer os dispositivos da gestão democrática, tomando como princípio, a atuação do coordenador pedagógico.

A gestão educacional e o papel do coordenador pedagógico no processo de democratização do espaço escolar

A abordagem sobre gestão educacional nos remete às reflexões de que este tem sido um tema amplamente discutido no campo educacional, em especial a partir da década de 1980, tendo em vista o processo de redemocratização do país, motivado pelo fim da ditadura política ocorrida entre (1964-1985). Diversas conferências educacionais e a atuação de movimentos sociais que se aliaram a instituições interessadas em decidir o futuro educacional do país influenciaram o debate e a elaboração de documentos e leis que reforçaram o discurso democrático no setor educacional. Como resultado dos debates travados na época, podemos tomar como exemplos mais determinantes a aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, ambas adotando a gestão democrática como princípio do ensino público. (MINTO, 2010)

No plano teórico, a incorporação do princípio da gestão democrática implicaria novos modos de ser e fazer a educação, induzindo os agentes escolares ao desenvolvimento de uma gestão educacional pautada na participação coletiva. Nesta perspectiva, a gestão da educação deve ser entendida como “o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p. 147) Este enfoque entende ainda que a gestão educacional:

[...] corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas. (LÜCK, 2006, p. 35)

A ótica de gestão educacional apresentada nas citações anteriores defende uma organização escolar pautada em métodos educacionais capazes

de promover mecanismos de participação, compartilhamento, autocontrole e transparência.

No que se refere, em específico, ao princípio da gestão democrática da educação incluído no Art. 206, inciso VI, da constituição e Art. 3º, inciso VIII da LDB, trazemos à discussão a concepção que entende a gestão democrática

[...] como espaço de descentralização do poder, de participação e de autonomia das instituições. Nesse sentido, ela possibilita a construção da cidadania, devendo ser considerada fundamental na formação do cidadão. (CASTRO, 2009, p. 35)

Para a autora, a qualidade da educação deverá ser alcançada por meio da instituição dos dispositivos de gestão democrática e democratizar a gestão da educação sob esse ponto, o que implicaria ainda a participação da sociedade na formulação, na avaliação, na fiscalização e na execução das políticas destinadas ao público educacional.

Relacionando o PDDE Interativo e suas ações no contexto escolar à concepção de gestão democrática apresentada por (CASTRO, 2009), percebemos que sua natureza não é tão democrática quanto defende o Governo Federal, uma vez que não houve a participação da sociedade e do público escolar em seu processo de formulação. Tornando-se a única fonte de aquisição de recursos financeiros de repasse direto às escolas, não há outra alternativa para a comunidade escolar que não seja a adesão às políticas ofertadas pelo Estado.

Levando em consideração, portanto, as limitações da gestão democrática, determinadas pela ação do Governo Federal no processo de implementação dos programas educacionais, é que consideramos importante investigar como o uso das ferramentas do PDDE Interativo e a atuação do coordenador pedagógico podem auxiliar nos processos de mobilização e de democratização do espaço escolar no município de Belo Campo. O coordenador pedagógico, neste contexto, deve assumir papel central na articulação das propostas adotadas na escola.

Refletindo o papel do coordenador pedagógico no espaço escolar, percebemos que sua função é múltipla e complexa. A atuação do coordenador pedagógico historicamente vem assumindo diferentes sentidos por influências das transformações sociais e econômicas que refletem novos modos de fazer a educação. (CRUZ; CASTRO; LIMA, 2015) Nem sempre se atribuiu a importância devida à figura do coordenador pedagógico na realidade escolar, mas na atualidade, este personagem tem adquirido destaque com o fortalecimento das discussões em torno da gestão democrática da educação e da organização escolar na perspectiva de atribuir qualidade aos processos de ensino e de aprendizagem.

O Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Compromisso Todos pela Educação, prevendo o regime de colaboração entre a união, estados e municípios em proveito da melhoria da qualidade educacional, estabeleceu 28 diretrizes a serem compactuadas pelos municípios com o propósito de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Dentre as diretrizes, podemos destacar a seguinte: “XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor”. (BRASIL, 2007, p. 2) Apesar de sua função, no documento, estar associada exclusivamente à necessidade de auxiliar o professor, é de extrema relevância que, pelo menos em parte, o papel do coordenador pedagógico tenha sido reconhecido como um instrumento capaz de contribuir com a melhoria da qualidade educacional. Nesse sentido, cabe pensar: quais as atribuições ou qual o papel do coordenador pedagógico na atual realidade educacional? Para fundamentar as respostas à esta indagação, o quadro a seguir nos apresenta, de um lado, a visão apresentada pelos autores (LIMA; SANTOS, 2007), e de outro, as atribuições do coordenador pedagógico previstas no Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Belo Campo.

Quadro 2 – O papel do coordenador pedagógico

Perspectiva de Lima e Santos (2007)	Perspectiva do Plano de Carreira do Município de Belo Campo
<p>Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re)significação do trabalho; superar a crise de sentido; ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança; possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade e parceria; ajudar a construir a unidade (não uniformidade), superando o caráter fragmentário das práticas em educação e a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição; propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; aumentar o grau de realização e, portanto, de satisfação de trabalho; fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade e distanciando-se dos modismos educacionais; colaborar na formação dos participantes.</p>	<p>Art. 59.</p> <p>§ 1º. Para fins desta Lei, compreende-se por função de magistério de coordenação pedagógica o exercício das atividades de suporte pedagógico direto à docência, tais como coordenação, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.</p> <p>§ 2º. Além das atividades insitas no parágrafo anterior, incluem-se no exercício da função de magistério de coordenação pedagógica as seguintes atribuições:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Coordenar a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola. b. Colaborar com a direção no sentido de assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos. c. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente. d. Prover meios, junto aos docentes, para recuperação dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola. e. Colaborar com a direção no sentido de promover a articulação com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. f. Informar a direção sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica. g. Coordenar, no âmbito da escola, as atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional. h. Acompanhar o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias. i. Acompanhar e supervisionar o funcionamento das escolas, zelando pelo cumprimento da legislação e normas educacionais e pelo padrão de qualidade do ensino. j. Outras atribuições previstas no Regimento Escolar Unificado das unidades municipais de ensino de Belo Campo.

Fonte: (LIMA; SANTOS, 2007); (BELO CAMPO, 2010).

Apesar das múltiplas atribuições que podem ser incorporadas pelo coordenador pedagógico, como apresentadas nas duas perspectivas dispostas no Quadro 2, podemos afirmar que as atribuições do coordenador pedagógico presentes no plano de carreira do município de Belo Campo apresentam algumas limitações em relação à perspectiva apresentada por (LIMA; SANTOS, 2007), em especial no que se refere ao papel do coordenador pedagógico como agente mobilizador da democracia na escola, como podemos observar nos trechos sublinhados. Interessa para este estudo, portanto, analisar e reafirmar a importância dos elementos que atribuem ao perfil do coordenador o papel de líder nos processos de democratização do espaço escolar.

Esta percepção nos permite entender que “[...] o líder escolar que delega, envolve como companheiros de trabalho, professores e demais funcionários da escola, no processo de tomada de decisão, criando também, desta forma, seu comprometimento com as decisões tomadas”. (LÜCK, 2001, p. 55) Acrescenta-se ao perfil de líder, a disposição pela mobilização dos alunos, dos pais e da comunidade externa para identificar e resolver os problemas que afetam a escola.

