

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SEM DISTÂNCIA**

LIVRO 1



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 1

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:
Iraci Maria de Azevedo Alves e Antonio Almeida Lyrio Neto - Salvador : Edufba, 2018.

526 p.

ISBN 978-85-232-1610-8

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 Formação continuada de professores e autonomia no ambiente escolar: possibilidades para uma gestão democrática
Adriana Loiola Bruni
Aline de Oliveira Costa Santos
- 35 As dificuldades dos professores de artes de uma escola municipal em lidar com as TIC em sala de aula
Alaudja Lima de Sousa Oliveira
Anita dos Reis de Almeida
- 87 Reforçando a identidade do coordenador pedagógico no ambiente escolar
Alexsander Joaquim de Oliveira
Neire Góes Ribeiro Bride
- 125 O coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes do Colégio X
Ana Cláudia da Silva Barbosa
Antonia Gonçalves Santana Oliveira
- 145 Perspectivas voltadas para o processo de integração teoria/prática das metas e estratégias presentes no PME de Caturama
Ana Cláudia Neves Luz
Moacir Freitas Borges
- 201 Práticas em educação étnico-racial na escola pública: ao encontro da pedagogia griô
Ana Lise Costa de Oliveira Santos
Sadraque Oliveira Rios
- 273 A importância da leitura na aprendizagem dos alunos de primeiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal X
Carine Oliveira Sousa
Surama Beatriz Bandeira Rebouças

- 297 Inclusão escolar: da igualdade formal para a igualdade real
Débora Silva Santana
Márcia Cristina Rodrigues Correia
- 333 A reflexão e a análise da prática educativa e o trabalho pedagógico de coordenadores frente às demandas da educação infantil nas classes campesinas
Elidiana de Jesus dos Santos
Carla Alessandra Spinola da Silva Santos
- 371 Avaliação na perspectiva dialógica e libertadora: implantando uma proposta de avaliação na Escola X
Eliezer José Ferreira
Wilma Santos de Santana Souza
- 403 A relevância da inclusão do coordenador pedagógico na condução dos trabalhos pedagógicos na Escola X no município de Cipó-BA
Érica da Costa Silva
Manoel Vicente da Silva Calazans
- 435 Derrubando cercas: a educação do campo como forma de valorização e inclusão do homem e da mulher do campo em uma comunidade de Conceição do Coité
Fabiane Pinto da Silva Oliveira
Ely Mary Peixoto Bitencourt
- 465 A atuação do conselho escolar da Escola Municipal X: perspectiva de um processo de formação
Fábio Nascimento Santana
Rute Magalhães de Moura
- 493 Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: possibilidade de qualificação no ensino nas turmas do ano um e dois do ciclo de alfabetização da EMF X
Helen Cavalcante Ribeiro dos Santos
Ana Paula Moreira
- 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 Bahia, que, até o momento, já formou, em três modalidades de certificação

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.

(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 precípua 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

Formação continuada de professores e autonomia no ambiente escolar: possibilidades para uma gestão democrática

*Adriana Loiola Bruni
Aline de Oliveira Costa Santos*

Que acima da necessidade esteja o prazer; que acima de um resultado esteja a relação saudável e motivadora, que acima de solucionar problemas esteja a reinvenção e a imaginação propositiva e recriadora da educação escolar.

Schwartz (2010).

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma síntese do Trabalho de Conclusão de Curso, na modalidade Projeto Vivencial (TCC/PV) apresentado como requisito para a obtenção do grau de Especialista em Coordenação Pedagógica pelo Programa Nacional Escola de Gestores, em 2016, cujo objeto de estudo foi a formação continuada de professores na Educação Básica. Buscamos analisar as possibilidades de atuação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) na formação continuada dos professores em um determinado município da Região Metropolitana de Salvador-Bahia. Nesse sentido, o objetivo principal do TCC/PV foi contribuir com o pleno exercício da Coordenação Pedagógica de uma Escola Municipal X, localizada na Zona Rural deste município, pois entendemos esta atribuição como chave necessária para o estabelecimento de uma postura colaborativa junto à gestão política e pedagógica da escola.

A escolha deste objeto de estudo foi motivada por duas experiências profissionais: primeiro enquanto gestora pedagógica da Equipe Básica de

Trabalho do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica na sua terceira edição (CECOP 3), função que me fez compreender a importância da formação dos(as) Coordenadores(as) Pedagógicos(as) em exercício, e segundo enquanto professora de Ciências do Ensino Fundamental II na Escola Municipal X, lócus dessa pesquisa e onde vivencio difíceis situações diretamente relacionadas à falta de momentos de formação junto à Coordenação Pedagógica, bem como os esforços para a realização de uma gestão democrática. Pensamos que a partir de ações junto à Coordenação Pedagógica (CP) seria possível contribuir com uma melhoria significativa para o trabalho pedagógico realizado nessa unidade escolar.

Diante disso, e das problemáticas que vivenciei, inicialmente, enquanto educadora na referida escola onde a antiga gestão não atuava de forma democrática, dialogada e participativa como prevê a legislação, sendo substituída por um professor com formação específica em curso, acredito que construir um projeto de intervenção/vivencial que contribua diretamente com a formação dos(as) professores(as) para transformação da realidade local, e, sobretudo, que acarrete numa conscientização da comunidade escolar, quanto à importância de formação continuada no ambiente escolar, se faz latente.

A escola convive com paradoxos e situações que impulsionam a busca permanente de saídas e estratégias para bem desempenhar sua função social. Por isso, nos propusemos a pensar a formação contínua no âmbito escolar, pois o professor ao se envolver com sua realidade, questionando-a e problematizando-a, apropria-se de novos horizontes na atuação profissional. Concordamos com Nóvoa (2001, p. 2) ao argumentar que '[...] a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve ser centrada numa organização dos próprios professores'. (SCHWARTZ, 2010, p. 197)

O presente trabalho está estruturado em duas seções além dessa Introdução e das Considerações Finais. A primeira Seção intitulada “Teorias

em mim”, apresenta os conceitos primordiais sob os quais a pesquisa foi fundamentada e que contemplam as três subseções, sendo elas a “Gestão democrática”, “Autonomia na formação” e a “Formação continuada no ambiente escolar”. A segunda seção apresenta a “Proposta de intervenção” com o relevante contexto no qual a mesma foi pensada.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“[...] quanto mais formado se é, mais desejo se tem de formação”

(DELORS, 2001, p. 105).

Na atualidade, as políticas públicas de educação precisam ser compreendidas no âmbito mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais, geográficas que distinguem o mundo contemporâneo. (LIBÂNEO, 2012) Tais transformações se refletem na escola principalmente a partir de um novo modelo de gestão que incide sobre as práticas institucionais e pedagógicas. Ou seja, são mudanças que envolvem todos os profissionais que atuam na escola: professores, coordenadores, gestores e funcionários.

Entretanto, Libâneo (2012) ressalta que essas mudanças vêm revestidas de contradições, pois se por um lado temos políticas que expressam a intenção de ampliar a margem de autonomia e participação das escolas e dos professores; por outro temos a reserva do governo nos investimentos impedindo medidas necessárias a favor da educação. Ainda conforme o autor:

As reformas educacionais vêm ocorrendo, assim em um quadro de ambivalências e contradições que, em alguns países provoca desconfiança, reserva, e às vezes ceticismo quanto ao grau de efetividade que pretendem. Esse fato, deve-se, certamente, às características do modelo de desenvolvimento econômico adotado, de orientação economicista e tecnocrática, em que as implicações sociais e humanas ficam em segundo plano. (LIBÂNEO, 2012, p. 46)

É nesse contexto de contradições que precisamos compreender as políticas públicas de educação no Brasil. A formação continuada de professores ganha relevância no âmbito da denominada gestão democrática da escola, que por sua vez reivindica cada vez mais a autonomia dos docentes. Assim, percebemos que: gestão democrática; autonomia e formação docente no ambiente escolar são temas que estão imbricados e que devem colaborar com a construção do projeto de intervenção.

Gestão democrática

Gestão democrática **é um conceito que ganha relevância no contexto brasileiro a partir da promulgação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988.** Naquele momento histórico, fazia pouco tempo que o país atravessara um longo período de ditadura. Foram 21 anos de Ditadura Militar (1964-1985), período no qual a educação foi dominada por um viés tecnocrático e centralizador. Assim, o Artigo 206 da Constituição determina que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - **gestão democrática do ensino público, na forma da lei**; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Percebemos que todos os princípios colocados remetem à ideia de democracia e liberdade. É importante ressaltar que o princípio da gestão democrática do ensino também tem um caráter ambivalente, pois ao mesmo

tempo que garante mais autonomia, recai sobre escola diversas responsabilidades. Com base nessa determinação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96) assegura no seu Art. 14 que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades.

Assim, muitos estudos têm sido realizados voltados para investigação e análise da prática da Gestão Democrática nos ambientes escolares. (LÜCK, 2011) Com um olhar dinâmico, articulado e participativo, se enfatizam os sujeitos, contextos e fazeres pedagógicos, onde a prática de gestão emerge para suprir as carências deixadas pela visão administrativa do espaço escolar, que permaneceu por séculos e ainda hoje se camuflam em **âmbitos** contextos educacionais. Ou seja, a visão arcaica, tradicional, autoritária, conservadora, centralizadora e fragmentada, perde espaço para uma atuação mais efetiva, com práticas mais participativas, dinâmicas e democráticas.

Diante desse novo paradigma,

[...] não apenas a escola desenvolve a consciência sobre a necessidade de orientar o seu processo interno de mudança, de modo a acompanhar as novas condições externas, como a própria sociedade cobra que o faça. (LÜCK, 2011, p. 31)

Como pilares da Gestão democrática podemos elencar o acesso à informação, a participação dos sujeitos e a autonomia. Dessa forma, segundo Heloísa Lück (2011, p. 41),

A gestão democrática ocorre na medida em que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer.

Para a autora, tais ações promovem o senso de unidade no ambiente escolar possibilitando que cada um, e todos juntos assumam o compromisso com a qualidade da educação.

Como uma das bases primordiais para a efetiva gestão democrática no ambiente escolar ressaltamos a coparticipação dos sujeitos nos processos decisórios, a construção de cultura colaborativa dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, a gestão democrática se fortalece. Primeiramente, por percebermos que uma professora com boas ideias pode contribuir para o desenvolvimento da instituição na qual atua. Tal colaboração reduz a sensação de impotência e reflete na eficiência do processo como nos revela Salvador (2012).

Autonomia na formação

A palavra “Autonomia” é revestida de um caráter bastante amplo, e guarda uma profunda relação com a ideia de liberdade. De acordo com o *Dicionário Aurélio* (AUTONOMIA, 2010), autonomia significa: 1. Faculdade de se governar por si mesmo; 2. Liberdade moral ou intelectual. Os conceitos apresentados no dicionário evidenciam o caráter da originalidade e liberdade de escolha nas atitudes tomadas por cada sujeito.

O que se pode compreender a partir deste conceito é que o termo evidencia uma série de associações que podem ser feitas à sua essência. Precisamos esclarecer que esta essência é aqui compreendida não só do ponto de vista conceitual, mas carregada de significados de acordo com a esfera em que se busca contextualizá-la, bem como com os diversos olhares de quem produz o significado. Com isso, afirmamos seguramente que autonomia é compreendida por uma ótica polissêmica, em que diversos fatores históricos, culturais, afetivos e, principalmente, de formação devem e podem interferir para a construção (e/ou contextualização) do seu significado.

No contexto em que observamos problemas na organização política da escola, na estrutura física e pedagógica, na implementação dos projetos e principalmente na própria formação de professores, o conceito de autonomia ganha outros significados.

[...] A autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser entendida como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, se equilibrar e fazer sentido muitos elementos. Por isso, pode ser descrita e justificada, mas não reduzida a uma definição auto-explicativa. (CONTRERAS, 2002, p. 193)

Como exercer a autonomia sem formação para isso? Como trabalhar autonomamente em um ambiente limitador, antidemocrático? Para Feldfeber e Imen (2006) as políticas públicas de formação docente que evocam a autonomia são questionadas porque foram pensadas “de cima para baixo”, sem a participação dos mesmos, assim, “a autonomia se viu limitada no quadro de uma reforma em que os saberes e as experiências dos docentes não constituíram o ponto de partida da proposta de atualização”. (FELDFEBER; IMEN, 2006, p. 174)

Por isso, é importante identificar os momentos pedagógicos contextos nos quais a autonomia docente sofre limitações, pois a partir deste reconhecimento é possível exercer a crítica e propor ações para modificar a situação. Ações que devem se pautar nos princípios da gestão democrática. Permitindo assim, que a autonomia seja entendida e colocada a favor dos professores e da escola. Em circunstâncias nas quais os professores tenham condições subjetivas e objetivas de exercê-la com a finalidade de contribuir para melhoria das práticas pedagógicas no interior da escola.

Dentro desse quadro, evidenciamos um aspecto extremamente relevante que é a Formação, entendida como um processo constante e histórico vivenciado pelo sujeito, relacionada ao que este agrega e contribui para o conhecimento e a construção de si.

Debruçados sobre essa temática, refletimos sobre os conceitos de autonomia tentando contextualizá-los na profissão e, para tanto, recorreremos principalmente a Contreras (2002), que discute intensamente a questão da autonomia da profissão docente. Confrontamos os referenciais sobre a

autonomia docente com a nossa vivência em diferentes espaços de formação inicial e continuada de professores.

No campo educativo, diversos são os autores que discutem a autonomia no âmbito da formação e profissionalização de professores. Embasaremos nossa discussão a partir de Contreras (2002) quando este autor afirma que

A autonomia [...] não consiste nem no isolamento nem no abandono de escolas e professores à própria sorte. Parte, mais precisamente, de conceber as relações entre professores e sociedade sob outras bases (as da constituição comunitária), de forma que os vínculos não sejam de natureza burocrática nem mercadológica, mas política e pessoal. (CONTRERAS, 2002, p. 269)

Portanto, compreendemos que autonomia vai além da iniciativa própria, do desejo e da proatividade,¹ compreendendo uma forma de agir que envolve a formação docente, a prática escolar e a formação do sujeito.

Neste contexto (docente), cabe destacar a diferenciação dos conceitos. De acordo com Pacheco (2010), a organização social dos processos de formação constitui-se fator decisivo, inibidor ou propiciador do assumir de autonomia

[...] fala-se muito de desenvolvimento, de cooperação e de reforço do poder dos professores, mas as tendências dominantes continuam a ser a centralização, a uniformização e a racionalização'. O discurso da autonomia pode desempenhar uma poderosa função ideológica estimulando o sentido da eficácia pessoal, mas também promovendo a subordinação do indivíduo ao controle organizativo. Será necessário, portanto, promover a distinção entre uma autonomia formal e uma concepção democratizante de autonomia geradora de modalidades de intervenção formativa distinta da participação formal de professores em ações

1 Proatividade é o comportamento decorrente de um estado de consciência, prontidão e atitude que permite prever, reconhecer e assumir a responsabilidade de interferir e fazer com que as coisas aconteçam no tempo certo. Acesso em: 20 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.methodus.com.br/artigo/367/afinal-o-que-e-proatividade?.html>>.

condicionadas pela instrumentalidade e a racionalidade técnica.
(PACHECO, 2010, p. 116)

Ou seja, o termo autonomia pode ter significados diferenciados e até contrapostos, podendo possibilitar ao professor o senso de responsabilidade dentro de uma grande estrutura ou o controle sobre seu exercício. Contreras (2002) também nos lembra que o termo pode ter diferentes sentidos que irão variar conforme o contexto e a concepção educativa existente, e aqui optamos por tratar a autonomia sob a perspectiva de um conceito que visa romper com essa lógica centralizadora. Permitindo aos sujeitos da educação se tornarem protagonistas dos processos formativos.

Entretanto, em geral as políticas públicas de formação docente são criticadas pelo fato de não contar com a colaboração dos próprios docentes na elaboração das propostas e se constituírem como uma forma de introduzir entre o professorado diretrizes e práticas “ditadas” por agentes de gabinetes, que não conhecem o cotidiano de sala de aula, como afirmam os autores:

Em contexto de reforma educativa, as políticas de formação docente privilegiam o desenvolvimento de estratégias destinadas a converter os docentes em co-partícipes das transformações projetadas nas instâncias centrais do governo. (FELDFEDER; IMEN, 2006, p. 165)

Diante do exposto, a formação continuada de professores no ambiente escolar apresenta-se como possibilidade de uma proposta de formação que supere o caráter “ditatorial” dos programas de formação e correspondam as demandas reais dos docentes.

A formação continuada no ambiente escolar

Segundo Salvador (2012), a formação continuada do professor no ambiente escolar é uma importante atribuição do coordenador pedagógico. Pensar o

exercício formativo neste ambiente prevê conhecimentos técnicos, pedagógicos e humanos para contribuir efetivamente par sua realização.

Primeiramente, propõe-se aos coordenadores realizarem um diagnóstico para conhecerem o perfil dos seus professores e assim, cientes das suas potencialidades e fragilidades formativas e pessoais, e sabendo das necessidades formativas que o próprio ambiente escolar demanda. Num segundo momento, outro diagnóstico se faz necessário, pois através dele serão revelados os temas emergentes para estruturação da formação. Por fim, viabilizar junto à Equipe Gestora a existência desses momentos formativos.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, tais formações devem acontecer nos momentos de Atividades Complementares (AC), em alguns estados brasileiros, denominados Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Pois no seu Inciso 5 do Artigo 67, fica legitimada a obrigatoriedade dos sistemas públicos reservarem algumas horas por semana – remuneradas e incluídas na jornada de trabalho – para que a equipe docente possa estudar e planejar as aulas coletivamente.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Sabemos que é importante o fato de termos uma Lei de Diretrizes e Bases que determina a valorização dos profissionais da educação, mas que

a materialização das disposições acima citadas ainda não é uma realidade para uma grande parte do nosso professorado. A concretização desse artigo da LDB passa pelas lutas e reivindicações dos coletivos de professores junto às autoridades competentes, e depende também pela organização e construção de novas práticas no cotidiano de nossas escolas. Assim apresentamos uma Proposta de Intervenção (PI) que buscou apresentar possibilidades e potencialidades desta construção no ambiente escolar.

Nesse sentido, o presente Projeto Vivencial se consolida, uma vez que para sua construção precisei ter acesso às informações de caráter técnico e pedagógico, usamos da autonomia para fomentar um curso de Formação Continuada para os professores e conseqüentemente para a coordenação pedagógica e por fim, o fortalecimento do projeto a partir da participação dos sujeitos desse processo (pesquisadora, CP, professores e gestores), visando à melhoria do processo de ensino/aprendizagem para formação e desenvolvimento de competências significativas dos sujeitos principais do processo educativo: nossos alunos.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Só à medida em que o ser humano, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e se compromete com as possibilidades escolhidas, chega a ser sujeito, podendo construir-se e construir também a história.

Paulo Freire

A presente PI foi elaborada visando contribuir significativamente para melhoria do fazer pedagógico da Coordenação Pedagógica na Escola Municipal X, situada na Zona Rural de um Município do Estado da Bahia, na qual foi possível observar diversas lacunas com relação a atuação da gestão e coordenação pedagógica, com conseqüências danosas para a comunidade e a

inexistência de uma formação continuada dentro do ambiente escolar para enfrentar os desafios diários.

Caracterização da unidade escolar

No momento da realização da pesquisa, a Escola Municipal X contava com duas coordenadoras pedagógicas. Uma responsável pelo Ensino Fundamental I, com uma equipe de 15 professoras, 80 alunos e a outra, responsável por coordenar o Ensino Fundamental II, com uma equipe de 14 professores(as) e 205 alunos.

A escola em estudo há sete anos passou por uma reforma estrutural e com ela um grande patrimônio foi erguido e que supera toda e qualquer expectativa que se possa pensar, no que se refere a uma escola de zona rural. A estrutura conta com quadra poliesportiva, refeitório amplo e arejado, salas com características semelhantes, mobiliário moderno, além de sala de recursos audiovisuais, biblioteca e materiais de laboratório científico.

A localidade da Colônia JK, onde fica situada, apresenta uma comunidade com carências de ordem social e econômica, que influenciam no processo educacional desenvolvido na escola, uma vez que muitos alunos se ausentam das aulas para contribuir em casa ou trabalhos que não condizem com suas faixas etárias.

Segundo o senso 2014, no que se refere à infraestrutura, a escola conta com água filtrada, água de poço artesiano, energia da rede pública, fossa, lixo destinado à coleta periódica e acesso à Internet. Além de apresentar 16 salas de aulas, 66 funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, alimentação escolar para os alunos, cozinha, biblioteca, banheiro fora do prédio, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência

ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde.

Nesse mesmo levantamento, os equipamentos foram amostrados: 5 computadores administrativos, 30 computadores para alunos, 11 TVs, 2 copiadoras, 1 equipamento de som, 6 impressoras, 2 equipamentos de multimídia, DVD, retroprojetor, impressora e projetor multimídia (datashow).

Segundo o site² que disponibiliza as informações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da Prova Brasil e do Censo Escolar, mesmo contando com essa estrutura, a escola não conseguiu atingir as metas para aprendizagem dos alunos, o que nos faz refletir sobre a dinâmica entre recursos materiais e humanos.

Metodologia

Diante do desejo e da necessidade de uma PI significativa, buscou-se através de uma série de momentos de observação, realizar um levantamento das demandas reais que angustiavam as coordenadoras pedagógicas, quanto ao seus fazeres pedagógicos formativos. Em seguida, estruturamos um questionário que foi aplicado junto às duas coordenadoras, visando uma proposta que integrasse os dois segmentos de professores, uma vez que é notória a dificuldade no estabelecimento das relações interpessoais, entre esses sujeitos. Contudo, apenas um questionário foi devolvido à pesquisadora, o que nos fez assumir como público-alvo desta PI a coordenadora pedagógica e os professores do Ensino Fundamental II.

Através da análise das respostas obtidas na resolução de um questionário com 16 perguntas, elaboradas pela pesquisadora, pode-se constatar uma lacuna considerável no que diz respeito à formação de professores no ambiente escolar. E diante disso, partimos para uma Pesquisa Documental (PD).

2 <website qedu.org>.

Ao ser questionada quanto às funções mais importantes do CP, a coordenadora considerou essenciais:

1. Organizar o AC: planejar a reunião, dar orientações específicas sobre diversas ações, registrar na ata;
2. Articular os acontecimentos da escola e favorecer a articulação entre todas as instâncias;
3. Formar os professores em relação ao conhecimento da área pedagógica, incentivando um ambiente reflexivo na unidade escolar;
4. Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem: acompanhamento do trabalho do professor e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, através dos registros dos professores;
5. Construção e acompanhamento das rotinas e planos semanais dos professores, apoiando-os com ideias;
6. Coordenar, apoiar e acompanhar o planejamento de projetos, ações e rotinas pedagógicas;
7. Produzir e manter atualizado, de modo efetivo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola;
8. Providenciar materiais da escola para sugerir para os professores (vídeos, livros, DVDs, jogos, textos etc.)
9. Apoiar pedagogicamente o professor na sala de aula quando solicitado.

Dentre os resultados encontrados pode-se constatar que a coordenadora pedagógica apesar de considerar essencial a atribuição de formar os professores em relação ao conhecimento da área pedagógica, incentivando um ambiente reflexivo na unidade escolar; não efetiva sua realização, não percebe o quanto tal função fica comprometida no seu fazer, uma vez que considerou de menor importância planejar, organizar, agendar e conduzir formação com os professores. O que foi igualmente identificado nos momentos de observações da sua atuação.

Justificando essa lacuna, ela considera que algumas ações emergenciais e/ou rotineiras contribuem para a falta de tempo para as ações

essenciais de acompanhamento pedagógico e formação continuada de professores, sendo elas:

1. Atendimento a alunos e pais;
2. Atendimento a alunos quanto a questões de indisciplina ou de conflitos entre eles na escola;
3. Gestão de conflitos entre alunos e professor;
4. Atendimento às demandas da Secretaria de Educação (informações sobre os alunos e professores, preenchimento de registros, etc.).

E ainda considerou pertinente acrescentar no questionário aplicado, uma lacuna significativa no seu contexto: o descumprimento das rotinas essenciais de alguns professores, gerando resistência.

Da mesma forma, a CP revela compreender a importância desses momentos formativos, pois

O estudo nesse campo contribuirá para que o professor repense a sua prática docente, seu preparo profissional, além de nortear a condução do processo ensino-aprendizagem, viabiliza a realização de estudos a partir das interações no campo trabalhista. Nenhum profissional em si está completo a ponto de não necessitar rever sua prática diária. A educação em determinados momentos toma característica de mecanização frente às limitações encontradas em determinados aspectos no dia a dia, acarretando um desgaste na mediação teórica. (Coordenadora do Fundamental II)

E se mostra receptiva a implementação de uma proposta de formação continuada com seus professores no ambiente escolar, inclusive sugerindo temas importantes como: Bullying, Relações interpessoais e a relação família/escola.

Tais resultados corroboram para a construção de uma Proposta de Intervenção voltada para a formação continuada para os professores em exercício na escola, lócus dessa pesquisa.

Tendo como método adotado neste Projeto Vivencial a pesquisa-ação,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base em-

pírica 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1985, p. 16)

O diagnóstico inicial realizado através do questionário ora analisado se fundamenta, uma vez que é

[nos] primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado 'diagnóstico'. Paralelamente a esses primeiros contatos, a equipe de pesquisa coleta todas as informações disponíveis (documentação, jornais, etc.). (THIOLENT, 1985, p. 48)

Nesse sentido e de acordo com o princípio da participação foram destacadas as condições da colaboração entre pesquisadores e pessoas ou grupos envolvidos na situação investigada. (THIOLENT, 1985, p. 51)

Como desdobramento do diagnóstico, como já foi dito aqui, assumimos o tema para nossa proposta de intervenção: a formação continuada de professores em exercício no ambiente escolar, pois “Um tema que não interessar à população não poderá ser tratado de modo participativo. Um tema que não interessar aos pesquisadores não será levado a sério e eles não desempenharão um papel eficiente.” (THIOLENT, 1985, p. 54)

Ações da Proposta de Intervenção

Diante do contexto exposto, e da ausência de um único momento formativo no ano letivo de 2015, na referida escola, a Proposta de Intervenção, intitulada “A formação continuada na escola: algo possível” se justifica e se fortalece enquanto prática formativa. De um lado, possibilita às coordenadoras pedagógicas perceberem a importância da Formação no ambiente escolar,

e de outro possibilita aos professores da referida unidade escolar, um momento de formação em exercício.

Pensando nisso, a formação aconteceria na primeira semana de atividades pedagógicas do ano letivo de 2016, conhecido como Semana Pedagógica e se estenderia durante todo o ano letivo com a realização de encontros mensais sobre os temas sugeridos pela pesquisadora junto à Equipe Pedagógica (coordenadoras, professores e gestores) da unidade escolar.

A proposta “A formação continuada na escola: algo possível”, contaria com 12 encontros formativos, em formato de oficinas, palestras e mini-cursos, com frequência mensal, para leitura, discussão e proposições estratégicas referentes a temas latentes, como: Relações interpessoais (janeiro/2016), Gestão democrática (fevereiro/ 2016), Relação família/escola (março/ 2016), Novas Tecnologias Educacionais (abril/ 2016), Inclusão (maio/ 2016), Sustentabilidade (junho/ 2016), Questões étnico-raciais (julho/ 2016), Questões de gênero (agosto/ 2016), Violência (setembro/ 2016), Política (outubro/ 2016), Avaliação da formação (novembro/ 2016) e Planejamento das formações para 2017 (dezembro/ 2016).

A formação permanente do quadro docente tem como objetivo geral:

- Instituir uma política permanente de formação para os docentes da Escola Municipal pesquisada, através da criação do centro de estudos, tendo em vista a construção e reconstrução dos conhecimentos exigidos pela contemporaneidade na perspectiva de melhoria da qualidade de ensino.

E como objetivos específicos:

- Estimular o pensamento crítico, a reflexão e a sistematização permanente em torno de temáticas que contribuam para a ampliação dos níveis de qualidade do ensino e das relações sociais no cotidiano escolar.
- Incentivar a mobilização e participação dos professores, comprometendo-os com as ações desenvolvidas enquanto sujeitos da prática educativa.

- Promover através dos encontros mensais um processo de reflexão constante sobre a nossas práxis pedagógicas e o contexto no qual estamos inseridos.

Recursos materiais e humanos

Para realização da Proposta de Intervenção serão necessários materiais básicos como sala de recursos audiovisuais, acesso à internet, blocos de papel para serem distribuídos entre os presentes, além de caneta. Contudo, salientamos que a ausência desses recursos não inviabiliza a formação, apenas nos leva a crer que sendo possível o uso de tais recursos, a proposta seria potencializada.