Na assunção do seu papel como líder, “[...] o coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo”. (VASCONCELLOS, 2002, p. 89) De modo a enfatizar a atuação do coordenador pedagógico no município de Belo Campo, tendo em vista o uso das ferramentas do PDDE Interativo, espera-se, ao final da intervenção proposta a seguir, que os coordenadores pedagógicos, na realidade investigada, tenham condições de incorporar o espírito de liderança mencionado na citação anterior, contribuindo, deste modo, com o crescimento do grupo de trabalho do PDDE Interativo e conseqüentemente dos demais dispositivos de democratização do espaço escolar.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: O USO DAS FERRAMENTAS DE GESTÃO DO PDDE INTERATIVO E A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NOS PROCESSOS DE MOBILIZAÇÃO E DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Caracterização do objeto

A escolha do objeto de estudo, caracterizado nesta proposta como “o uso das ferramentas de gestão do PDDE Interativo e a atuação do coordenador pedagógico no processo de mobilização e democratização do espaço escolar”, a ser desenvolvido neste projeto vivencial, está fundamentada na relação profissional entre a pesquisadora e o objeto em análise. A partir da prática decorrente das experiências profissionais no âmbito município de Belo Campo a respeito da implementação dos programas que compõem a ferramenta de gestão que traduz o objeto em estudo, a relação estabelecida com diretores e coordenadores pedagógicos, a partir de 2014, na atuação como membro do comitê municipal de avaliação e acompanhamento das ações do PDE Escola/ PDDE Interativo, permitiu lançar um olhar atento sobre a dinâmica de participação da comunidade escolar no processo de implementação de programas e projetos que são materializados com base no ideal do PDE.

De acordo com as orientações do MEC, o PDDE Interativo deve ser um planejamento participativo, que envolva diferentes segmentos representativos do espaço escolar no qual se desenvolve. O grupo de trabalho deve sistematizar coletivamente o diagnóstico e o plano de ação de cada programa, na perspectiva de superar os desafios a serem enfrentados pelos sujeitos que da escola fazem parte. (BRASIL, 2014a)

Apesar da metodologia do programa se encontrar publicada no sistema *online* em formato de manuais, de apresentar abas contendo as informações de cada passo e de se afirmar como autoexplicativa, temos verificado algumas dificuldades encontradas pelos seus usuários diante da implementação dos programas do PDDE Interativo e, ao contrário do discurso defendido pelo Governo Federal, a análise de algumas atas de composição dos grupos de trabalho do PDDE Interativo 2014, no âmbito do contexto escolar

do município de Belo Campo, tem indicado que muitas escolas não têm elaborado seus planos com a efetiva participação da comunidade escolar.

Podemos visualizar no Anexo C, por exemplo, que a reunião elaborada para escolha dos representantes do GT do PDDE Interativo no ano de 2014, em um determinado círculo de escolas, contou com a presença e a assinatura de apenas quatro membros da comunidade, que porventura foram os mesmos escolhidos para compor o GT. Levando em consideração, portanto, que o MEC orienta que a composição do GT seja realizada com membros do conselho escolar e outros que possam contribuir com o desenvolvimento da escola, que o referido GT representa um círculo composto por 10 escolas de distintas comunidades, que existe um conselho escolar instituído no círculo escolar em análise e, ainda assim, apenas quatro pessoas adquiriram o direito de decidir os rumos financeiros e pedagógicos das 10 escolas pontuadas na ata, podemos afirmar que os processos de democratização nesta realidade precisam ser melhorados e aperfeiçoados.

Podemos afirmar ainda, como exposto no Anexo 1, que a escolha dos membros não atendeu aos princípios democráticos sugeridos pelo MEC nas orientações expostas no Anexo A, uma vez que não contemplou os seguimentos de alunos e de pais e foi restrita ao corpo gestor e de outros profissionais de uma escola. Reafirmando que, neste caso, o GT representa um grupo de 10 escolas, seria extremamente relevante agregar representantes de todas as escolas envolvidas no processo de implementação dos programas do PDDE.

Entendendo, neste contexto, que o PDDE atualmente é a principal via de repasse direto de recursos financeiros para as escolas públicas, acreditando que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental nos processos de articulação, de mobilização e de democratização da escola e compreendendo a gestão democrática da educação como um importante instrumento de articulação do espaço escolar na busca pela melhoria da qualidade da educação, o PV pretende responder ao seguinte questionamento: como o uso das ferramentas do PDDE Interativo e a atuação do

coordenador pedagógico podem auxiliar nos processos de mobilização e de democratização do espaço escolar no município de Belo Campo?

Diagnosticar e analisar os desafios enfrentados na atuação dos coordenadores pedagógicos no processo de mobilização e democratização do espaço escolar a partir do uso das ferramentas do PDDE Interativo será fundamental para compreender os motivos da não participação da comunidade nas decisões e planejamento da escola. Acredito que os resultados desta intervenção possam impactar significativamente em minha prática profissional, uma vez que faz parte da minha função a orientação e a elaboração de diagnósticos e planos escolares, na perspectiva da participação e da busca pela melhoria da qualidade educacional por meio do uso eficiente do repasse direto de recursos financeiros às escolas públicas do município de Belo Campo.

Caracterização do espaço de atuação profissional

O espaço de atuação profissional no qual estou inserida é a Secretaria Municipal de Educação de Belo Campo. A instituição é responsável pela gestão do Sistema Municipal de Educação (SME), instituído pela Lei municipal n. 68, de 29 de dezembro de 2000. O SME é responsável pelo planejamento, pela execução, pelo monitoramento e pela avaliação de ações e de programas nos diversos níveis, etapas e modalidades que o município contempla. (BELO CAMPO, 2000)

Atualmente, o SME é composto por 38 escolas, sendo seis na zona urbana e 31 na zona rural. O Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (CACS-FUNDEB) e o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) também compõem o SME.

No que se refere à gestão das unidades escolares, a modalidade de escolha de diretores e coordenadores pedagógicos é a indicação, desde que

não seja ferido o critério de formação em Licenciatura em Pedagogia ou Especialização em Gestão Educacional. Cada unidade escolar da zona urbana dispõe de um coordenador pedagógico. Em específico, na zona rural, as escolas são agrupadas em círculos escolares, e cada círculo é orientado por um diretor e um coordenador pedagógico.

A tabela abaixo define o quadro de profissionais que atuam na gestão da educação no município.

Tabela 1 – Profissionais que atuam na Gestão Educacional no município de Belo Campo

Quadro de Pessoal da Rede Municipal	
Profissionais	Qtde
Secretário de Educação	1
Núcleo Pedagógico	6
Diretores	7
Vice-diretores	4
Coordenadores Pedagógicos Escolares	9
Secretários Escolares	8
CME)	9
TOTAL	43

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2015).

Na gestão da educação municipal, a minha atuação está inserida na organização do núcleo pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Belo Campo. Neste contexto, faço parte do comitê de orientação, planejamento, avaliação e monitoramento de ações e programas associados ao PDDE Interativo, PAR, PME e Fortalecimento dos Conselhos Escolares. O núcleo também é composto por uma coordenadora geral da educação, uma coordenadora administrativa (responsável pela liberação de recursos materiais e pedagógicos), uma coordenadora pedagógica responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos do município e pela interlocução entre as demandas da escola e a secretaria de educação, uma coordenadora

responsável pelo Pacto Nacional pela Alfabetização (PNAIC) e uma coordenadora que atua junto ao CME.

O atual esforço do núcleo pedagógico é reformular as ações educacionais no âmbito do município, de modo a atender às metas e às estratégias do Plano Municipal de Educação (PME). As ações em andamento após a aprovação do PME têm procurado atender aos anseios do Governo Federal frente às exigências da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o novo PNE. Entre as ações mais recentes para dar movimento ao PME, podemos destacar as que estão em andamento: a lei de criação dos conselhos escolares, a reformulação da proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, reformulação da matriz curricular e orientação para reformulação dos projetos político-pedagógicos, todos com base no PNE e PME. A perspectiva é promover a melhoria da qualidade da educação e elevar o IDEB, tendo em vista que os índices não são constantes e os resultados não têm sido empregados para propor ações de melhoria da realidade das escolas participantes do exame. A tabela a seguir apresenta os dados de evolução do IDEB na rede educacional de Belo Campo.

Tabela 2 – Evolução do IDEB em Belo Campo

Âmbito de Ensino	Ensino Fundamental (Anos Iniciais)						
	ANO	2005	2007	2009	2011	2013	METAS 2021
IDEB OBSERVADO		2,7	3,1	3,0	3,9	3,8	5,0

Ensino Fundamental (Anos Finais)					
2005	2007	2009	2011	2013	METAS 2021
3,1	3,0	2,8	3,2	3,1	5,1

Fonte: INEP (ANO).