Por se tratar de uma formação utilizando a escola como lócus formativo, o espaço da mesma deverá ser utilizado, mas não excluindo a possibilidade de uma formação em espaços não-formais de educação, como na casa da cultura, no parque da cidade ou na Biblioteca Municipal. Para tanto, se faz necessário a formalização da solicitação junto à SEDUC, para viabilização do ônibus para transporte dos docentes.

No que se refere aos recursos humanos, vale ressaltar a importância do envolvimento e empenho de todos na efetivação da Proposta de Intervenção. Coordenadoras pedagógicas, gestores, corpo docente, trabalhando juntos para a construção de uma escola mais democrática, participativa e empenhada com o desenvolvimento social, crítico, pedagógico e político do corpo docente e discente.

Quadro 1 - Cronograma da proposta de intervenção

Descrição das atividades	Atores sociais envolvidos na formação													
	Pesquisadora e orientadora	Coordenação pedagógica (cp)	CP, equipe gestora e docentes											
	DEZ 2015	JAN 2016	FEV 2016	MAR 2016	ABR 2016	MAI 2016	JUN 2016	JUL 2016	AGO 2016	SET 2016	OUT 2016	NOV 2016	DEZ 2016	
	Meses de formação													
Apresentação da proposta de formação	X													
Efetivação da proposta de formação		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação do processo formativo (caráter qualitativo)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Mostra da formação na casa da cultura ⁴													X	
Metas para formação em 2017														X

3 A partir desse momento, passarei de pesquisadora a atuar como professora, mas sempre me disponibilizando a contribuir com efetivação das formações. À luz de Thiollent (1986, p. 70), "O pesquisador desempenha um papel auxiliar, ou de tipo "assessoramento", embora haja situações nas quais os pesquisadores precisam assumir maior envolvimento e responsabilidade, em particular nas situações cercadas de obstáculos políticos ou outros."

4 "Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e, eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação. Os canais de difusão correspondentes ao retorno da informação são variáveis em função das características de cada situação. [...] A tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas ou outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação." (THIOLLENT, 1986, p.72)

Resultados esperados

Como a efetivação da referida proposta de intervenção poder-se-á alcançar os diversos atores do ambiente escolar, os resultados esperados, então, estão divididos em categorias.

Para a Escola...

Que, de forma pioneira, dentro do município pesquisado, valorize o ambiente escolar como locus de formação dos seus profissionais.

Para a Coordenação Pedagógica...

Que se permita a elaborar projetos que reflitam na capacitação dos seus professores nas diversas áreas do conhecimento.

Para o professor...

Que percebendo o processo sistemático de reflexões e estudos amplie seus níveis de competências, respondendo às demandas emergentes no contínuo processo de pensar e repensar a prática educativa.

Para o aluno...

Que em um processo contínuo e sistemático de capacitação dos seus docentes, seja visto com sensibilidade, afetividade e sobretudo com condições de se aprimorar em um processo constante de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Projeto Vivencial apresentou como alicerce a necessidade de se realizar práticas formativas dentro do ambiente escolar, revitalizando não apenas o fazer pedagógico dos seus professores, mas possibilitando dentro de uma Gestão Democrática, mais autonomia e protagonismo à Coordenação Pedagógica da Escola Municipal X.

Diante dos dados revelados pela pesquisa-ação, pudemos concluir que houve um reconhecimento da relevância desta Proposta de Intervenção (PI) para todo corpo técnico/pedagógico desta instituição.

Ressaltamos que para o sucesso de uma política de Formação Continuada no ambiente escolar faz-se necessária a articulação não apenas entre coordenação e professores, mas como também com a gestão escolar, para compreender a importância de uma revisão no calendário escolar. Junto à Secretaria de Educação do Município, para validar esses momentos formativos, como prática inclusive já remunerada pela mesma, incentivando a categoria e repensando, inclusive, o plano de carreira. O que se justifica, por acreditarmos que tais momentos formativos contribuem para uma transformação significativa da educação no município em questão.

Salientamos, porém, que diante da relevância da Proposta de Intervenção, os estudos sobre a temática não podem e nem devem se encerrar neste TCC/PV. A formação dos profissionais que atuam na educação brasileira deve ser um processo contínuo, sistemático e a cada dia mais fundamentado, sendo assim este trabalho não se encerra aqui, ele apenas ganhará outras nuances que nos permitirão aprimorar o nosso fazer enquanto coordenadores pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- AUTONOMIA. In: DICIONÁRIO Aurélio da Língua Portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.
- FELDFEBER, M.; IMEN, P. A formação continuada dos docentes. Os imperativos da profissionalização em contexto de reforma educativa.

Tradução de Gênese de Andrade In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2006. p.165-186.

LIBÂNIO, J. C. Novas realidades sociais, as reformas educativas, a organização e a gestão da escola. In: OLIVEIRA, J. C.; TOSCHI, J. F. de; SEABRA, Mirza. *Educação escolar: políticas estruturas e organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PACHECO, J. *Escola da Ponte: formação e transformação da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SALVADOR. Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer. *Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa*. Salvador: Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Avante Educação e Mobilização Social, 2012.

SCHWARTZ, C. M. (Org.). *Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no Estado do Espírito Santo*. 2. ed., Vitória: GM, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985

As dificuldades dos professores de artes de uma escola municipal em lidar com as TIC em sala de aula

*Alaudja Lima de Sousa Oliveira
Anita dos Reis de Almeida*

A profissão de educador nasce do exercício da função educativa, que por sua vez nasce de necessidades sociais concretas e toma o perfil exigido/desejado/ conseguido socialmente.

Lima e Santos

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, as tecnologias estão em tudo à nossa volta. É impossível pensar na sociedade, da qual fazemos parte, sem a presença de vários destes recursos tecnológicos. Por todos os cantos que olhamos é possível observar a presença destes elementos. Alguns deles, de tão evidentes, parecem até estar incorporados nos próprios indivíduos. Um exemplo disso são os *smartphones*, com seus aplicativos das redes sociais, como o WhatsApp. Este é capaz de ligar pessoas do mundo todo, onde quer que elas estejam, com apenas o deslizar dos dedos no dispositivo. Tão constante é a sua presença que até parece que eles são a extensão da própria mão, pois os sujeitos passam horas “teclando” com seus iguais.

Então, não é possível pensar na educação sem levar em conta esta realidade tão evidente. As escolas, na atualidade, têm se preparado para operar frente a este contexto que se evidencia. Os governos têm equipado as instituições de ensino com o intuito de modernizar a educação.

O Ministério da Educação (MEC), em parceria com os governos estaduais e municipais promove a utilização de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) em nossas escolas por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado). (BIELSCHOWSKY, 2009, p. 2)

Não obstante, os resultados em termos de aprendizagem nem sempre tem alcançado o esperado. Vários fatores podem ser apontados como responsáveis por esta situação, dos quais alguns deles serão apresentados no decorrer deste documento, ao expor o caso específico de uma escola urbana municipal em Conceição do Coité. Assim sendo, destaco que a educação neste município é uma das que apresentam um resultado relativo ao ensino com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aquém do desejado. No caso da escola investigada, uma das razões para a falta de êxito está nas dificuldades dos professores de Artes do ensino fundamental anos finais em lidar com as TIC em sala de aula. É nesta situação que se desenrolará a investigação deste trabalho.

A escolha por este objeto de estudo acontece pelo meu interesse por esses recursos, por acreditar na sua potencialidade educacional e por entender que os jovens da atualidade estão cada vez mais conectados com as novas tecnologias e mais distantes das formas tradicionais de ensino, o que resulta na falta de interesse destes por aprender.

Atuando como Coordenadora Pedagógica de Artes no município de Conceição do Coité, percebo a total desinformação e dificuldade por parte dos professores em lecionar utilizando as TIC. Diante deste quadro, é necessário que se faça um levantamento de questões pertinente para compreender a atual conjuntura que envolve o ensino com a utilização destes recursos neste município, objetivando identificar as fragilidades neste processo para, conseqüentemente, traçar meios para sanar estes problemas.

A relevância social desse estudo está no fato de que tal abordagem é revestida de uma valiosa contribuição para desvendar as fragilidades do

ensino com as TIC no município de Conceição do Coité, para que, a partir deste reconhecimento e das ações tomadas por mim como Coordenadora Pedagógica, o ensino de Artes possa tomar uma nova dimensão, na qual os alunos se sintam atraídos pelos conteúdos e invistam seus esforços em aprender cada vez mais, em resultado da utilização de recursos que estão bem próximos do seu convívio, como por exemplo as redes sociais. Este limite especificado é ultrapassado na medida em que outros municípios possam se ver retratados no estudo em questão e utilizem as experiências aqui abordadas para melhorar a sua prática educacional.

Retomando a escola investigada, é importante destacar que o uso das TIC em sala de aula, ainda é realizado de forma muito superficial, quando acontece. Para compreender porque isto ocorre, é preciso responder à seguinte questão: o que tem impossibilitado a sua utilização e quais implicações do não se valer destes recursos no meio escolar na contemporaneidade?

Para responder a esta questão, é preciso que se faça um levantamento junto aos professores de Artes sobre quem são os agentes educacionais que trabalham com as TIC e quais não as usam, além de verificar quais são as razões apontadas por eles para a não utilização, como também quais dificuldades eles enfrentam ao lidar com estas tecnologias. Para averiguar o resultado de não se empregar estes recursos em sala de aula, é necessário que se busque informação também junto aos alunos sobre seus interesses, para mensurar a distância entre o ensinado pelo professor e o tipo de ensino pretendido pelos alunos. Para tanto, serão utilizados como instrumentos investigativos, entrevistas semiestruturadas direcionadas aos professores desta disciplina e questionários a serem distribuídos entre alguns alunos da instituição de ensino. Número que servirá como amostragem da realidade presente na escola como também nas escolas do ensino fundamental anos finais no município. Por meio das informações obtidas nestes instrumentos de investigação, será possível traçar um perfil dos professores e dos

alunos, fazendo um cruzamento dos dados para, a partir de então, traçar planos de melhorias no ensino com as TIC.

Todo este processo investigativo tem por objetivo principal tornar o ensino de Artes, por meio da utilização eficiente das TIC, uma realidade. Ele também pretende: investigar os motivos pelos quais o ensino com a utilização das TIC ainda não tem alcançado os patamares de uma educação consistente neste município; verificar quais as implicações da não utilização destes recursos nas escolas da atualidade; observar qual a relação estabelecida entre os professores e as TIC; apurar como é a atuação dos professores com estes recursos e quais fatores colaboram para tais especificidades; proporcionar aos professores de Artes a formação adequada para sua atuação com as TIC, através da elaboração de procedimentos que visem melhorar o desempenho dos educadores no contexto investigado.

Este trabalho está dividido em dois capítulos. O primeiro, intitulado “A inserção da Educação no mundo tecnológico e a postura dos professores neste contexto”, faz uma breve exposição das transformações tecnológicas ocorridas no mundo e da responsabilidade da escola e dos professores de se adequarem à nova realidade. Na sequência, aponta os obstáculos apresentados por professores ao se trabalhar com as TIC. Depois, prossegue esboçando como deve acontecer a introdução das TIC nas escolas. Neste momento, a análise se concentra na discussão teórica entre os textos selecionados para a produção deste trabalho.

O segundo e último capítulo, “Conhecer e intervir: a realidade de uma escola municipal e as possibilidades educacionais com as TIC no ensino de artes”, vem apresentando a escola na qual será desenvolvido o projeto de intervenção. Tal capítulo conta um pouco sobre a gênese da escola pesquisada, bem como estabelece uma caracterização da unidade escolar. Depois, segue apresentando detalhadamente a metodologia desenvolvida para obtenção dos dados referentes à realidade escolar quanto ao uso das TIC nas aulas de artes, na qual traz as respostas dadas pelos professores entrevistados e

pelos alunos nos questionários respondidos por eles. Posteriormente, apresenta a análise das mesmas, comparando as informações dos professores com a dos alunos. Depois disso, o texto vem apresentando propostas de intervenção, com o objetivo de provocar mudanças na atual forma de utilizar os recursos tecnológicos nas aulas de Artes. Este capítulo se encerra com um cronograma no qual organiza estas ações e uma breve explanação dos resultados esperados com o seu desenvolvimento.

A partir do momento em que estes fatores forem ajustados, haverá um impulso maior no desenvolvimento intelectual dos alunos, da escola em que se desenvolverá este trabalho, pois estes se sentirão mais motivados a aprender, já que “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”. (BRASIL, 2009, p. 14) Somente quando os professores reconhecerem o valor destes objetos na aprendizagem dos alunos e se empenharem na busca por aprender a utilizá-los como ferramentas pedagógicas, teremos uma nova forma de ver a educação que esteja em sintonia com o que é esperado para a educação deste século.

A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO NO MUNDO TECNOLÓGICO E A POSTURA DOS PROFESSORES NESTE CONTEXTO

Nos últimos anos, o mundo tem passado por grandes transformações em uma velocidade jamais vista. Um fator responsável por essas mudanças se deve grandemente à disseminação das novas tecnologias, entre elas o computador, o celular, o vídeo game, entre outros. A aproximação com esses recursos tecnológicos tem alcançado praticamente todas as camadas sociais. Esse fenômeno tem ocorrido principalmente com a popularização da internet e do *smartphone*. Em resultado disso, a forma das pessoas pensarem e compreenderem o mundo também tem sofrido alterações significativas. Diante da nova realidade, em constante transformação, a Educação deve

refletir sobre o seu papel e sugerir novos rumos que contribuam no desenvolvimento de cidadãos críticos, autônomos, criativos, que questionem e transformem a própria realidade. (JORDÃO, 2009) Ao se pensar onde fica o lugar das escolas neste contexto, Cunha (2012, p. 2-3) especifica que:

Na sociedade em constante aprendizagem do século XXI, as instituições educativas são desafiadas para o empreendimento de uma nova concepção de ensino, que efetivamente estabeleçam relações entre o conhecimento e a vida cotidiana do aprendiz. Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de oferecer uma educação que promova a vida e a socialização da aprendizagem, redesenhando, de forma criativa e inovadora, as escolas para que atendam às demandas por uma aprendizagem significativa e um viver ético.