Os maiores desafios da Secretaria de Educação atualmente são promover a universalização da educação infantil, na etapa de 4 a 5 anos, e do ensino fundamental, diminuir os índices de evasão e repetência, adequar a proposta

pedagógica da educação do campo e quilombola, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e implementar ações voltadas para a educação inclusiva e a diversidade de gênero. São muitos os desafios, e a complexidade dos mesmos deixa evidente a dimensão do compromisso que deve ser assumido pelos gestores educacionais. Sem deixar de considerar a responsabilidade do poder público municipal no enfrentamento dos problemas mencionados, acredita-se que as iniciativas das escolas municipais a partir do uso dos recursos do PDDE Interativo podem ser redimensionadas no sentido de contribuir com a efetividade da implementação dos programas e projetos do PDDE.

Tendo em vista que o planejamento pedagógico e financeiro da escola é de natureza obrigatória, como forma de garantir a continuidade de cada um dos programas aderidos pelo município e pela escola, entende-se que esta proposta de intervenção possa auxiliar os coordenadores pedagógicos em seu processo de atuação junto às exigências preconizadas pelo PDDE Interativo.

Objetivos da intervenção

Objetivo geral

Analisar como o uso das ferramentas de gestão do PDDE Interativo e a atuação do coordenador pedagógico podem auxiliar os processos de mobilização e de democratização do espaço escolar no município de Belo Campo.

Objetivos específicos

- Diagnosticar os principais desafios enfrentados na atuação dos coordenadores pedagógicos nos processos de mobilização e de democratização do espaço escolar a partir do uso das ferramentas de gestão do PDDE Interativo;
- Refletir os objetivos, finalidades e programas do PDDE Interativo.

- Analisar de que modo tem se dado a atuação do coordenador pedagógico no processo de planejamento de planos de ação e implementação das políticas públicas educacionais que compõem o PDDE Interativo;
- Orientar a constituição dos grupos de trabalho do PDDE Interativo com vistas à participação de diferentes segmentos da comunidade escolar no planejamento das ações escolares;
- Propor alternativas de participação efetiva da comunidade escolar no planejamento e na execução das ações do PDDE Interativo.

Metodologia

A pesquisa será pautada em uma abordagem de natureza qualitativa e fundamentada na metodologia da pesquisa-ação. Na perspectiva qualitativa, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números.” (MORESI, 2003, p. 8) Nesta perspectiva, na pesquisa aqui proposta, não é possível dissociar a relação entre a pesquisadora, objeto e sujeitos da pesquisa, uma vez que a prática profissional desempenhada, aqui entendida como o mundo real, não pode ser desvinculada dos sujeitos, suas ações e percepções acerca do PDDE Interativo, objeto de estudo inserido no mundo real.

Ainda no que se refere à pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas, Martins (2006, p. 51) pontua que é essencial “nos dirigirmos à maneira como os indivíduos ou os grupos representam para si mesmos utilizando suas formas de significados”. Questionários e entrevistas serão, portanto, essenciais para compreender como o público-alvo deste projeto, os coordenadores pedagógicos, estão significando e resignificando as ferramentas de gestão do PDDE Interativo no espaço escolar.

Se apropriando de instrumentos da pesquisa qualitativa, as estratégias da intervenção serão efetivadas com base na metodologia da pesquisa-ação,

tomando como fundamento as bases teórico-conceituais do ciclo básico da investigação-ação empreendido por David Tripp. Para o autor,

[...] a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445)

Mesmo que a pesquisa não priorize o espaço da sala de aula, como proposto por TRIPP (2005), a importância do uso de seu referencial e do uso da metodologia da pesquisa-ação está amparadas nas ressonâncias que esta investigação tem nas práticas não apenas em sala de aula, mas no espaço escolar em seu sentido mais amplo.

Em especial, nesta intervenção, as estratégias pretendem aprimorar a atuação do coordenador pedagógico nos processos de mobilização e de democratização do espaço escolar, a partir do uso das ferramentas de gestão do PDDE Interativo. A intervenção seguirá o ciclo básico da investigação-ação transposto na ilustração a seguir:

Figura 3 – Representação do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: Tripp (2005).

Participaram da etapa do diagnóstico, seis coordenadores pedagógicos, no entanto, a proposta de intervenção deverá ser aplicada com todos os coordenadores do município, que somados, chegam a um total de nove.

Os quadros que sistematizaram as respostas dadas ao questionário diagnóstico aparecerão em alguns momentos pontuando os pontos-chaves das falas de cada um dos coordenadores; em outros momentos, os quadros sintetizam as respostas que apareceram com maior frequência.

Planejar, agir, monitorar e avaliar a ação serão os passos, portanto, do ciclo que envolverá as estratégias de ação do projeto vivencial. Nesse sentido é que se procura consolidar os passos descritos na apresentação da proposta de operacionalização da intervenção definida a seguir.

Operacionalização da proposta de intervenção

Diagnóstico e planejamento da melhoria da prática

O diagnóstico da intervenção foi pautado na observação da prática gestora das escolas municipais de Belo Campo diante de ações decorrentes da implementação do PDDE Interativo, na análise de informações constantes na plataforma do PDDE Interativo do município de Belo Campo e no diagnóstico desenvolvido por meio da aplicação de um questionário com os coordenadores pedagógicos do município de Belo Campo, Bahia, conforme questões expostas no Apêndice A deste TCC-PV. As questões procuraram responder e entender como o uso das ferramentas do PDDE Interativo e a atuação do coordenador pedagógico podem auxiliar nos processos de mobilização e de democratização do espaço escolar no município de Belo Campo, analisando sua familiaridade com o programa e o papel que têm desempenhado no GT de constituição do PDDE Interativo das escolas.

A primeira etapa do planejamento da intervenção foi, portanto, a construção do questionário diagnóstico, aplicado com o objetivo de identificar possíveis problemas encontrados pelo GT PDDE Interativo no processo de implementação da política. A análise das respostas dadas a este questionário e a prática observada no contexto das escolas e da plataforma online foram essenciais para garantir o planejamento das ações a serem executadas.

Apesar das unidades escolares do município de Belo Campo contarem com um total de nove coordenadores pedagógicos, a etapa do diagnóstico contou com participação de seis, que se empenharam em contribuir com a identificação dos desafios e a melhoria das práticas de gestão dos programas que compõem o PDDE Interativo.

Analisando o contexto e pautando-nos na necessidade de compreender se a composição do GT PDDE Interativo vem atendendo às orientações do Governo Federal, o questionário diagnóstico procurou identificar os segmentos que têm participado do planejamento e da implementação das ações das políticas aderidas pelas escolas e municípios. Para confrontar os dados do diagnóstico, também foram analisadas as atas de GT das escolas, nas quais os coordenadores participantes desenvolvem suas atividades profissionais, chegando aos resultados expostos na Tabela 3:

Tabela 3 – Percentual de participação dos segmentos escolares nos GT's do PDDE Interativo

Segmento	%	Segmento	%
Direção ou vice-direção	100%	Professores	100%
Coordenação Pedagógica	50%	Demais profissionais da educação	50%
Alunos	00%	Comunidade Externa	00%
Pais	00%	Outro	00%

OBS: Total de grupos de trabalhos analisados: seis.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos dados analisados, quanto à diversidade de segmentos participantes nos grupos de trabalho do PDDE Interativo, foi possível identificar que todos os grupos contam com a participação da direção de diretores e coordenadores, no entanto, apenas a metade institui o coordenador pedagógico ou outros profissionais como membros do GT, e nenhum grupo de

trabalho agrega alunos, pais ou comunidade externa nos processos de planejamento e de implementação dos programas associados ao PDDE Interativo.

A análise descrita no parágrafo anterior implica saber que o coordenador pedagógico tem enfrentado dificuldades em promover canais de participação efetiva no contexto das escolas, como defendido por (LIMA; SANTOS, 2007), já que metade dos coordenadores pedagógicos investigados não participam das ações que deveriam envolver o maior número possível de segmentos da comunidade escolar. Essa abordagem identificou ainda que, entre os 50% dos coordenadores que possuem função no GT do PDDE Interativo, todos são responsáveis diretos pelo preenchimento do diagnóstico no sistema *online*, não contando com a ajuda de outros segmentos na efetivação desta atividade. Apesar de alguns grupos de trabalho apresentarem nas atas a participação de outros segmentos como professores e demais profissionais, os dados dos questionários relatam que diretores e coordenadores são os únicos sujeitos que preenchem os diagnósticos e elaboram os planos de ações das escolas, resguardando para si a responsabilidade de decidir como os recursos provenientes das políticas e programas devem ser empregados.

Outro ponto de análise do diagnóstico consistiu em conhecer se o Sistema do PDDE Interativo, bem como seus objetivos e finalidades, são apresentados ou não anualmente a todos os segmentos da comunidade escolar, de modo a identificar em que momento acontece, caso a resposta seja positiva, e porque não acontece, caso a resposta seja negativa. As respostas dadas determinaram que, nas escolas em que os coordenadores desenvolvem suas práticas, não há um momento específico para apresentar ou discutir o PDDE. Os motivos que instigam a falta de mobilização para este momento estão traduzidos na tabela a seguir:

Quadro 3 – Justificativas apresentadas para a pouca mobilização dos segmentos escolares nas ações do PDDE Interativo

Depoimentos dos Coordenadores
✓ Na verdade, a comunidade não se interessa pelos assuntos da escola, e por isso, quando nos reunimos, convocamos aqueles que querem alguma coisa;
✓ Apresentamos o PDDE só para os professores e funcionários;
✓ Prestamos contas dos recursos para a unidade executora, que é a Associação de Pais e Mestres, mas eles não participam do planejamento. Apresentamos o plano para eles e depois eles assinam os cheques;
✓ Porque essa parte pedagógica e financeira é mais complicada. Nós que estamos na gestão temos muitas dificuldades;
✓ O sistema exige habilidade com a internet. As formações só começaram esse ano, e muitas vezes o prazo dado pelo Governo Federal é curto e não dá tempo reunir todos;
✓ Por que nem sempre os pais e os alunos possuem o entendimento sobre o programa. Muitos levam para o lado político e acham que o dinheiro pode ser usado de qualquer jeito;
✓ Acho que precisa de formação. Eu mesma não participo da elaboração do PDDE. A demanda da escola é grande, e nós dividimos as funções. Essa parte, por exemplo, é com a diretora e o vice-diretor;
✓ Normalmente, quando falamos de ações que envolvem a elaboração de diagnóstico e dados que devem ser precisos, os convidados não comparem na reunião;
✓ Tivemos algumas experiências; nem alunos, nem pais, apenas um ou outro. Professores reclamam da carga horária e também não querem;
✓ Não participo muito do PDDE. A direção pode dizer melhor, mas não tem reunião pra falar só sobre isso. Normalmente a direção que providencia tudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

As justificativas apresentadas pelos coordenadores confirmam mais uma vez que não tem acontecido o processo de mobilização da comunidade escolar para participação de diferentes segmentos nas tomadas de decisões que envolvem o PDDE. Como pode ser observado no quadro acima, há coordenadores pedagógicos que não participam das ações de planejamento

e tão pouco mobilizam a comunidade, comprovando que a proposta do Governo Federal não tem sido aplicada tal qual idealizada em suas orientações e manuais, contrariando a proposição de (LÜCK, 2006), que considera como fundamental uma gestão educacional afinada com as diretrizes e políticas educacionais e locais.

Ao analisar quem decide quais as estratégias a serem executadas com os recursos destinados à escola, os dados do questionário apontam três atores neste processo: diretor, coordenador e professor, excluindo mais uma vez das decisões, pais, alunos e demais profissionais da escola. Garantir a democratização implicaria, nesse sentido, criar mecanismos de desenvolvimento dos processos coletivos, que favorecessem a participação e decisão. A participação neste contexto deve ser entendida como elemento fundamental para a construção e o fortalecimento das ações no cotidiano escolar (BRASIL, 2004).

Ao serem questionados se o sistema facilitou o processo de planejamento, execução e controle das políticas públicas que compõem o PDDE Interativo, foram elaboradas as respostas apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Opinião sobre o uso e facilidades das ferramentas do PDDE Interativo

Depoimentos dos Coordenadores

- ✓ Sim, pois a partir desse planejamento temos o controle das ações a serem desenvolvidas;
- ✓ Em partes facilitou porque tudo fica registrado e os dados não se perdem, mas o plano de ação é muito complicado;
- ✓ A parte das estratégias e de preços. Em alguns programas é fácil, mas em outros é difícil relacionar as necessidades das escolas à quantidade de recursos disponíveis;
- ✓ Nem sempre as informações presentes no sistema tiram as dúvidas que temos sobre determinados assuntos;
- ✓ No que se refere ao diagnóstico acredito que sim. A etapa do diagnóstico é mais simples, mas apresenta dados que não conferem com nossa realidade;
- ✓ Alguns números apresentados no sistema são diferentes do que é verificado na escola. Já o plano de ação percebo que para todas as escolas é a parte mais difícil;
- ✓ Não tenho muita habilidade com o sistema. Dividimos tarefas e o PDDE na maioria das vezes é preenchido pelo diretor. Às vezes ajudo com informações do diagnóstico;
- ✓ Sim. O sistema tem permitido a chegada de mais recursos à escola. Mas acho que condiciona o que devemos comprar em alguns casos;
- ✓ Não acesso muito o sistema. A responsabilidade maior fica com o diretor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Refletindo as opiniões apresentadas pelos coordenadores pedagógicos, fica evidente que os usuários do sistema PDDE Interativo encontram desafios no uso das ferramentas disponíveis, em especial nos planos de ação que determinam as estratégias pedagógicas e os recursos financeiros a serem implementados no contexto das escolas.

Tratando-se de estratégias pedagógicas, seria essencial, neste contexto, a atuação do coordenador pedagógico, o que nem sempre ocorre no município de Belo Campo, já que uma quantidade significativa de coordenadores

se isentam da responsabilidade de acompanhar e de orientar as ações do PDDE. Em contrapartida, as facilidades apontadas estão amparadas na possibilidade de garantir o registro permanente dos dados e de poder adquirir recursos financeiros em maior quantidade.

Quanto aos processos de planejamento, analisamos que os coordenadores pouco abordam a contribuição do sistema para este fim, quando na verdade o planejamento deve ser considerado o princípio de uma ação bem-sucedida, compondo, deste modo, a análise da realidade, projeção de finalidades e formas de mediação. (VASCONCELLOS, 2000) O quadro abaixo sistematiza os principais desafios encontrados no uso das ferramentas do PDDE interativo e na democratização do espaço escolar e que devem ser levados em conta, portanto, no momento do planejamento.

Quadro 5 – Sistematização de dados sobre os desafios encontrados no uso das ferramentas do PDDE interativo e na democratização do espaço escolar.

Principais Dificuldades Encontradas no Uso do Sistema PDDE Interativo	Desafios que a Escola Enfrenta para Garantir a Democratização do Espaço Escolar
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de formação para equipe escolar. ✓ Elaboração do plano de ação. ✓ Divergências entre dados apresentados no sistema e dados reais da escola. ✓ Falta de interesse da comunidade escolar no processo de planejamento das ações do programa. ✓ Informações disponíveis no sistema que são insuficientes para garantir o sucesso do planejamento. ✓ Limitação no uso dos recursos (nem sempre os recursos permitidos pelo sistema são compatíveis com os problemas priorizados pela escola). ✓ Falta de internet de qualidade, em especial nas escolas do campo, para carregar adequadamente os recursos do sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Falta de interesse da comunidade escolar em participar das ações da escola. ✓ Influência da política partidária, que gera conflitos de interesses na escola. ✓ Conselhos escolares não atuantes.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os desafios apontados no Quadro 5 foram essenciais para a elaboração da ação a ser implementada e serão determinantes para que os coordenadores pedagógicos possam refletir as melhorias necessárias no momento de colocar em prática as estratégias dos programas do PDDE Interativo. Outro momento importante da ação será o de refletir o papel do coordenador pedagógico no processo de democratização da escola e o que pode ser feito pelo mesmo para garantir a participação de diferentes segmentos no planejamento e na execução dos programas do PDDE Interativo. A visão dos

coordenadores apresentada no questionário diagnóstico a este respeito está sistematizada no Quadro 6.