Ao se esclarecer sobre isso, fica claro que os professores precisam entender que só se chega ao patamar de uma educação de qualidade quando a aprendizagem se relaciona com a forma de vida dos alunos. Muitas vezes, os professores se queixam de que os educandos não sentem necessidade de querer aprender e não veem a escola como um espaço para este fim, mas apenas como um lugar em que são obrigados pelos seus pais a se dirigirem, ou mesmo como um local para socialização. Desta forma, os momentos de aula se tornam uma tortura tanto para professores como para os alunos. É necessário que os professores oportunizem a entrada da educação na vida cotidiana dos alunos, abrindo espaço para uma nova relação professor-aluno, em que o interesse em aprender e ensinar se torne mútuo e frutífero.

Porto (2006) complementa que os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e pelos professores não se encontram apenas na escola e na família. Estão em tudo o que faz parte da sua vida, incluindo os meios de comunicação. Mas alguns professores não percebem a presença das tecnologias na escola e a sedução que elas geram nos alunos. Chega a ser impressionante como, para alguns, é imperceptível o quanto os alunos são fascinados pelas tecnologias, sendo que aqueles não aproveitam este fascínio

para chamar a atenção destes alunos para os conteúdos escolares. Os *smartphones*, por exemplo, estão presentes nas escolas causando problemas por conta desta falta de percepção por parte dos professores que não enxergam nessa ferramenta uma oportunidade educacional. Indo de encontro com o senso comum de boa parte dos professores, Gonçalves (2009) afirma que estão nestes recursos a oportunidade de estimular o interesse dos alunos em aprender, a muito perdida, uma vez que os mesmos têm o interesse em manipular e explorar o ciberespaço. O professor que tiver a internet como sua aliada estará à frente dos que a veem com adversária. Desta forma, é necessário despertar os professores para estarem atentos quanto à presença das tecnologias na escola e o quanto os alunos são seduzidos por elas.

Cunha (2012) explica que a sociedade pós-industrial exige uma nova forma de educação, que tem na tecnologia sua concretização, na promoção de um maior vínculo entre o aluno e sua aprendizagem. Uma educação que incentive a descoberta, a aprendizagem e a percepção da necessidade de aprender dentro e fora da escola. Ela acrescenta ainda que, apesar de se encontrarem inseridos nesta mesma sociedade, muitos professores não reconhecem as tecnologias como uma ferramenta espetacular para a materialização de uma educação de qualidade. Por isso, muitos perdem a oportunidade de fazer delas sua aliada e continuam sofrendo em uma sala de aula onde os alunos não querem nada com a Educação.

Esta teórica ainda pontua que uma parte importante no currículo deve ser educar os alunos para o mundo do trabalho e para o papel das novas tecnologias. Desta forma, a escola deve repensar sobre a sua organização, pois se esta não acompanhar essas transformações, ficará em desvantagem com a nova postura de situar-se no mundo e nela mesma. Esta é a situação em que se encontram boa parte das escolas país afora. No caso da escola em que se desenvolverá este projeto, segue esta mesma linha, razão pela qual não existe uma sintonia entre o querer ensinar e o querer aprender por parte de professores e alunos.

É necessário que o ensino siga desta forma porque a educação no mundo da atualidade tem a tendência de ser tecnológica, exigindo que a escola forme pessoas que tenham a capacidade de entender e interpretar as tecnologias, bem como refletir e compreender o meio social em que vivem. (SANTANA; LIMA, 2009) Quando a escola não se adapta a esta nova realidade, fica em débito com os seus educandos.

Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), artigo segundo, orienta que a escola deve promover o desenvolvimento do aluno de forma ampla, atendendo a todos os aspectos que envolvem a vida dos mesmos, preparando-o para a cidadania e qualificando-o para o trabalho, está, com isso, abrindo espaço para o trabalho com as novas tecnologias, já que elas fazem parte de toda a vida cotidiana dos indivíduos. Essa mesma lei, no inciso nono, menciona que a educação nacional deve disponibilizar e possibilitar o desenvolvimento intelectual do aluno, através da inclusão de novas tecnologias. Aqui ela é mais clara e direta ao mencionar a necessidade do trabalho pedagógico ser feito em torno das TIC. Desta forma, fica evidente que existe uma obrigatoriedade, amparada em lei, para a efetivação de uma educação mais tecnológica.

Ao repensar o seu papel na sociedade, a educação deve promover o desenvolvimento de atitudes, habilidades e aptidões que possibilitem aos educandos se tornarem permanentes aprendizes, para que, com isso, eles tenham a capacidade de se adaptar a novas situações, sabendo onde e de que forma podem procurar a informação e instrução de que precisam. (SANTANA; LIMA, 2009) Por meio das TIC, os alunos podem adquirir essas aptidões, pois têm à sua disposição uma infinidade de meios de obter instruções.

Porto (2006) aponta que é preciso perceber que os alunos têm outras formas de necessidades, de entender e de aprender, e que por isso o conhecimento que lhes chega através das escolas e dos livros pode lhes ser vazio de significado. Neste sentido, os meios de comunicação audiovisuais, que

lidam com várias formas de linguagens, são compreendidos mais rapidamente pelos alunos, pois, diferente do que acontece com os livros, eles desfrutam destes meios pela via da sensibilidade antes desta chegar ao intelecto. Mesmo sendo tão eficazes, muitos destes meios são desconsiderados pelos professores, que colocam uma porção de dificuldades para a sua utilização.

Na intervenção programada para este projeto, os professores serão levados a perceber que o conhecimento tradicional da escola pode não representar nenhum sentido para os alunos, porque a forma de aprender se modificou. Para Gonçalves (2009), grande parte dessa transformação é provocada pela disseminação da internet, que tem revolucionado a forma como os indivíduos se relacionam com a informação e o conhecimento, não sendo tão frequente a preparação dos docentes para trabalhar com os alunos desta geração, que é mais mutável e dinâmica que a passada.

Para compreender porque isso acontece, é de vital relevância o que Jordão (2009) esclareceu referente ao desempenho do professor. Ele observou que a atuação deste profissional depende dos modelos internalizados ao longo da vida de estudante. Porém, os alunos de hoje possuem características diferentes da geração do passado, e as tecnologias digitais atendem mais às expectativas destes, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, sem seguir uma linearidade com começo, meio e fim, se aproximam mais da forma como eles pensam e aprendem. O mesmo autor explica que, para eles, a aprendizagem se dá através de conexões que fazem com que o aluno esteja disposto a aprender com suas pesquisas. Isto é tão certo, que é possível observar como se dá a interação com os estudos observados entre os jovens da atualidade e as pessoas de outras gerações. Para os primeiros, eles são capazes de estudar enquanto realizam diversas atividades, como, por exemplo, enquanto ouvem músicas. O mesmo não acontece com os últimos, que precisam de total concentração para compreender o que estão estudando. Por essa razão, a autora explica que não

adianta usar as mesmas estratégias que funcionavam no passado, mas que estas não surtem mais efeito, sendo preciso se adaptar à realidade dos alunos. Compreender isso faz com que o professor saiba que a mudança de postura é necessária para que o seu trabalho não seja em vão. Por isso é importante que seja realizada uma reflexão sobre esta realidade nas escolas onde serão desenvolvidas as ações deste projeto, para que os professores possam compreender o seu público e adquirir uma nova postura perante as tecnologias.

Jordão (2009) menciona ainda que o professor tem a responsabilidade de adaptar suas formas de ensinar de acordo com as características dos “nativos digitais”, nascidos na era digital. Ao explicar sobre este conceito, a autora esclarece que eles são chamados assim em contrapartida com a geração anterior a esta, que se chama “imigrantes digitais”, que não nasceram na era digital e que, por isso, precisam se adaptar à nova realidade. É preciso que os professores reconheçam que devem mudar de postura para poder se ajustar a este público, pois cada dia mais eles estão defronte de alunos que convivem diariamente com tecnologias digitais das mais variadas.

OBSTÁCULOS PARA OS PROFESSORES TRABALHAREM COM AS TIC

Diante desta necessidade, a escola se depara com alguns obstáculos que inviabilizam o desenvolvimento eficaz do trabalho com as TIC. Porto (2006) aponta o primeiro deles como sendo o desinteresse por parte da escola, professores e mesmo pais na introdução do trabalho pedagógico com as TIC no cotidiano, reconhecendo-se apenas como usuário/telespectador, sem sequer pensar na preparação social para o seu uso. Na realidade, o que se observa aqui nas escolas de Conceição do Coité é que esse desinteresse é tão generalizado que até alguns gestores escolares não fazem questão nem ao menos de saber manusear um computador para resolver algumas questões escolares.

O segundo obstáculo faz referência ao objeto de estudo deste projeto. Ele se refere à dificuldade dos professores em desenvolver um trabalho pedagógico com as novas tecnologias, em especial as computacionais. Miranda

(2007) aponta que a falta de proficiência da maioria dos professores no uso tecnologia é um fator que está presente em muitas escolas. Na instituição que é representada neste estudo, não é diferente. Atividades elementares, como realizar pesquisa na internet ou mesmo instalar os equipamentos tecnológicos para realizar atividades em sala de aula, podem representar para alguns docentes um impasse no desenvolvimento de suas aulas.

O mesmo teórico apresenta alguns dos obstáculos apontados por professores durante uma pesquisa desenvolvida por ele, que servirão para comparar com as repostas apresentadas pelos professores da escola aqui representada. Para ele, dois deles são cruciais para compreender a atual conjuntura educacional relativa ao uso das TIC, que são: a falta de recursos e de formação. Esta última, segundo o autor, está relacionada ao fato de exigir um esforço de reflexão e de modificação de concepções e práticas de ensino que muitos deles não estão dispostos a fazer.

Entretanto, a formação do profissional de educação que lidará com estas novas tecnologias é um passo importante a ser seguido. Apesar disso, nem sempre ela dá conta de preencher essas lacunas. Isso porque muitas vezes o professor muda de atitude logo após essas formações. Jordão (2009) discorre sobre isso quando diz que muitos deles têm uma motivação passageira para trabalhar com as TIC. Essa motivação só está presente durante as formações para este fim. Mas logo após o seu término, quando eles abandonam estes espaços, o desânimo toma conta dos docentes no momento em que eles se deparam com a realidade de suas escolas, na qual os recursos tecnológicos existentes não estão disponíveis ou estão obsoletos, além da dificuldade deles próprios em manipular estes equipamentos.

Esta situação é muito corriqueira entre os professores que se aproximam desta temática. No município de Conceição do Coité, local onde se encontra a escola para a qual este projeto servirá, a Secretaria de Educação tentando atender aos clamores dos professores, que diziam não saber mais o que fazer diante do desinteresse dos alunos nas aulas, fez a aquisição do

projeto de robótica da Lego. Junto com os kits de montagem dos robôs, as escolas participantes receberam também algumas capacitações que aconteceriam periodicamente para trabalhar os conteúdos de diversas disciplinas com o referido projeto. Nos dias da primeira capacitação, foi observada a euforia dos professores ao conseguirem montar seus primeiros robôs e ao ouvir as explicações de como trabalhar as disciplinas com cada um deles. No entanto, nem bem esta etapa do curso terminava e os mesmos professores que outrora estavam translumbrados, manifestavam um sentimento de incapacidade, travando o processo de construção de conhecimento.

Além disso, é preciso também compreender que não basta utilizar os recursos tecnológicos para a sua introdução no fazer pedagógico na escola sem o devido preparo do docente. Freitas e Lima ([20--?]) mencionam que, agindo desta forma, ela torna-se prejudicial, na medida em que causa um choque cultural e resistência quanto a sua utilização por parte dos professores, acelerando uma crise indenitária dos mesmos. É por isso que, na maioria das vezes, os professores se deparam com bloqueios psicológicos que fazem com que, mesmo recebendo alguma capacitação, não consigam se enxergar como um professor capaz de fazer desses recursos uma ferramenta eficiente em sua prática educacional. É por esta razão que esta temática deve ser discutida no desenvolvimento deste trabalho para tentar contornar esta situação, que é tão presente no meio escolar.

Jordão (2009) também esclarece que a educação só se beneficiará da utilização da TIC quando o professor participar de formações que permitam a reflexão crítica, planejamento e vivência prática das estratégias na sua utilização. É necessário que o professor perceba a importância de a formação acontecer de forma mais abrangente que apenas expositiva e pontual. A autora ainda esclarece que os modelos das formações são muito rápidos e pontuais, não provocando nos professores a segurança suficiente para estes utilizarem as tecnologias digitais para melhorar a sua prática docente diante da habilidade que os alunos possuem com esses recursos,

provocando assim, crise por insegurança e conseqüentemente rejeição ao uso das tecnologias. Foi o que aconteceu com os professores participantes do Projeto Lego. Ao observar como isso acontece, será possível compará-los com as formações dos professores destacados para este projeto e pensar em formas de superação.

É preciso levar em consideração que esse não foi um fato isolado. Muitos professores aqui no município se queixam de que as formações acontecem sem causar neles um real efeito, pois elas ocorrem em poucos dias e não existe uma continuidade deste processo. Para esclarecer como estas formações devem acontecer, Jordão acrescenta que ela deve ocorrer de forma permanente, devido à velocidade com que surgem novos recursos, novas tecnologias e novas estratégias de ensino e aprendizagem. Assim, as formações, sejam elas públicas ou privadas, não surtem o efeito desejável devido a vários fatores presentes na realidade escolar, em que o tempo é um dos vilões que impossibilitam uma maior reflexão e preparo de estratégias.

Por esse motivo, é preciso que os professores estejam em constante atualização, buscando cursos que tragam orientações sobre a manipulação dos mais atuais recursos tecnológicos, para que não percam tempo tentando, com dificuldade, preparar as estratégias a serem realizadas em sala de aula. Além disso, faz-se necessário que eles não limitem suas aprendizagens apenas enquanto estiverem na posição de aluno na aprendizagem com as TIC, mas que levem esta aprendizagem para a sala de aula enquanto professor.

Outro ponto a ser apresentado para que o professor possa vencer estes obstáculos e ter um bom desempenho na prática docente na atualidade é apontado por Freitas e Lima ([20--?]) quando eles mencionam que é preciso que os docentes superem suas crenças, adquiridas ainda quando alunos, sobre o fazer pedagógico e realizem um trabalho que leve o discente a ter outro comportamento diante do que for ensinado. Este se apresenta como o mais difícil dos encaixos a ser superado. Isso porque, depois de passar anos

a fio acreditando em uma prática educacional, que funcionava no passado, mas que hoje não se sustenta mais, é difícil se desvincular de algo que, para alguns, já se encontra cauterizado. Somente com um trabalho bem pensado e direcionado será possível se estabelecer um aponte entre a forma antiga de atuação e a tendência mais atual da educação.