Quadro 6 – O papel do coordenador pedagógico no processo de democratização da escola na visão dos coordenadores pedagógicos do município de Belo Campo

Qual deve ser o papel do CP no Processo de Democratização da escola	O que Pode Ser Feito para Garantir a Participação dos Diversos Segmentos no PDDE Interativo
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O coordenador pedagógico deve atuar simultaneamente em dois aspectos: no coletivo para estabelecer os objetivos e no individual buscando seu desenvolvimento profissional constante; ✓ O papel do coordenador tem ficado cada vez mais amplo. São muitas funções, mas acho que é planejar junto com a direção da escola o melhor caminho para que possa haver mais participação; ✓ O papel deve ser o de organizar o pedagógico junto com o diretor e promover o projeto pedagógico e conselhos escolares que na maioria das vezes ficam no papel; ✓ Acho que o papel do coordenador pedagógico é estimular a participação, mas uma grande quantidade de desafios impedem a efetividade desta ação; ✓ O papel do coordenador pedagógico é envolver a comunidade nas decisões, mas muitos conflitos atrapalham essa vivência; ✓ Apesar da pouca participação que tenho no PDDE, creio que o papel do coordenador pedagógico é informar a todos o que a escola vem planejando. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formações para conhecimento da metodologia do PDDE Interativo; ✓ Formação de diretor, coordenador e dos comitês escolares do PDDE Interativo; ✓ Formação para os conselhos escolares; ✓ Formação para a escola; ✓ Grupos de estudo; ✓ Projetos envolvendo a comunidade; ✓ Explicar a importância dos programas; ✓ Apresentar a proposta para o conselho escolar; ✓ Reuniões no interior da escola para explicar o programa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A percepção que se tem sobre os dados nos leva a concluir que os coordenadores pedagógicos apresentaram visões limitadas acerca do seu papel no processo de democratização da escola. Entendemos como urgente a tarefa de discutir com maior profundidade quais os caminhos podem ser perseguidos pelo coordenador para que de fato suas ações possam influir no aparecimento e no fortalecimento de mecanismos da gestão democrática, a exemplo do conselho escolar, conselho de classe, projeto pedagógico das escolas, grêmios estudantis, grupos de trabalho do PDDE Interativo e outros canais de comunicação que porventura possam contribuir com a evolução deste processo. No que se refere às ações que poderiam ser executadas para garantir a diversidade de segmentos no GT do PDDE Interativo, fica mais evidente a necessidade de promover reuniões e a formação dos membros das escolas participantes do projeto vivencial.

Todas as informações constantes neste diagnóstico se constituem, no contexto do PV, justificativas para embasar a formulação da proposta de intervenção a ser executada no município de Belo Campo, Bahia, determinando assim as fases do planejamento das ações apresentadas na seção a seguir.

Ação de implementação da melhoria da prática

A ação planejada compreende o desenvolvimento de quatro formações a serem realizadas com os coordenadores pedagógicos escolares do município de Belo Campo. Cada formação tratará de um tema específico, definidos da seguinte forma: Tema 1: Objetivos e finalidades do PDDE Interativo; Tema 2: O papel do coordenador pedagógico no processo de mobilização e democratização do espaço escolar a partir do uso das ferramentas de gestão do PDDE Interativo; Tema 3: Os programas do PDDE Interativo/Como as ferramentas de gestão do PDDE interativo podem auxiliar a gestão da escola na aplicabilidade dos recursos financeiros e na implementação de políticas públicas. Tema 4: Proposição de alternativas de mobilização para a participação efe-

tiva da comunidade escolar no planejamento e execução das ações do PDDE Interativo/Avaliação geral da ação.

A formação será fundamenta em dispositivos legais que regulamentam a implementação do PDDE Interativo, manuais dos programas que compõem o PDDE Interativo e textos que apresentem reflexões acerca do papel do coordenador pedagógico no processo democratização do espaço escolar, em especial, os textos estudados nos componentes curriculares do CECOP 3. Estas formações deverão ser reproduzidas pelos coordenadores pedagógicos no espaço escolar aos integrantes dos grupos de trabalho do PDDE Interativo. Os coordenadores deverão promover na escola não apenas a mobilização dos grupos de trabalho já existentes, mas também ações que apresentem à comunidade os objetivos dos programas e a necessidade e importância da participação coletiva nas ações da escola.

Monitoramento e descrição dos efeitos da ação

O monitoramento e descrição dos efeitos da ação serão registrados em relatórios que estarão dispostos na secretaria de educação e no sistema *online*. Cada escola, ao término da ação de cada uma das formações multiplicadas no ambiente escolar, deverá produzir seu próprio relatório, registrar em ata e em imagens os processos formativos e anexá-los ao portfólio que deverá ser entregue à Secretaria Municipal de Educação no final da execução da proposta de intervenção. O portfólio também deverá conter o registro das ações que a escola desenvolverá, no sentido de promover a democratização e a participação coletiva nos processos de tomada de decisão da escola. A entrega do portfólio é fator determinante no recebimento dos certificados de cada uma das formações.

Avaliação dos resultados da ação

A avaliação dos resultados da ação se dará por meio da análise dos planos de ação da escola em cada um dos programas, da análise das atas de constituição do GT no PDDE Interativo 2016 e das atividades descritas no portfólio de avaliação da ação. Os coordenadores também terão a oportunidade de avaliar cada uma das formações e a intervenção como um todo, a fim de verificar se, na prática, a proposta contribuiu com a melhoria dos processos que envolvem a execução dos programas do PDDE Interativo.

Cronograma

O quadro a seguir representa o cronograma das estratégias a serem implementadas. A partir das estratégias de ação descritas no cronograma exposto no Quadro 7, espera-se alcançar os objetivos propostos para a intervenção que está incorporada no Projeto Vivencial. Os resultados serão essenciais para promover a melhoria da prática que tenho vivenciado desde abril de 2015 como membro do comitê de orientação, acompanhamento e avaliação do PDDE Interativo.

Quadro 7 – Cronograma da intervenção

Data	Estratégia	Descrição das Estratégias de Ação
22 de outubro de 2015	Planejamento da Ação	<ul style="list-style-type: none">✓ Construção do questionário diagnóstico;✓ Diagnóstico: (aplicação de questionário) em reunião específica;✓ Definição de etapas do projeto vivencial;✓ Seleção de textos e de documentos do MEC para discussão nas formações;✓ Produção de slides / produção dos instrumentos de monitoramento e avaliação da ação.

22 de janeiro de 2016	Formação I	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhimento; ✓ Tema da formação: Objetivos e finalidades do PDDE Interativo; ✓ Diagnóstico: (Questionário); ✓ Tempo da ação: duas horas e 30 min.
22 de março de 2016	Formação II	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhimento; ✓ Tema da formação: O papel do coordenador pedagógico no processo de mobilização e democratização do espaço escolar a partir do uso das ferramentas de gestão do PDDE Interativo; ✓ Tempo da ação: duas horas e 30 min.
26 de abril de 2016	Formação III	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhimento; ✓ Tema da formação: Os programas do PDDE Interativo / Como as ferramentas de gestão do PDDE interativo podem auxiliar a gestão da escola na aplicabilidade dos recursos financeiros e na implementação de políticas públicas; ✓ Tempo da ação: duas horas e 30 min.
24 de maio de 2016	Formação IV	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Acolhimento; ✓ Tema da formação: Proposição de alternativas de mobilização para a participação efetiva da comunidade escolar no planejamento e execução das ações do PDDE Interativo / Avaliação geral da ação. ✓ Tempo da ação: duas horas e 30 min.