Cunha (2012) acrescenta a estas dificuldades outras desculpas apresentadas por professores que não trabalham com as TIC. Eles reclamam de diversas coisas, entre elas afalta de tempo do docente para acompanhar as informações disponíveis na internet, o que gera a sensação de que está sempre desatualizado; a dificuldade em operacionalizar as TIC nas aulas, mostrando estar fragilizado diante dos alunos; a sensação de que as pesquisas desenvolvidas pelos educandos não acontecem efetivamente, devido aos alunos apenas copiarem e colarem e o tempo excessivo perdido ao instalar os equipamentos para a aula. As desculpas aqui apresentadas se relacionam com as dos professores da escola observada, por isso é importante fazer esse paralelo para compreender fatores em comum entre eles. Cunha explica que essas desculpas refletem ideologias educacionais tradicionais presentes na formação de professores e em práticas pedagógicas que devem ser desfeitas a partir do entendimento do professor a respeito da aprendizagem do aluno, que necessita ultrapassar a preparação do mesmo para construção de habilidades. Por isso é importante que se tenha em mente a urgente necessidade de romper os grilhões que ainda acorrentam os professores em uma prática pedagógica retrógrada.

COMO DEVE ACONTECER A INTRODUÇÃO DAS TIC NAS ESCOLAS

Ao se pensar em trabalhar com as TIC, é importante observar que a utilização das novas tecnologias na escola não deve acontecer, a todo custo, sem um acompanhamento consciente e uma mudança civilizatória nas formas institucionais, nas mentalidades, na cultura dos sistemas educativos, no papel do professor e do aluno. (CUNHA, 2012) O desenvolvimento das estra-

tégias deste projeto buscará mostrar aos professores que a introdução das novas tecnologias deve acontecer de forma consciente e programada para que não se caracterize em mais um fiasco educacional, como muitas vezes acontece quando alguma ação é empurrada de cima para baixo sem o devido preparo.

Para que o trabalho possa ser bem desenvolvido, alguns passos precisam ser tomados. O primeiro deles é reconhecer o potencial que estas ferramentas podem proporcionar. Segundo Porto (2006), as TIC possibilitam o acesso a uma ampla gama de informação e complexidade, que serve como elemento de aprendizagem, gerando conhecimentos científicos. Desta forma, é preciso que, no desenvolvimento deste projeto, sejam traçadas formas de sensibilizar os professores para a vasta oportunidade de aquisição e produção de conhecimentos por esse meio.

Tendo isso em mente, também será preciso superar o uso das novas tecnologias apenas como recurso. A autora ainda esclarece que há a necessidade dessa superação, priorizando as relações vividas na escola, observando o contexto social dos alunos, que estão inseridos numa sociedade tecnológica. Desta forma, este projeto deve caminhar por este caminho, para que o uso destes recursos não aconteça descontextualizado, provocando um ensino sem sentido para os alunos.

Além disso, ela acrescenta ainda que as escolas devem promover situações que ultrapassem os seus muros, integrando as tecnologias a todas as formas de conhecimento que são estudados no espaço escolar. Ela também defende que os professores devem estudar a cultura dos alunos para se contextualizar com as novas gerações, para que, desta forma, desperte o interesse dos discentes para o cotidiano e para o processo da cidadania. Seguindo a linha de sua ideia, o Trabalho de Conclusão de Curso/Projeto Vivencial(TCC/PV) traçará planos para integrar as TIC com outras formas de conhecimentos escolares, bem como buscando a contextualização necessária para que o processo ensino-aprendizagem se efetue satisfatoriamente.

Pretto e Assis (2008) afirmam que a presença das tecnologias nas escolas produz novas realidades e exige que sejam estabelecidas novas conexões para enfrentar os problemas encontrados na educação, diante do risco de que os investimentos nesta área não provoquem alterações significativas de questões estruturais da educação. Por isso é importante que as escolas estejam preparadas para o trabalho realizado com estes meios para que estes recursos não passem por objetos tumultuados no recinto escolar sem nenhuma valia. Além disso, quando as ações destes projetos forem colocadas em prática, os professores aprenderão a estabelecer novas conexões para enfrentar os problemas da escola quando introduzirem as TIC em suas atividades educacionais.

Jordão (2009) esclarece que, no trabalho docente, o professor deve desenvolver projetos com as novas tecnologias que visem a reflexão dos alunos e o senso crítico, reforçando neles o prazer em aprender. A educação deve refletir sobre o seu papel e sugerir novos rumos para produzir cidadãos capazes de transformar a própria realidade. É preciso que toda atividade desenvolvida na escola aconteça através da reflexão, para que a aprendizagem se desenvolva de forma a produzir cidadãos capazes de tomar suas próprias decisões de forma responsável.

Cunha (2012) acrescenta que é preciso que os professores aproveitem o benefício da presença dos computadores e também levem esse benefício para os seus alunos, para que estes instrumentos não sejam apenas inovações ou modismos. É relevante que os professores compreendam os benefícios da presença do computador na aprendizagem dos educandos, para que esses instrumentos cumpram o seu papel.

Esta mesma teórica afirma ainda que é imprescindível desenvolver nas escolas uma aprendizagem colaborativa e cooperativa, em que professores e estudantes aprendam juntos, bem como permitam que saberes disciplinares, como suas competências pedagógicas, sejam atualizados. Assim, outro papel relevante que deve fazer parte deste projeto é o que diz respeito

à aprendizagem colaborativa e cooperativa, já que, em um mundo individualizado, é preciso proporcionar, a professores e alunos, a oportunidade de manter esta colaboração, uma vez que a tendência atual é que, cada vez mais, as pessoas estejam preparadas para o trabalho em equipe. Neste estudo, serão desenvolvidas atividades que auxiliem os professores nesta questão.

A autora acrescenta que, nessa perspectiva, o professor se torna um animador da inteligência coletiva dos alunos. Para isso, é importante que o professor entenda que quem ensina aprende ao ensinar, e que quem aprende ensina ao aprender. Desta forma, o perfil do aluno deve ser remodelado, pois ele deve envolver-se na aprendizagem. Aqui, o autor apresenta o novo papel do professor e a mudança no perfil dos alunos, que são essenciais para a compreensão docente.

Com relação à forma como a avaliação com o uso das TIC no ensino deve acontecer, Miranda (2007) especifica que ela não deve ocorrer apenas levando em consideração os resultados acadêmicos dos alunos, mas também quanto à desenvoltura do seu uso pelos docentes e alunos, pelo maior interesse que esta desperta nos estudantes pelas disciplinas que dela se utilizam e pela sensação de domínio das tecnologias que são tão valorizadas hoje em dia.

O QUE A ESCOLA PERDE AO NÃO UTILIZAR AS TIC COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Com a introdução das TIC na escola, Freitas e Lima ([20--?]) esclarecem que o professor amplia a sua importância como mediador da aprendizagem, passando a ser o elemento principal dessa sociedade que utiliza as novas tecnologias como recursos didáticos para enriquecer sua prática educativa. Muitas vezes o professor pode pensar que será substituído pela máquina, já que hoje muito conhecimento pode ser adquirido quando se acessa a internet. Entretanto, fica claro que estes recursos não diminuem a sua importância dentro da sala de aula, muito pelo contrário, eles abrem outras

possibilidades do trabalho docente. As ações incrementadas neste Projeto Vivencial buscarão mostrar ao professor a sua importância como mediador do conhecimento dos alunos enquanto produtor do conhecimento durante a utilização das TIC.

Miranda (2007) apresenta como melhoria no processo educacional, uma maior desenvoltura tecnológica de professores e alunos com o uso das TIC nas práticas educativas dos professores. Além disso, os autores pontuam que a utilização pedagógica das TIC na escola contribui para consolidar os processos de ensino e de aprendizagem, provocando alterações de comportamentos de professores e alunos, aprofundando os conteúdos estudados. Também melhora o acesso à informação e contribui na inovação da prática docente.

Quando os professores perceberem que a utilização das TIC contribui positivamente no processo ensino e aprendizagem e desmistificarem a ideia já concretizada de que trabalhar com as TIC é um “bicho sem cabeça”, estarão abertos para uma mudança de atitude tanto deles quanto dos alunos, que, neste momento, passarão a receber e produzir conhecimentos da forma que mais lhe apraz. É inegável que quando as pessoas realizam qualquer que seja a coisa através de meios que lhe são agradáveis, estas realizações fluem mais eficazmente.

Quando a escola compreender e abraçar essa nova forma de fazer o ensino, resultados satisfatórios surgirão na condução da educação no país. Na escola analisada, os professores se queixam da falta de motivação dos alunos para participarem das atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola. Entretanto, o que esses educadores não levam em consideração é que muitas vezes serão nesses recursos que o professor encontrará a solução para esse descaso com a educação por parte dos alunos. Moran (1995) e Jordão (2009) concordam que as TIC são capazes de motivar os alunos a aprender. O primeiro esclarece que, por meio das tecnologias, pode haver

um novo encantamento na escola, tanto para os alunos, quanto para os professores que encontram na *web* inúmeras possibilidades educacionais.

Ele discorre que elas podem aproximar ainda mais o professor do aluno, na medida em que as dúvidas e orientações podem ser sanadas por meio da troca de mensagens pela rede. Além do mais, elas podem enriquecer o trabalho docente, pois o professor tem a possibilidade de procurar a ajuda de outros profissionais para possíveis dúvidas e utilizar novos programas para a sua área do conhecimento, resultando em um maior dinamismo no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, não são apenas os alunos que se beneficiam, mas todos os envolvidos neste processo, na medida em que o trabalho docente é enriquecido quando o professor busca a ajuda de outros profissionais de educação.

Com este Projeto Vivencial, busca-se desenvolver nos professores e alunos uma capacidade mais aguçada com o uso das tecnologias e consequentemente a efetivação da qualidade educacional dos alunos.

CONHECER E INTERVIR: A REALIDADE DE UMA ESCOLA MUNICIPAL E AS POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS COM AS TIC NO ENSINO DE ARTES

Conhecer algo é a melhor forma de estabelecer relações frutíferas no sentido de provocar mudanças significativas. Para tanto, esta proposta de intervenção analisará a atual situação da Escola Municipal X para, a partir dos dados coletados, traçar as intervenções necessárias. A proposta terá como base o eixo temático TIC, do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, Especialização em Coordenação Pedagógica do polo de Conceição do Coité. A partir deste enfoque, serão conhecidas as fragilidades desta escola, referentes ao ensino de Artes, com a utilização das tecnologias a serviço da educação. Serão também discutidas as proposições para a melhoria do trabalho docente nesta disciplina.

UMA ESCOLA E SUA HISTÓRIA

A Escola Municipal X foi fundada no ano de 1983, no governo de João Durval Carneiro, como uma instituição estadual. Ela tinha como base a educação para jovens e adultos – Posto de Educação para Adultos (PEA) –, depois passando a atender aos alunos do ensino fundamental anos finais. No ano de 2014, ela foi municipalizada sob a gestão do prefeito municipal, Francisco de Assis Alves dos Santos. A partir de então, passou a ser regida sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação de Conceição do Coité.

Esta instituição fica localizada na zona urbana, na sede do município. Tem atendido, nos segmentos do ensino fundamental anos finais, apenas nos sexto e sétimo anos, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) II, Eixo 4 e Eixo 5. A escola atende um total de 651 alunos, sendo 566 do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e 85 da EJA, no turno noturno, atuando no ensino fundamental, de acordo as normas nacionais de ampliação do ensino fundamental para nove anos, prevista na Resolução nº 3, de agosto de 2005. Apresenta organização própria e diversificada, compatível com as necessidades educacionais.

A escola apresentou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 3,5 para o ano de 2013, segundo Tabela 1. Este número ficou aquém da projeção para o ano, que seria de 3,7, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dados atualizados em 3 de junho de 2015.

Tabela 1 - IDEB da Escola X

		IDEB Observado				
Escola	2005	2007	2009	2011	2013	
EE - COLÉGIO ESTADUAL ALMIR PASSOS	2.4	2.9	3.1	4.3	4.2	

Metas Projetadas							
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.5	2.6	2.9	3.3	3.7	4.0	4.3	4.5

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015).

A escola vivencia suas atividades com uma clientela de nível socioeconômico e de origem diversificados, oriundos da sede e da zona rural, de escolas particulares e públicas, com faixa etária entre 9 e 16 anos para os alunos do ensino fundamental anos finais e de 15 a 60 anos para a EJA II. Alguns da classe média baixa, baixa e muito baixa, com uma estrutura socioeconômica carente, muitos deles chegam ao ensino fundamental anos iniciais com deficiências educacionais. Incluem-se nesse cenário, alunos oriundos de famílias instruídas e estruturadas, mas também os que têm pais que não são escolarizados, alunos que apresentam problemas psicossociais mediante conflitos familiares, famílias desestruturadas que não apresentam condições de contribuir nas tarefas escolares dos mesmos.

A equipe gestora é composta de uma diretora, um vice-diretor e uma secretária, além de 32 professores efetivos, seis funcionários para serviços gerais. Quanto ao perfil docente, 90% são pós-graduados, 100% graduados, sendo 90% do sexo feminino e 10% do sexo masculino.

A escola conta com nove salas de aula, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de informática, uma cozinha, três banheiros masculinos, três banheiros femininos, um banheiro de professor. Dispõe

de uma TV, dois DVDs, um Datashow, nove TVs Pen drive, das quais estão todas quebradas, uma caixa de som, um retroprojeto com defeito, uma câmera digital, 10 computadores para a sala de informática, dos quais apenas cinco funcionam e somente um tem acesso à internet. Não possui nem um computador para a administração, sendo necessário que a diretora traga o seu notebook pessoal. Além disso, possui mapas, livros didáticos e paradidáticos.

Esta realidade acontece em resultado à municipalização da instituição. Quando o governo estadual deixou de se responsabilizar pela escola, foi tirada grande parte dos objetos que eram utilizados na instituição. Já quando o município passou a ter a responsabilidade por ela, os dados do Censo Escolar da escola não contavam como uma instituição municipal, por isso não foi recebido o dinheiro do Caixa Escolar, livros didáticos, entre outros recursos. Assim, a situação dela é crítica também em relação aos recursos tecnológicos.

Quanto à organização da instituição e do ensino, a escola possui estatuto, regimento interno, planos e projetos pedagógicos que são produzidos trimestralmente e anualmente pela ação conjunta da coordenação pedagógica municipal, institucional e dos professores. O tempo é distribuído em atividades educativas, lúdicas e esportivas aplicadas de acordo com as disciplinas curriculares, utilizando todos os espaços disponíveis da escola.

A escola conta com a participação da comunidade escolar, apenas através do Caixa Escolar. Entretanto, ainda não é o desejado para a realização do trabalho em conjunto, no qual se observa uma gestão mais democrática em todo o seu sentido.

PROFESSORES X ALUNOS: DOIS OLHARES, UMA MESMA QUESTÃO

Como tema deste projeto de intervenção, será proposto o estudo em torno do uso das TIC no ensino de Artes. Neste sentido, para que a proposta de intervenção possa ser operacionalizada, será necessário ter um conhecimento mais detalhado de como se encontra o ensino de Artes e tecnologia. Desta forma, foi investigado junto aos docentes, qual a formação destes para le-

cionar nesta disciplina, como também com o uso das TIC como ferramenta pedagógica; se eles reconhecem a importância das novas tecnologias como instrumento de trabalho na disciplina em questão; se eles costumam utilizar as TIC nas aulas de Artes; como tem sido esta atuação e a recepção dos alunos com a utilização destes recursos; se eles têm dificuldades para utilizarem as TIC como ferramenta pedagógica e quais os maiores empecilhos para a sua prática com esses recursos, como também se os mesmos têm separado um momento para o aprendizado pessoal com estas tecnologias.

A investigação também tem por objetivo verificar junto aos alunos como tem sido a atuação dos professores nesta disciplina, referente ao uso das TIC; se os educandos consideram importante o uso das TIC na sala de aula; quais os interesses dos mesmos referentes aos recursos tecnológicos; além de apurar junto a eles o que seria uma boa aula e se os recursos tecnológicos se encontram presentes nessa situação. Com esses objetivos alcançados, se buscará também traçar uma proposta de intervenção com ações que visem preencher as lacunas deixadas pela falta de preparo dos professores.

O problema apontado na investigação paira sobre a seguinte interrogação: Quais as dificuldades encontradas pelos professores desta disciplina para trabalhar com as TIC e as consequências de não fazer da utilização destes recursos uma realidade?

As possíveis razões para esta situação são a falta de recursos tecnológicos, provocada pela municipalização, que deixou a escola sem condições de suprir estas lacunas em pouco espaço de tempo e recurso. Situação esta, que tem se agravado com a crise econômica nacional, que reduziu os valores destinados à educação e a falta de formação dos professores para atuarem tanto na disciplina de Artes como através da utilização das TIC. Sendo assim, a situação se complica quando deve se associar uma coisa à outra.

Para que este quadro se inverta, é preciso que se tenha um conhecimento apurado do contexto educacional encontrado nesta instituição de ensino; que se leve em conta, na apuração dos fatos, quais são os principais

obstáculos para tal situação, tanto do ponto de vista dos professores, quanto dos alunos; que, de igual modo, nas proposições de manobras retificadoras, haja a participação direta de todos os sujeitos envolvidos neste processo educacional, tanto no planejamento das ações, quanto na execução e avaliação das mesmas.

Para tanto, foi utilizado o método da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p. 7), esta forma de investigação “[...] além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro.” Assim sendo, este documento teve como instrumento de pesquisa entrevistas aos professores, com perguntas relevantes para compreender o real estado do ensino de Artes na escola com a utilização das TIC e questionários que foram distribuídos entre 150 educandos nos turnos matutino e vespertino. Os alunos do turno noturno ficaram de fora deste estudo porque têm as aulas de Artes sobre a coordenação da educadora responsável pela coordenação da EJA. Desta forma, foram distribuídos pequenos questionários para que, por meio das respostas apresentadas, seja possível perceber se o que os alunos apresentaram está em consonância com o apontado pelos professores. Ademais, a participação dos envolvidos não se esgota nesta fase da investigação. Por se tratar de uma pesquisa-ação, deve haver “[...] 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.” (THIOLLENT, 1986, p. 15)

O mesmo autor acrescenta que a participação dos pesquisadores não deve substituir a atuação e a iniciativa dos grupos que estão se desenvolvendo no estudo. Por isso, é imprescindível a participação ativa de todos os envolvidos no processo e em todo o caminho da proposta de intervenção para que a transformação da realidade se concretize.

OS PROFESSORES E SUAS DIFICULDADES QUANTO À DISCIPLINA

Nesta etapa da pesquisa, foram entrevistados os três professores que a Escola X tem à disposição da disciplina de Artes. O professor P1 tem 44 anos, possui formação em Matemática e especialização nesta mesma área do conhecimento. Ele leciona Matemática, Ensino Religioso e, apenas em uma turma do sétimo ano, atua na disciplina de Artes. Em sua graduação, estudou uma disciplina que o ensinou a utilizar as TIC, mas considera que foi um aprendizado muito superficial. Além disso, nunca realizou um curso de capacitação para ensinar utilizando as TIC educacionais. Por esta razão, não se sente preparado para trabalhar com esses recursos.

A professora P2 tem 45 anos, é formada em Pedagogia e História e leciona História e Artes em três turmas. Durante as suas graduações, estudou uma disciplina em cada uma delas que trata do uso das TIC em sala de aula. Mas revela que as mesmas eram compostas mais por teoria do que por prática. Também não realizou nenhum curso de capacitação para o aperfeiçoamento com a utilização das tecnologias educacionais. Assim, não se sente pronta para trabalhar com eles, tendo muita dificuldade nesta área.

A terceira entrevistada foi a professora P3. Ela tem 48 anos, é formada e pós-graduada em Matemática. Atua nesta disciplina e, não obstante, é em Artes que tem o maior número de turmas, ficando com as 13 restantes. Como os outros dois professores, também foi instruída em sua graduação a trabalhar com as TIC. Ela acredita que, apesar da instrução nesta disciplina ter sido consistente, não esteja preparada para trabalhar com esses recursos, pois não continuou pondo em prática o que aprendeu. O mesmo pode ser dito de um curso de capacitação que realizou para ajudar os alunos a realizarem trabalhos escolares com a informática, da qual não recorda do nome.

Apesar dos três sentirem dificuldade na atuação com as TIC, eles reconhecem a importância da presença destes recursos nas aulas, em especial na de Artes. P1 complementa sua afirmação ao dizer que aquilo que é

visualizado chama mais atenção, por isso se torna mais fácil de ensinar. P2 salienta que, para os alunos, é um atrativo a mais, visto que eles estão mais evoluídos que os professores em termos tecnológicos. Já P3 considera que sua importância se dá de forma limitada. Para ela, apenas o que se refere a análises e avaliações que acontecem a partir de exibições de vídeos é importante.

É possível perceber, com isso, que os professores reconhecem a importância das TIC de forma limitada. Apesar de a única que deixou isso explícito ter sido a última, os outros dois não trouxeram uma justificativa consistente, apresentando apenas o caráter chamariz destes recursos para com as aulas.

A despeito do que foi explicitado pelos professores, os mesmos afirmam que a recepção dos alunos para com as aulas que utilizam as tecnologias educacionais é variável. P1 pontua que a recepção depende muito da turma em que está atuando: umas aceitam muito bem, enquanto outras não estão interessadas em nada. Já P2 acredita que o tipo de conteúdo é o que define se os alunos serão mais bem receptivos ou não às aulas com estes recursos. Ela acrescenta que a aceitação é maior quando se trata de aulas com a exibição de filmes. P3 também concorda que os recursos audiovisuais são mais bem aceitos que a mera transmissão de conteúdos.

O que se percebe com isso, é que existe algo de errado na atuação destes profissionais, que não conseguem causar um encantamento nos alunos com os temas propostos, deixando a aceitação ou não das aulas de Artes apenas condicionada a exibições audiovisuais, sem uma atuação mais dinâmica e participativa.

Ao serem questionados se costumavam trabalhar com as TIC, e no caso de a resposta ser afirmativa, como eles trabalhavam, os três apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 1 - Os recursos utilizados pelos professores e metodologias adotadas

Professor	Quais TIC utilizam	Como utilizam
P1	Datashow, computador, internet, aparelho de som	Apresentação de slides para apresentar músicas e vídeos
P2	TV, DVD, aparelho de som	Apresentação de vídeos, músicas e slides
P3	Datashow, computador, Notebook, Datashow	Para apresentação de tipos de desenho e o passo a passo de cada um deles. Para fazer livros em quadrinhos com desenhos

Fonte: Elaboração da autora (2015).

Como é notório no Quadro 1, observa-se que os recursos descritos têm caráter meramente de apresentação de conteúdo. Não há um trabalho desenvolvido com os alunos para que eles utilizem as TIC para produzir conhecimento e, no caso específico, para produzir arte. Estas ferramentas servem apenas como suporte de apresentações, sejam de imagens, vídeos ou músicas. Sendo assim, verifica-se a falta de preparo dos professores para o trabalho com as TIC, realizando sua utilização de forma muito limitada. Além disso, é unânime a afirmação de que fazem uso destes recursos raríssimas vezes, ficando claro que a prática de aulas com as TIC é quase nula. Na realidade, as informações que eles passaram é que a falta de recursos é tanta, que muitas das aulas se davam menos práticas e mais escritas.

É preciso que o professor compreenda que “A simples utilização de um ou outro equipamento não pressupõe um trabalho educativo ou pedagógico.” (PORTO, 2006, p. 44) Não significa também que esteja conectado com as novas tendências educacionais tecnológicas. Para Kenski (2003 apud PORTO, 2006, p.44) “[...] a evolução tecnológica não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas aos comportamentos dos indivíduos que interferem/repercutem nas sociedades, intermediados, ou não, pelos equipamentos.”.

Infelizmente, existem muitos professores que, apesar de utilizarem os recursos tecnológicos, ainda praticam uma pedagogia retrograda, e o mais grave ainda é que há um número considerável de professores que sequer conhecem as formas básicas de manipular as TIC. Nos casos observados, a situação encontrada não se distancia muito desta realidade. Sendo assim, continuam tentando ensinar, sem muito sucesso, já que o que era praticado na sala de aula no passado não surte o efeito de antes. Assim, vê-se um quadro típico de alunos desestimulados e professores frustrados, resultando em uma educação abaixo da média.

Dentre as justificativas apresentadas por eles para esta atual conjuntura, os três concordam que grande parte desta situação se deve ao fato da falta de equipamentos para o número de turmas que são atendidas na escola. Desta forma, quando vão fazer o agendamento dos recursos, estão sempre ocupados. Outra desculpa reside na falta de preparo para a utilização das TIC. P2 fez referência ao tempo perdido ao se montar os equipamentos tecnológicos devido à sua falta de habilidade para realizar tal tarefa. Assim, ela se sente desmotivada para trabalhar com os recursos disponíveis, pois, desta forma, estaria perdendo um tempo precioso da aula com a preparação da mesma.

Apesar das justificativas apresentadas pelos docentes aparentarem justas, é preciso levar em conta que existem outros recursos tecnológicos que não precisam estar condicionados à disponibilidade da escola. Os aparelhos celulares são ótimos recursos que muitas vezes são discriminados por serem vistos no ambiente escolar apenas como um empecilho educacional. Entretanto, eles podem e devem fazer parte das aulas. Quanto à falta de habilidade apresentada, é possível, com um pouco de força de vontade e curiosidade, aprender as noções básicas de instalação de equipamentos.

Ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas por eles para lidarem com estas tecnologias, também houve concordância quanto à velocidade com a qual estas vão se modernizando, deixando-os desatualizados

para lidar com as novas tecnologias em comparação aos alunos, que têm mais facilidade em aprender a manuseá-las. Desta forma, eles se sentem sem o devido preparo para transmitirem o conhecimento para os alunos nesta área. Isto, somado a falta de recursos disponíveis na escola, é apontado pelos professores como foco do problema. A P2 destacou montar os equipamentos, como Datashow, como uma de suas maiores dificuldades.

Antes de qualquer coisa, é preciso que os educadores compreendam que, assim como as tecnologias estão cada vez mais se aprimorando, em uma velocidade surpreendente, os alunos também seguem esta tendência. Portanto, mais do que nunca, é necessário que o professor seja um pesquisador incansável, que busque aprender a lidar com estas formas tecnológicas e, ainda mais, que eles se capacitem para utilizar tais tecnologias como objeto educacional, porque, se assim não agirem, estarão fazendo de conta que estão ensinando, pois já não conseguirão alcançar os alunos.

Também foi perguntado se eles costumam separar algum momento para se familiarizarem com as TIC. Todos afirmaram que buscam adquirir mais conhecimento nesta área: P1 respondeu que, embora busque essa finalidade, acredita não ser o suficiente. P2 disse que, apesar de separar momentos em casa para realizar pesquisas na internet, quando pretende realizar alguma atividade na escola, a maior dificuldade encontrada por ela consiste na montagem dos equipamentos. A familiarização com este processo acaba se tornando impossível, pois o professor mal tem espaço para utilizá-los na realização das aulas, quanto mais de separar um momento para aprender como montá-los. Já P3 também afirmou que tirava alguns momentos para aprender a editar vídeos e baixar arquivos da internet, mas, da mesma forma da professora anteriormente citada, está tendo dificuldades em separar momentos na escola para isso, por falta de tempo e equipamentos. Desta forma, fica difícil acompanhar a evolução com que as novas tecnologias vão se modernizando. Assim, ela, P2, se sente atrasada porque não conhece tudo.

Os docentes estão certos ao afirmar que a falta de tempo disponível para aprender a lidar com as tecnologias os impedem de ter um conhecimento mais apurado do uso das TIC. Entretanto, não dá para continuar pensando na educação como acontecia no passado. É preciso que se faça um esforço a mais no sentido de aprimorar os conhecimentos nesta área.

OS ALUNOS E SEUS ENTENDIMENTOS SOBRE AS AULAS DE ARTES E AS TIC

Os questionários respondidos pelos alunos também são imprescindíveis para a compreensão da conjuntura educacional envolvendo esta temática. Quando questionados sobre como têm sido as aulas de Artes na escola, os alunos apontaram quais suas impressões sobre essas aulas. A Tabela 2 apresenta o número dos alunos que gostam, dos que não gostam ou dos que gostam em parte de como as aulas de Artes acontecem na escola.

Tabela 2 - A recepção dos alunos para o ensino de Artes

Recepção	sexto ano/mat.	sétimo ano/mat.	sexto ano/vesp.	sétimo ano/vesp.	Total
Gostam	33	10	61	11	115
Não gostam	08	12	01	02	23
Gostam em parte	03	01	06	02	12
TOTAL	44	23	68	15	150

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

O que ficou claro nas informações apresentadas pelos alunos é que, o que mais conta neste caso é se os alunos gostam ou não do professor, e não nas aulas em si. Os que apresentaram seu descontentamento esclareceram que não gostavam das aulas porque escreve-se o tempo todo, sem muitas atividades práticas. É importante ressaltar que os alunos do sétimo ano, em especial os do turno matutino, foram os que mais se sentem descontentes com a forma como as aulas têm sido conduzidas.