22 de outubro de 2015 a 14 de junho de 2016	Monitoramento, Descrição e Avaliação da Ação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sistematização dos dados do questionário; ✓ Articulação dos resultados com reflexões teóricas acerca da temática; ✓ Sistematização da avaliação apresentada pelo público-alvo da ação; ✓ Entrega de portfólio constando as ações de formação, mobilização da comunidade e do GT PDDE Interativo no cotidiano das escolas em que os coordenadores desenvolvem suas atividades; ✓ Considerações Finais
---	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de intervenção resultado deste TCC/PV alimenta o desejo de promover transformações no campo de atuação profissional, de modo a criar e ampliar os modos de ser e de fazer a educação no cotidiano das escolas do município de Belo Campo. Representa a necessidade de solucionar os problemas que afetam o interesse da comunidade escolar em conhecer e mudar os rumos da escola e de seus péssimos resultados.

A relação direta entre os componentes curriculares do curso e as nossas vivências embasaram e ampliaram os saberes anteriormente adquiridos, permitindo o estabelecimento de uma proposta capaz de atender aos anseios de efetivar ações que venham culminar em melhoria da qualidade educacional. Refletir a nossa trajetória acadêmica e profissional, neste contexto, foi extremamente relevante, já que nos permitiu perceber nossos avanços e expectativas em relação ao eixo temático de estudo e ao objeto escolhido para o desenvolvimento do TCC.

Analisando neste trabalho a concepção de política pública educacional, gestão educacional e gestão democrática, podemos compreender

elementos, fundamentos e orientações acerca da política pública educacional que cerceia o PDDE Interativo e que pode implicar nos modos de agir dos atores que põem em prática as suas diferentes formas de materialização. Nesse sentido, apresentamos os objetivos e finalidades de cada um dos programas, considerando a apropriação desse conhecimento como um passo fundamental para garantir a melhoria da qualidade das práticas e processos de democratização que envolvem o PDDE. As políticas públicas educacionais foram caracterizadas, portanto, como ações de natureza governamental destinadas aos públicos escolares, sendo a gestão educacional apresentada como modos de organizar e fazer a educação, e a gestão democrática, como a ação que implica participação e autonomia dos atores escolares em relação aos problemas que afetam a escola e a proposição de soluções para os mesmos.

A ação de refletir sobre o papel do coordenador pedagógico ocupou espaço importante neste trabalho, já que a proposta de intervenção foi pensada na perspectiva de aguçar a participação dos mesmos no fomento à democratização da escola e de modo especial nas ações do PDDE Interativo. Refletir e conhecer o nosso papel facilita o desenvolvimento de uma ação consciente e bem fundamentada, e pensando na perspectiva democrática, acreditamos que o coordenador pedagógico deve assumir a função de mobilizador, criador e fortalecedor dos dispositivos que implicam nas tomadas de participação coletiva, justificando, deste modo, a formulação da intervenção apresentada.

O desenvolvimento do trabalho, baseado na metodologia da pesquisa-ação, contribuiu com a constante relação entre teoria e prática e a constante reflexão sobre a prática profissional vivenciada. O diagnóstico, parte essencial da pesquisa, permitiu identificar que os grupos de trabalho do PDDE Interativo não têm conseguido garantir a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, o que implica em tomadas de decisões financeiras e pedagógicas centralizadas.

A proposta de intervenção, por sua vez, espera promover a transformação de um quadro instalado nas escolas que priorizam a centralização das decisões pedagógicas e financeiras nas mãos de diretores e coordenadores pedagógicos para um quadro de mobilização da comunidade nas tomadas de decisões que envolvem os rumos da escola, tomando como ponto de partida para isso a formação dos grupos de trabalho do PDDE Interativo e do planejamento e implementação de ações que venham alimentar, na comunidade, o desejo de decidir as melhorias de que precisam.

Por fim, entendendo o PDDE Interativo como uma atividade de natureza obrigatória para as escolas públicas de todo o país, espera-se responder ao término da intervenção como o uso das ferramentas do PDDE Interativo e a atuação do coordenador pedagógico podem auxiliar nos processos de mobilização e de democratização do espaço escolar no município de Belo Campo. Espera-se ainda que este PV venha responder aos anseios de que, a partir de nossas práticas, possamos promover as transformações necessárias, não apenas para cumprir o que é determinado em lei, mas para disseminar a ideia de que somos capazes de contribuir com a melhoria da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

- ALDENUCCI, L. P. *Contribuições da mediação na gestão de conflitos em organizações de ensino*. 2001. 200 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001. Disponível em: <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/9360.2001.PDF>>. Acesso em: 05 set. 2008.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão popular em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BELO CAMPO. Secretaria Municipal de Educação. Lei n. 68, de 29 dezembro de 2000. Belo Campo, BA, 2000. Disponível em: <<http://www.belocampo.ba.io.org.br/diarioOficial>>. Acesso em: 05 set. 2008 .

BENINCÁ, E. Por um projeto político-pedagógico. In: MUHL, E. H.; ESQUINSANI, V. (Org.). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo, RS: UFP, 2004.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. *O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Manual do programa Escola Acessível. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9933-manual-programa-escola-acessivel&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. PDDE Interativo. *PDE Escola*, Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Resolução n. 36, de 21 de agosto de 2012. Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infra-estrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13210-resolucao-36-de>

21-de-agosto-de-2012-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Resolução n. 32, de 13 de agosto de 2012. Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas municipais, estaduais e distritais da rede pública de ensino da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11965-resolucaoopdeagua032-13082012-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do PDDE Interativo 2013*. Brasília, DF: MEC, 2013a. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pdeinterativo2013/manuais/ManualPDEInterativo2013.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE n. 11, de 7 de maio de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, que tenham estudantes na faixa etária de 12 a 17 anos matriculados no ensino fundamental e/ou médio, a fim de favorecer a disseminação da prática esportiva e o desenvolvimento de valores olímpicos e paraolímpicos entre os jovens e adolescentes, numa perspectiva de formação educativa integral que concorra para a elevação do desempenho escolar e esportivo dos alunos, no âmbito do Programa de Formação Esportiva Escolar. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://atletanaescola.mec.gov.br/anexos/resolucao_fnde.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do PDDE Interativo 2014*. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/manuais/ManualPDDEInterativo2014.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2013/11/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE Escolas Sustentáveis*: guia de orientações operacionais. Brasília, DF: MEC, 2014c. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/arquivo/pdf/Guia_PDDE_2014_Sustentavel.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015

BRASIL. Ministério da Cultura. Programa Mais Cultura nas escolas: manual de desenvolvimento das atividades. Brasília, DF: MinC, 2014e. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento_maisculturanasescolas_periodeseleitoral_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56>. Acesso em: 03 nov. 2015.

CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASTRO, A. M. D. A. A qualidade da educação básica e a gestão da escola. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Org.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

CRUZ, M. M. de O.; CASTRO, S. B. D. de; LIMA, A. C. R. E. *Caminhos da coordenação pedagógica: uma análise histórica*, 2009. Disponível em: <http://share.pdfonline.com/4617741f962a436dbd50eb90fcfe3306/Texto_1_Caminhos_da_Coordenacao_Pedagogica_uma_analise_historica.htm> Acesso em: 10 mar. 2015.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300014&ln=pt&nrm=is>. Acesso em: 14 nov. 2008. doi: 10.1590/S0101-73302007000300014.

FARIAS, M. S. B. Gestão do conhecimento escolar: uma perspectiva multicultural e pluralista. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Org.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FRANÇA, M. Gerencialismo e Gestão Educacional: cenários princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Org.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma Trajetória Filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Coleção Biblioteca de Filosofia)

- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013b.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013c.
- FONSECA, Francisco. Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, DF, n. 6, p. 41-69, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n6/n6a03.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. (Coleção Leitura)
- GADOTTI, M. *Convocados uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Coleção Educação Cidadã, v. 1)
- GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Galeno de Freitas. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 307p. Título original: *Las venas abiertas de America Latina*. (Coleção Estudos Latino-Americanos, v.12).
- GOMES, A. M. Políticas públicas, discurso e educação. In: GOMES, A. M. (Org.). *Políticas públicas e gestão da educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.
- INFORME: formação continuada. *PDE Interativo*, Brasília, DF, 2014d. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/pde-interativo>>. Acesso em: 03 nov. 2015.
- INFORME: livro didático. *PDDE Interativo*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://pdeinterativo.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2015
- LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos S. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare*, Cascavel, PR, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 01 out. 2015.

- LUCE, B. M.; MEDEIROS, I. L. P. de. Gestão democrática escolar. *Portal Ensinando*, Campo Grande, MS, [20--?]. Disponível em: <<http://www.portalensinando.com.br/ensinando/principal/conteudo.asp?id=2666>>. Acesso em: 10 dez. 2008.
- LÜCK, H. et al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão)
- MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação, v 11)
- MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Org.). *História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor*. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- MIRANDA, A. B. de. Parcerias público privado na educação: um estudo sobre o voluntariado empresarial. In: LIMA, A. B. de; PALAFOX, G. H. M. (Org.). *Estado e políticas públicas em tempos de reforma*. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- MORESI, E. *Metodologia da pesquisa*. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.
- NETO, A. C. Gerencialismo e gestão educacional: cenários princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (Org.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília, DF: Lopes, 2009.
- NETO, L. B. *Sem-Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas de nosso tempo)
- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Org.). *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, D. A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2000a. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0528t.PDF>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 2000b.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n.3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2015.

REIS, B. P. W. Políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOUZA, S. A. de. *Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?* São Paulo: Xamã, 2001.

POLITIQUES ÉDUCATIVES. In: VAN ZANTEN, A. (Dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: Quadriga: PUF, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

1. Perfil do coordenador pedagógico

Nome:

Escola de Atuação:

Formação:

Tempo de atuação como coordenador pedagógico:

2. Composição do GT do PDDE interativo

Diretor/Vice-diretor

Professores

Coordenador Pedagógico

Demais profissionais da educação

Alunos

Comunidade Externa

Pais

Outro/Especificar

3. Função que exerce no GT do PDDE interativo

4. Identifique a função do responsável ou dos responsáveis pelo preenchimento do diagnóstico no sistema PDDE interativo

5. Identifique as principais dificuldades encontradas no uso do sistema, no processo de implementação e na prestação de contas dos programas que compõem o PDDE interativo

6. O sistema pdde interativo, bem como seus objetivos e finalidades, é apresentado anualmente a todos os seguimentos da comunidade escolar?

Sim em que momento?

Não por que?

7. Quem decide quais as estratégias a serem executadas com os recursos destinados à escola?

8. Você acredita que o sistema facilitou os processos de planejamento, de execução e de controle das políticas públicas que compõem o pdde interativo?

9. Enquanto coordenador pedagógico, identifique quais os desafios que a escola precisa enfrentar para garantir a democratização do espaço escolar.

10. Na sua visão qual deve ser o papel do coordenador pedagógico no processo de democratização da escola, e o que o coordenador pode fazer para garantir a participação de diferentes segmentos no planejamento e na execução dos programas do pdde interativo?

11. Proposição de alternativas de mobilização para a participação efetiva da comunidade escolar no planejamento e na execução das ações do pdde interativo.

ANEXO 1 - ORIENTAÇÕES PARA CONSTITUIÇÃO DO GT PDDE INTERATIVO

Orientações para constituição do gt pdde interativo

Primeiros Passos do PDDE Interativo

As ações que antecedem a elaboração do planejamento são:

- a) estudar a metodologia do PDDE Interativo;
- b) convidar o Conselho Escolar, que na íntegra ou em parte (50%) deverá compor o Grupo de Trabalho. Caso a escola não possua um, deverá constituir-lo para os trabalhos no PDDE Interativo;
- c) escolher e informar o(a) Coordenador(a);
- d) conhecer os membros do Comitê Gestor do PDDE Interativo da Secretaria de Educação da rede de ensino da escola;
- e) divulgar junto à comunidade escolar o início do processo de elaboração do planejamento da escola.

A preparação do plano começa com a definição da equipe responsável pela sua elaboração, o **Grupo de Trabalho do PDDE Interativo (GT)**, formado por pessoas da comunidade escolar que se dispuserem a participar do planejamento.

Espera-se que o **Conselho Escolar** seja o agente realizador dessa atividade, podendo ser acrescido de outros membros que representem os diversos segmentos da comunidade escolar.

Se a escola possuir um Conselho Escolar e optar pelo **Grupo de Trabalho (GT)**, formado PARCIALMENTE por esse Conselho, é necessário que pelo menos 50% dos membros do **GT** sejam do Conselho Escolar. Para tanto, basta clicar em "incluir membro do Conselho Escolar" e assinalar aqueles que farão parte do **GT**.

No caso de a escola não possuir Conselho Escolar, o **GT** deve ser constituído com a representatividade de todos os segmentos integrantes da comunidade escolar, professores, demais profissionais, educandos, equipe gestora, pais e/ou responsáveis e, opcionalmente, representante da comunidade local.

Para inserir os membros que não pertencem ao Conselho Escolar, basta clicar em "inserir membro". Em seguida, será apresentado um formulário. Preencha os campos indicando o nome, o perfil que representa e os contatos (telefone e

e-mail) para cada membro inserido no **GT**. Em seguida, clique em "Salvar".

Caso deseje inserir novos nomes, repita a operação. Caso deseje excluir algum nome, basta clicar no símbolo "Excluir" (). O sistema perguntará se você deseja mesmo excluir aquele nome. Em caso afirmativo, clique "SIM".

Caso deseje cancelar a operação, clique em "Cancelar". Caso deseje alterar alguma informação de uma ou mais pessoas, clique no símbolo "Editar" (), modifique os dados e clique em "Salvar".

Para saber quais são os perfis e atribuições do **Grupo de Trabalho**, [clique aqui](#).

SOBRE OS AUTORES

Ivanilde Mendes Barbosa: Licenciada em matemática, Pedagoga, Especialista em Gestão Educacional e Coordenação pedagógica. Docente da Secretaria de educação do Estado da Bahia.

Jonilson Lima da Silva Albino: Pedagogo. Licenciado em Educação Física. Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências e Matemática, em Docência no Ensino Superior, em Metodologia do Ensino de Biologia e Química e em Coordenação Pedagógica. Coordenador na Rede Municipal de Mairi.

Joselice de Cássia Carneiro Magalhães: Graduação em Pedagogia e Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2011 / 2016). Aluna especial do Mestrado em Educação da Universidade do Estado da Bahia (2015), onde realizou estudos a cerca da Formação do Educador. Vem atuando na área da educação com formação de professores.

Maria Christina Baptista Vieira Rosa: Pedagoga, Bacharel em Direito, Especialista em Gestão Educacional, Educação à Distância e Aplicações pedagógicas dos computadores, em Coordenação Pedagógica. Coordenadora na Rede Municipal de Prado.

Maria da Conceição Santos Oliveira: Licenciada em geografia, especialista em Psicopedagogia e em Coordenação Pedagógica. Coordenadora na Rede Municipal de Vitória da Conquista.

Marileia Santos de Oliveira: Pedagoga, Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literaturas, Ciências da Linguagem com Ênfase em EaD, Gestão Educacional, Mídias na Educação (UESB) e Coordenação Pedagógica. Coordenadora do Polo da Universidade Aberta do Brasil - Polo UAB Mundo Novo.

Maviône Silva do Nascimento Campos: Pedagoga, especialista em Coordenação Pedagógica. Coordenadora na Rede Municipal de Firmino Alves.

NelsondaLuzSantos: Licenciado em História, Especialista em Coordenação Pedagógica. Professor na Rede Municipal de Entre Rios.