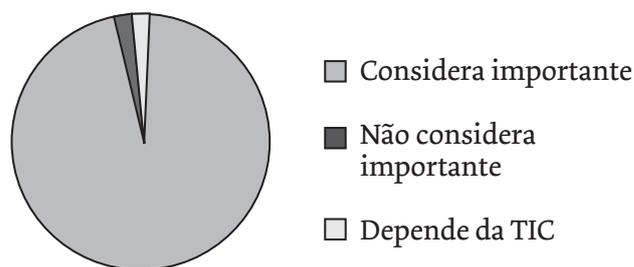
Ao serem questionados se eles consideram importante a utilização das TIC como ferramenta pedagógica, se obtiveram os seguintes dados:

Tabela 3 - O entendimento dos alunos quanto ao uso das TIC como ferramenta pedagógica

Consideração dos alunos	sexto ano/mat.	sétimo ano/mat.	sexto ano/vesp.	sétimo ano/vesp.	Total
Consideram importantes	47	23	60	15	145
Não consideram importantes	1	0	2	0	3
Depende das TIC	1	1	0	0	2
TOTAL	49	24	62	15	150

Fonte: Elaboração da autora (2015).

Figura 1 - A aceitação dos alunos pelas TIC



Fonte: Elaboração da autora (2015).

A partir dos dados da Tabela 3 e da Figura 1, ficou evidenciado que praticamente 100% dos alunos consideram importante que, nas aulas de Artes, sejam utilizados os recursos tecnológicos como suporte educacional. Com exceção de cinco alunos, dos quais pode-se perceber que um deles não entendeu a questão e respondeu que preferia que os trabalhos em Artes fossem desenvolvidos manualmente, os outros dois alunos afirmaram que dependia das tecnologias, se fosse o celular eles não achavam bom; os dois

restantes simplesmente negaram a sua importância educacional. As respostas destes alunos vão de encontro com a vontade da maioria esmagadora dos discentes, que reconhecem a importância da presença das TIC nas salas de aulas como recursos didáticos. Foi importante observar a defesa de um dos alunos do sétimo ano, do turno vespertino, que justificou a sua escolha ao escrever que: “A ciência tecnológica avança no mundo. Dentro da escola, ou melhor das salas deve-se trabalhar.” (C. S. R., 2015)

Ao serem perguntados sobre quais são os recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores durante as aulas, foram apresentados os seguintes números:

Tabela 4 - Recursos tecnológicos utilizados pelos professores

Ordem	Recurso tecnológico	Quantidade
1º	Computador/notebook	64
2º	Nenhum	61
3º	Projektor	45
4º	Celular	32
5º	TV	16
6º	DVD player	5
7º	Aparelho de som	8

Fonte: Elaboração da autora (2015)

É importante verificar que os alunos citaram que estes recursos são utilizados esporadicamente, e com a função apenas de apresentação dos conteúdos ou exibição de vídeos, nos casos dos computadores e projetores, bem como meio de realizar pesquisas com o celular. Grande parte dos educandos também destacou que não era utilizado nenhum recurso tecnológico nas aulas, sendo que muitos dos que apresentaram esta informação pertenciam à mesma classe dos que citaram algum tipo de TIC. Desta forma, verifica-se que são tão poucas as vezes que estes recursos têm sido levados para a sala de aula, que estes até desconsideram que tenham sido utilizados.

Quando perguntado sobre quais as preferências tecnológicas dos alunos para serem introduzidas nas aulas, o levantamento dos dados chegou à seguinte conclusão:

Tabela 5 - Preferências tecnológicas dos alunos

Ordem	Recurso tecnológico	Quantidade
1º	Computador/notebook	70
2º	Nenhum	61
3º	TV	47
4º	Celular	31
5º	DVD player	27
6º	Tablet	11
7º	Projeter	9
8º	Aparelho de som	8
9º	Ipad	1

Fonte: Elaboração da autora (2015)

Nota-se com isso que os três campeões na preferência dos alunos são os que eles mais estão familiarizados e que fazem parte do seu dia a dia, dentre os quais se destaca em primeiríssimo lugar o computador, seguido da TV e do celular. Assim, é evidente o fascínio que as tecnologias computacionais causam na mente dos jovens. Por isso, é interessante que os professores façam uso destes recursos para atrair a atenção dos alunos, pois, trazendo para a sala de aula as tecnologias do contexto dos estudantes, fica mais fácil a compreensão destes em determinados assuntos que, de outra forma, se tornaria monótono e sem qualquer sentido. Assim sendo, os alunos terão a oportunidade de ter um desenvolvimento educacional mais satisfatório. Entretanto, este fato esbarra na falta de preparo dos professores e na ausência de parte destes equipamentos na escola.

Também foi questionado como os alunos consideram que seja uma boa aula. Em todas as turmas, os alunos que responderam as questões manifestaram que nela deveria estar presente algum tipo de recurso tecnológico

dos citados anteriormente. Essa noção de que as TIC podem fazer a diferença nas aulas é justificada ao observar que na pesquisa os alunos manifestaram que as aulas em que os professores utilizaram alguns destes recursos eram vistas pelos mesmos como uma boa aula.

Além disso, eles acrescentaram também que, para que uma aula fosse considerada boa por eles, era necessário que houvesse professores simpáticos, criativos; que as aulas fossem divertidas e diversificadas; que houvesse respeito com os professores e colegas; que fossem aulas sem bagunça e que a família atuasse junto aos professores no papel de educar. Estes alunos que responderam à questão manifestaram certa maturidade ao perceber que a educação é feita de um conjunto de indivíduos que juntos buscam um alvo comum, que é a educação.

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NAS RESPOSTAS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

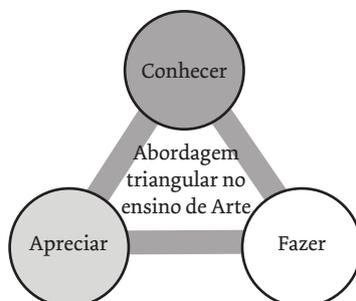
Ao se comparar as respostas dos professores com as dos alunos, pode se chegar às seguintes conclusões: assim como os professores, os alunos também reconhecem o valor educacional das tecnologias, representando a parcela mais entusiasta dos que se mostraram a favor uso pedagógico das TIC.

Ao se fazer a comparação dos recursos tecnológicos que mais são utilizados nas aulas de Artes apresentados pelos professores e pelos alunos, estes últimos trouxeram uma maior variedade de equipamentos que os primeiros, que, por sua vez, limitavam suas respostas ao computador, Datashow, TV e aparelho de som. Não obstante, eles concordaram que a utilização dos mesmos era quase inexistente e que a função destes recursos dentro das aulas era de meros apresentadores de conteúdo ou imagens, sem um trabalho prático com estes equipamentos. Além disso, um bom número de educandos foi mais enfático ao afirmar que não se utilizava nenhum tipo de TIC nas aulas da disciplina.

Apesar das questões não estarem perguntando sobre quais outros tipos de recursos didáticos são utilizados nas aulas de Artes, os alunos trouxeram importantes informações, que pintam o verdadeiro quadro de como tem acontecido as aulas desta disciplina. Eles informaram que, na maioria das vezes, os recursos presentes nessas aulas são folhas de ofício, que também se encontravam, muitas vezes, em falta, e que as atividades eram mais escritas, provocando nos educandos uma imagem equivocada de como deviam ser as aulas de Artes, conseqüentemente, gerando uma aversão à disciplina. Estas informações não trazem nenhuma novidade. Alguns dos professores, ao esclarecerem como realizavam as aulas, colocaram a falta de recursos como desculpa para ficar desenvolvendo atividades escritas ao invés de práticas.

Desta forma, observa-se que as aulas ministradas pelos professores fogem completamente à Teoria Triangular do Ensino de Arte-educação, de Ana Mae Barbosa (1998), apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), segundo a qual o ensino de Artes deve passar por três fases que estão intimamente interligadas, que são: apreciar, conhecer e fazer, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Abordagem triangular do ensino de Arte



Fonte: Elaboração da autora (2015).

Nesta proposta não dá para conceber o ensino de Artes pautado apenas em apresentação de conteúdo e atividades escritas. Ainda que a coordenação pedagógica aconteça no sentido de romper com a forma tradicional de educação, a atuação dos professores não é propícia ao que se espera da disciplina.

Neste momento, é importante abrir um parêntese para que seja verificado qual o papel do professor de Artes em comparação aos demais professores. A princípio, parece não haver muita diferença, já que todo educador tem a função de “[...] mediador e gerenciador do conhecimento [...]”. (BULGRAEN, 2010p. 37) Segundo Libâneo (1994, p. 88 apud BULGRAEN, 2010, p. 35): “O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.” Sendo assim, é preciso perceber que, se por um lado o professor das demais disciplinas tem o papel de mediar conhecimentos inerentes à sua área específica, sejam elas em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas, contribuindo limitadamente nas outras áreas de conhecimento, no caso do professor de Artes, a sua mediação não acontece apenas nos conhecimentos ligados à linguagem, já que esta disciplina se encontra dentro do eixo das Linguagens, nem tão pouco em Artes, propriamente.

Para os PCNs (BRASIL, 1997, p. 15), “A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.” Tendo todos estes sentidos aguçados, aprender e produzir conhecimento acontece de forma mais natural. Segundo Nascimento (2012, p. 11), o professor desta disciplina tem o dever de “pensar numa educação que dê ao aluno a chance de poder desenvolver seu potencial de criação, de produção, de execução de suas atividades.”

No entanto, a pesquisa mostrou que os professores desta instituição ainda não conseguiram romper com esta mentalidade, que pensa em um ensino de Artes longe de seu apropriado método e real propósito. Primeiro, pelo tempo que alguns deles necessitam para se adaptar a esta realidade. Como eles não ficam por muito tempo lecionando esta disciplina, não conseguem se alinhar aos outros tipos de artes e às formas de ensino de acordo com a Metodologia Triangular em Três Eixos, muito menos tendo as TIC como ferramenta educacional. É o caso do P1, que está lecionando Artes este ano, mas na entrevista deixou claro que não continuaria ensinando essa disciplina, pois pretendia ficar apenas com a disciplina de Matemática, na qual é formado. Segundo, porque Artes, para muitos professores, é uma matéria secundária. Assim, eles geralmente não participam dos planejamentos e oficinas oferecidas pela Secretaria de Educação para esta disciplina e ficam insistindo em manter um modelo atrasado de lecionar.

Diante disto, fica difícil desenvolver nos professores o senso de responsabilidade com o ensino de Artes, de fazê-los compreender a favor de que advogam os Parâmetros Curriculares Nacionais, de mostrar-lhes que Arte tem uma função tão relevante quanto os outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1997)

A situação fica mais crítica quando se desconsidera o uso das TIC nas aulas desta disciplina. Elas não devem ser usadas apenas para apresentação

de conteúdo, como foi observado na pesquisa. Mas têm um papel importante no desenvolvimento das atividades propostas pela coordenação pedagógica, que busca trabalhar com os alunos as quatro áreas das artes: artes visuais, música, dança e teatro, nas quais são focados, para as séries oferecidas nesta escola, os nove primeiros dos onze tipos (MARTINS, 2011) de artes, apresentados no Quadro 2, que são:

Quadro 2 - Tipos de artes

Ordem	Arte	Abordagem
1ª Arte	Música	Som
2ª Arte	Dança/Coreografia	Movimento
3ª Arte	Pintura	Cor
4ª Arte	Escultura	Volume
5ª Arte	Teatro	Representação
6ª Arte	Literatura	Palavra
7ª Arte	Cinema	Imagem, som e movimento
8ª Arte	Fotografia	Imagem
9ª Arte	Arte sequencial	Banda desenhada, história em quadrinhos e
10ª Arte	Jogos de Computador e de Vídeo	Jogos desde a Terceira Geração dos Videogames
11ª Arte	Arte digital	Artes gráficas computadorizadas 2D, 3D e programação

Fonte: Elaboração da autora (2015).

Percebe-se que muitas destas formas de artes precisam diretamente do uso das tecnologias para serem trabalhadas. Entretanto, não é isso que se observa nas repostas presentes, tanto nas entrevistas dos professores, quanto nos questionários dos alunos. É preciso mudar esse quadro e fazer do ensino de Artes com o uso das tecnologias um fato.

AÇÕES PROPOSTAS, MUDANÇA SIGNIFICATIVA

Objetivos da proposta de intervenção

Esta proposta de intervenção tem como objetivo geral elaborar um plano de ação que dê conta de atender às demandas educacionais envolvendo Arte e TIC, para superar as possíveis dificuldades encontradas pelos professores.

Como objetivos específicos desta proposta, têm-se:

- Aproximar os envolvidos no processo educacional do ensino de Artes para, juntos, buscarem propostas de melhorias relativas ao uso das TIC nas aulas;
- Sensibilizar alunos e professores sobre o uso consciente das tecnologias e a sua importância dentro do contexto educacional na contemporaneidade;
- Apresentar através de seminário como devem ser utilizadas as tecnologias nas aulas de Artes;
- Organizar e realizar uma seleção dos alunos para atuarem junto aos professores nas aulas de Artes envolvendo as TIC;
- Realizar um trabalho conjunto entre coordenador cursista, professores e alunos na esquematização e participação das oficinas sobre Arte e TIC, para a melhoria da educação nessa área;
- Contribuir para que aconteça a aplicação prática por parte dos professores e alunos/tutores do que foi aprendido nas oficinas;
- Avaliar o que será desenvolvido na escola, referente às aulas de Artes e TIC, para que a melhoria nessa área seja progressiva.

Agir e intervir coletivamente

Conforme observado nas entrevistas aos professores e nos questionários distribuídos aos alunos, alguns problemas foram inicialmente detectados. A partir deles, serão esquematizadas algumas propostas para intervir na realidade. Elas seguirão a metodologia da pesquisa-ação. Seguindo este modelo, todos são convocados a participar de todo o processo para melhorar uma realidade. Neste caso específico, todos são convidados a participar das

etapas da proposta de intervenção, a fim de melhorar a forma como as aulas de Artes se valem das TIC como um meio de produzir arte, sejam nas artes visuais, na música, na dança ou no teatro. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso romper com o individualismo que impede que a atuação neste ambiente aconteça em forma de colaboração. Pretto e Pinto (2006, p. 21) afirmam que:

As pessoas não estão acostumadas a atuar de forma colaborativa, e ainda impera a lógica da hierarquia vertical, com delegação plena de poderes a representantes. Recorre-se sistematicamente à mediação da instância superior.