Renato Sena Paixão: Graduação em Pedagogia. Especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico e em Coordenação Pedagógica. Atua como Coordenador Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Caravelas.

Rogean Ângelo dos Santos: Pedagogo, especialista em Coordenação Pedagógica e em Gestão e Educação Ambiental. Atuação como Professor e Coordenador Pedagógico da Educação Básica Municipal em Jeremoabo.

Suely Santos Belém: Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, em Didática e metodologia do Ensino Superior, em Gestão Escolar, em Inclusão Escolar e em Coordenação Pedagógica. Supervisora da Educação Especial na Rede Municipal de Carinhanha.

Tânia Samara Peixoto dos Santos Sampaio: Pedagoga, Licenciada em Artes, Especialista em Ensino da Arte e em Coordenação Pedagógica. Diretora do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista do Tupim, Coordenadora Municipal do Pacto pela Alfabetização na

Idade Certa e do Programa Mais Educação. Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia UFBA.

Tarcyla Coelho de Sousa Marinho: Pedagoga, Especialista em Educação Especial e em Coordenação Pedagógica. Mestre em Educação. Tutora no curso de Pedagogia na modalidade EAD. Coordenadora na rede Municipal de Santa Cruz de Cabrália.

Vanusa Ruas Freire Viana: Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar e em Coordenação Pedagógica. Mestre em Educação. Atuou como pesquisadora bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) de 2013-2015. Desenvolve pesquisa na linha de políticas públicas e gestão da educação. Experiência na docência da educação básica e do ensino superior; Na Gestão Escolar (Coordenação Pedagógica e Direção). Atua no Comitê de orientação, implementação, avaliação e acompanhamento das ações do PDDE interativo, Plano de ações articuladas (PAR) e Plano Municipal de Educação (PME).

SOBRE OS COAUTORES

Cristiane Regina Dourado Vasconcelos: Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, através do GESTEC, Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Integrante do Grupo de Pesquisa em Gestão Educacional e Formação de Gestores - NUGEF. Especialista em Gerenciamento com qualidade pela Faculdade Internacional de Curitiba (2003) e Licenciada em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar pela Universidade Católica do Salvador (1995). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Escolar pública. Possui experiência em docência do Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos. Experiência como professora orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso de programa de especialização.

Rose Maria Pereira de Souza Bonfim: Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (2008). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Montessoriana (2011). cursou disciplina no Mestrado de Currículo pela Universidade Federal da Bahia, como aluna especial (2014). É pesquisadora do Grupo de Pesquisa FORMACCEINFÂNCIA Linguagens e EJA-UNEB-DEDC I. Atualmente é professora da Faculdade Maurício de Nassau; Coordenadora do Fórum Baiano de Educação Infantil e do Comitê da Campanha Nacional pelo Direito a Educação Bahia. Foi professora da Plataforma Freire; Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; e Coordenadora do Proinfância Bahia-UFBA. Tem experiência na área de Educação formal como docente em nível superior.

Aline de Oliveira: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2005-2010), com Especialização em Educação Profissional Científica e Tecnológica (2015) pelo Instituto Federal da Bahia - IFBA. Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em

Educação e Contemporaneidade - PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia (2015). Atua como professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Iniciou o Doutorado em 2016 no PPGEduc.

Ernani Alcântara Dias: Mestrado Interdisciplinar CEAO UFBA (Centro de Estudos Afro Orientais - Aluno Especial). Especialização em História da Bahia - UFRB/ Especialização em História das Culturas Afro-Brasileira – FTC (em andamento)/ Licenciatura em História / Graduado em Educação Física pela Faculdade Social da Bahia (2005). Experiência na área de Educação (ensino médio e superior) História Geral, História das Culturas Afro Brasileira, Educação Especial e Inclusiva. Mestre de Capoeira pelo Grupo Luanda. Conferencista Internacional nas áreas de Capoeira, Cultura e Identidade Cultural. Profissional com experiência nas áreas de desenvolvimento humano e motor, Capoeira, qualidade de vida e promoção da saúde, saúde mental e orientação a pesquisa científica.

Gilmária Oliveira dos Santos: Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2001). Especialista em Gestão e Planejamento em Educação (UNEB) e Mestranda em Educação. Atualmente é gestora escolar - Secretaria Municipal da Educação Esporte Cultura e Lazer. Coordenador pedagógico - Secretaria Municipal da Educação Esporte Cultura e Lazer. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas

Viani Soares: Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1998) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Atualmente é servidora do Governo do Estado da Bahia e docente da União Metropolitana de Educação e Cultura. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Coordenação Pedagógica e Currículo.

Litsia Coelho C. da Fonseca : Especialista em Leitura e produção de texto: ensino e prática pela UNIME- União Metropolitana de educação e Cultura. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia- UFBA.

Regina Celia Moreira Suzart: Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pós-Graduação em Gestão da Educação Contemporânea UNEB. Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2011). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação e Ensino Superior (2010). Assessoria Especializada no Acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico e Capacitação de Professores do Ensino Médio - PROEM do CENOS. Tutoria em Curso de Especialização em Psicopedagogia. Coordenadora Pedagógica na Escola Especial – APAE e na DSA Consultoria (Diogenes da Silva Alves) Cursos e Extensão. Professora Pesquisadora da Plataforma Freire - UNEB Campus XIV (2010-2013)

Kilza Rogaciano Santana dos Santos: Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia (1998). Atua como Coordenadora na Coordenadoria de Políticas e Diretrizes na Secretaria Municipal da Educação - SMED de Salvador-BA. Experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional e Gestão Escolar.

Márcia Cristina Rodrigues Correia: Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1999). Atualmente é equipe da gestão - formador - Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ambiente virtual de aprendizagem e moodle.

Celiana Maria dos Santos: Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica do Salvador (1986). Atualmente é pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA). Professora da rede estadual de educação da Bahia (SEC/BA). Experiência na área de Educação, Sociologia e Antropologia, com ênfase em Relações étnico-raciais, Educação de Jovens e Adultos, Ensino médio, Técnico e Tecnológico e Ensino Superior

Fábio Humberto Souza: Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Católica do Salvador (2005). Pós-graduação em MBA em Gestão Empresarial, Marketing e Gestão de Pessoas pelo Centro Universitário da Bahia – FIB (2009); Especialização em Educação a Distância: Gestão e Tutoria pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci UNIASSELVI /SC (2010), MBA em Coaching - UNIASSELVI /SC (2016), onde atualmente é Pós-Graduando em Controladoria; mestrado em Administração, como aluno especial, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Experiência na área da administração, articulador de projetos, recrutamento e seleção do setor pessoal. Coordenador de aplicação de provas em mais de 10 Instituições de Concursos Públicos, Exames e Vestibulares. Experiência na área de educação supervisionando atividades administrativas e didático-pedagógicas. Professor Pesquisador Orientador do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal da Bahia UFBA.

Coautor: Maria Couto Cunha: Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1972). Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1973). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1978) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2002). É professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, com experiência na área de Educação, com

ênfase em Política e Gestão da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, gestão educacional, educação municipal, educação superior e formação e valorização dos professores da Educação Básica.

Coautor: Clívio Pimentel Júnior: Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia (2008). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2012). Colaborador do grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP/FACED/UFBA). Experiência como Professora Substituto/Convidado na Docência Pública Superior; e em Programas de Formação de Professores e Coordenadores em exercício, como o PARFOR – Universidade do Estado da Bahia; as Licenciaturas em Pedagogia – Faculdade de Educação / UFBA; o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública – Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica - FACED/UFBA. Atua como Professor Substituto na Faculdade de Educação da UFBA.



	COLOFÃO
Formato	<i>17 x 24 cm</i>
Tipo	<i>Dolly</i>
Papel	<i>Alcalino 75 g/m²</i> <i>Cartão Triplex 300 g/m² (capa)</i>
Impressão	<i>EDUFBA</i>
Capa e acabamento	<i>Cartograf</i>
Tiragem	<i>400</i>