Percorrendo um caminho inverso a este apresentado, esta proposta de intervenção fugirá a qualquer lógica hierarquizada ao buscar conjuntamente soluções de resolver os problemas anteriormente descritos. Para tanto, será realizado um encontro inicial com os representantes de todos os sujeitos escolares envolvidos com a disciplina de Artes, com o intuito de observar mais sistematicamente o interesse deles quanto as TIC no ambiente escolar, como também fazer um levantamento das tecnologias disponíveis neste espaço, para estabelecer um diálogo entre a coordenadora cursista e os demais sujeitos citados, visando observar a melhor forma de se trabalhar com estes recursos para atender a todos os interesses e necessidades.

Thiollent (1986, p. 21), ao falar da atuação das pessoas envolvidas em uma pesquisa-ação, explica que “Todas elas interferem no que está sendo observado [...]”. Portanto, nesta reunião, como em todas as ações aqui expostas, todos os participantes terão a oportunidade de fazer as interferências necessárias para se chegar a um objetivo comum.

Para tentar resolver o problema da falta de recursos tecnológicos, tanto referentes à inexistência, quanto por estarem deteriorados, serão formuladas reivindicações para conseguir, junto ao governo municipal, novos equipamentos e a manutenção sistemática dos já existentes.

Também será necessário se reunir com professores e estudantes durante as aulas de Artes para debaterem com eles quais são os problemas verificados, dos dois lados, relativos ao uso consciente e inconsequente das tecnologias encontradas dentro do ambiente escolar, assim como quais maneiras possíveis de solucionar os conflitos existentes, visando aproximar mais os dois grupos através do estabelecimento de combinados de mão dupla. É preciso, entre outras coisas, refletir com os alunos sobre o papel das tecnologias e seus usos com responsabilidade, para não tornar uma ferramenta valiosíssima para a educação em um objeto a serviço do mal.

Foi observado que professores e alunos não têm uma real ideia do que venha a ser uma aula que aconteça com o correto uso das TIC, em que elas sejam utilizadas como uma ferramenta dinâmica na produção artística, deixando de desempenhar um lugar de mero suporte educacional. Para sanar este problema, será realizado um seminário, com amplo espaço para debate, mostrando as principais possibilidades de se trabalhar com estes recursos.

Além disso, como todos os professores relataram que os alunos se encontravam muito mais atualizados que eles em termos de conhecimento de como manusear as novas tecnologias, serão estabelecidas parcerias entre professores e alunos na utilização das TIC, para que estes possam atuar como tutores em conjunto com o professor na transmissão dos conteúdos em Artes. Assim, os professores trarão o conhecimento teórico sobre Arte e tecnologia, e os alunos/tutores ajudarão os docentes na aplicação prática. Para tanto, iniciar-se-á este trabalho conjunto com o estabelecimento de quantos alunos/tutores por turma serão selecionados para atuarem com o professor. Este número deverá ser decidido entre professores e alunos. A seleção propriamente dita ocorrerá entre os alunos com mais aptidão tecnológica. Desta forma, se buscará realizar um trabalho mais participativo e eficiente.

Após ter definido quais alunos serão os tutores das turmas, serão realizados encontros com o coordenador cursista, os professores e os alunos/tutores para que juntos esquematizem oficinas que ocorrerão antes de cada unidade letiva a partir dos conteúdos que serão trabalhados neste intervalo de tempo.

A realização das oficinas se dará de forma a permitir que tanto professores, quanto alunos/tutores adquiram conhecimentos básicos de manipulação dos equipamentos e também da transmissão para os outros discentes de como é utilizado cada equipamento tecnológico na produção de Arte, permitindo que estes vivenciem estas experiências de forma dinâmica e eficiente. Uma ferramenta que será muito explorada nas oficinas é o celular. Hoje, praticamente todos os alunos do ensino fundamental possuem celulares com Sistema *Android*, que podem ser muito úteis durante as aulas de Artes, tanto por meio dos aplicativos disponíveis, quanto através da exploração da câmara fotográfica e da filmadora deste dispositivo. Esta TIC tem a vantagem ainda de não precisar de deslocamento para uma sala reservada e de poder acontecer em qualquer momento, sem precisar entrar na lista de espera para o acesso, em uma escola com tão poucos recursos tecnológicos disponíveis. Após estarem habilitados para cada unidade letiva, professores e alunos/tutores desenvolverão este trabalho coletivo nos dias em que, nas aulas de artes, se fizer necessária a utilização das TIC.

Serão estabelecidos encontros mensais na escola com a coordenadora cursista, a coordenadora pedagógica, os professores desta disciplina e representantes dos alunos para que sejam realizados o acompanhamento das ações dos envolvidos, a avaliação das iniciativas tomadas e que sejam discutidas formas de melhorar o que não tem surtido o efeito desejado.

Quadro 3 - Cronograma do Projeto de Intervenção

Ações	Recursos Humanos	Recursos Materiais	Ano: 2016														
			JANEIRO	FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO			
Reunião Inicial	Diret. Escolar; CP; Coord/ cursista; Professores de Arte; Representantes de alunos	Datashow e computador															
Formulação de reivindicação P/ aquisição e manutenção de equip. tecnológicos	Diret. Escolar; CP; Coord/ cursista; Professores de Arte; Representantes de alunos	Datashow, computador, impressora e folhas de ofício															
Debate sobre o uso consciente e inconsequente das tecnologias	Coord/ cursista; Professores de Arte; Alunos	Nenhum															
Seminário sobre o usos das tecnologias nas aulas de Arte	Coord/ cursista; Professores de Arte; Alunos	Datashow e computador															

Resultados esperados

Ao colocar estas ações em prática, espera-se resolver, ou pelo menos minimizar, os problemas da instituição de ensino referente à utilização das TIC nas aulas de Artes. Com isso, é pretendido diminuir a falta de equipamentos tecnológicos na escola, conscientizar os professores da necessidade de buscar um aperfeiçoamento para trabalhar com as tecnologias educacionais e capacitá-los, juntamente com alguns alunos, para lidarem com as TIC, de forma colaborativa, no desenvolvimento de atividades pedagógicas em Artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola X é uma instituição de ensino que apresenta grandes dificuldades para a inserção de práticas pedagógicas atualizadas e em consonância com a contemporaneidade. Ela se encontra envolta em diversos problemas que impedem que o ensino desenvolvido com as TIC seja efetivado. Sua problemática se encontra em duas frentes: física/estrutural e humana.

Na primeira, a escola convive com o problema da falta de recursos tecnológicos para serem utilizados no trabalho desenvolvido com os alunos nas aulas de Artes. O fato de a escola ter passado pela transição entre a rede estadual e a rede municipal provocou nela um empobrecimento em comparação com as demais escolas das duas esferas. Esta realidade tem marcado o dia a dia dos professores e alunos que se veem impossibilitados de usufruírem das tecnologias como um importante objeto educacional.

Na segunda, o quadro é ainda mais crítico, na medida em que, como vimos no desenvolvimento deste trabalho, temos nos *smartphones* fortes aliados na produção de conhecimento em Artes. Sendo assim, se houvesse professores capacitados para desenvolver atividades voltadas para o trabalho com as TIC, parte desta debilidade seria dissipada.

No entanto, a partir da análise dos dados obtidos nos instrumentos de pesquisa dos professores e dos alunos, é possível concluir que aqueles se sentem perdidos e angustiados diante de sua própria incapacidade de realizar trabalhos pedagógicos com esses recursos. Eles não obtiveram uma orientação consistente para trabalhar com tais recursos na graduação e muito menos em cursos de capacitação, da qual, a este último, apenas uma professora teve acesso. Desta forma, não é de admirar que nenhum deles sintasse-se seguro no trabalho desenvolvido nesta linha. Além disso, o resultado das entrevistas apenas confirmou o esperado: os professores não têm a real noção de como desenvolver um trabalho didático em Artes, com as TIC sendo utilizadas como um recurso pedagógico prioritário, em que os alunos possam manipulá-las e produzir arte a partir do contato com as mesmas.

As respostas dos questionários dos alunos intensificaram a confirmação do que foi revelado nas entrevistas com os professores. Assim como os docentes, eles também estão desinformados de como o trabalho pedagógico com as tecnologias educacionais deve se desenvolver. Eles não conseguem perceber que o fato de levarem para a sala de aula algumas das TIC não se constitui um trabalho pedagógico eficiente, que traz como principal característica o dinamismo e a interatividade. Apesar dos professores reconhecerem a importância de se trabalhar com as novas tecnologias e dos alunos as desejarem, como foi observado neste trabalho, a utilização delas nas aulas ainda se apresenta de forma muito insipiente.

Percebe-se também que os professores se sentem desmotivados para se atualizarem com as TIC, diante da velocidade extrema com que as tecnologias vão se desenvolvendo e da facilidade dos alunos em manipular estes recursos. Desta forma, a pesquisa mostrou que, para eles, é mais confortável permanecerem estáticos, em termos de conhecimentos tecnológicos.

No entanto, “[...] nada garante o bom desempenho da prática docente se os professores não superarem as suas crenças e se dedicarem ao fazer pedagógico que leve o discente a experimentar outro comportamento diante

dos objetos de ensino”. (FREITAS; LIMA, p. 5) Para que isso aconteça, é preciso que eles se sintam seguros e aptos para trabalharem com as TIC. Neste sentido, é importante que eles reconheçam que precisam se atualizar permanentemente, através da busca constante por novas informações. Além disso, o poder público pode ajudar muito oferecendo cursos de capacitação continuada, que permitam aos professores realizar atividades práticas e se manterem atualizados com as novas tecnologias que surgem a cada dia.

Outro fator observado, que torna a situação ainda mais séria, é que os professores desta instituição de ensino não possuem graduação em Artes. Então, já detêm dificuldades nesta área do conhecimento, que são potencializadas com o pouco tempo que lecionam a disciplina, devido à alta rotatividade dos professores nesta área do conhecimento e o descaso destes profissionais para com a mesma, por se tratar de uma disciplina secundária. Assim, não é possível se familiarizem com a mesma. Esta circunstância se agrava quando somada à falta de formação para trabalhar com as TIC. Portanto, o trabalho em Artes e tecnologia desenvolvido na escola se mostrou comprometido.

O que foi perceptivo neste quadro apresentado é que tal situação trouxe implicações importantes a serem consideradas. Observou-se que a abordagem realizada nesta instituição de ensino priva os alunos de entenderem as TIC como uma ferramenta importantíssima na aquisição e produção de conhecimentos, capaz de formar pessoas autodidatas, que vão em busca do próprio conhecimento. Moran (1995, p. 4) advoga que: “As tecnologias permitem um novo encantamento na escola, ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros educandos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo.”

Ao apresentar este esclarecimento, este estudioso nos dá uma pista para entendermos a razão pela qual os alunos desta escola se sentem apáticos nas aulas de Artes, sem nenhum interesse em aprender e cansados por serem vítimas de uma pedagogia altamente tradicional que, em grande

parte do tempo, limita sua metodologia a realização de atividades escritas, sem considerar a realidade dos alunos. Não é à toa que um número considerável de discentes mencionou não gostar ou gostar em parte destas aulas. Uma disciplina que tem alto potencial de aprovação, se lecionada corretamente. Em resultado disso, as aulas, que deveriam ser atrativas e participativas, se tornam monótonas e conflituosas, como mostrado na pesquisa, e a aprendizagem não ocorre. Além disso, a escola se torna um ambiente descontextualizado da realidade de vida dos alunos. A consequência disso é que eles perdem o senso de pertencimento, razão pela qual os conflitos e desinteresse acontecem.

As ações propostas foram elaboradas com o intuito de, se não erradicar as fragilidades encontradas nesta escola com relação à metodologia desenvolvida com o uso das TIC nas aulas de Artes, pelo menos minimizá-las, para que, a partir do seu desenvolvimento, um novo quadro possa ser projetado, no qual o ensino de Artes e tecnologia seja uma realidade. Freitas e Lima ([20--?], p. 4) explicam que a:

[...] utilização por parte do professor no trabalho em classe de mídias e ferramentas computacionais contribui para consolidação do processo de ensino aprendizagem. Esses recursos quando bem utilizados provocam a alteração dos comportamentos de docentes e discentes, contribuindo assim para a ampliação e maior aprofundamento do conteúdo estudado.

É reconhecendo isso que as ações foram aqui traçadas. Pois, de nada vale um ensino que não seja capaz de provocar alterações de comportamento dos atores escolares em direção à efetivação da aprendizagem.

As conclusões aqui alcançadas se deram a partir da análise destes dados esboçados no desenvolvimento deste documento. Entretanto, diante de limitações, em específico o curto espaço de tempo para a elaboração da pesquisa e da produção deste trabalho, tornou-se impossível que fosse realizada uma análise mais aprofundada, pois se trata apenas de uma produção

embrionária, que poderá ser inserida em uma pesquisa mais abrangente, com grandes possibilidades de análise e desenvolvimento. Desta forma, a pesquisa não tem a pretensão de “bater o martelo” sobre a temática, mas apenas contribuir no seu estudo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. de B. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. (Arte E ensino).

BIELSCHOWSKY, C. E. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa ProInfo Integrado. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.5, n.1, dez. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012852.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2015.

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. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC: SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Memorial da gestão da educação municipal: construindo uma transição republicana no Brasil*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2008.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

CUNHA, Ú. N. de S. Novas tecnologias e ensino: diálogo mais do que possível na escola pública. In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2012, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/UrsulaCunha-Novastecnologias.pdf>>. Acesso: 17, nov. 2015.

FREITAS, R. V. de; LIMA, M. S. S. *As novas tecnologias da educação: desafios atuais para a prática docente*. [20--?]. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/AS-NOVAS-TECNOLOGIAS-NA->

EDUCACAO-DESAFIOS-ATUAIS-PARA-A-PRATICA-DOCENTE.pdf>.

Acesso em: 29 out. 2015.

GONÇALVES, M. Redes de colaboração e aprendizagem: portais educacionais e redes sociais: novos espaços para ensinar e Aprender. *Salto para o futuro: tecnologias digitais na educação*, ano 19, p. 18-22, nov./dez. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Índice de desenvolvimento da educação básica*. 2015.

Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2369030>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

JORDÃO, T. C. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. *Salto para o Futuro: tecnologias digitais na educação*, ano 19, nov./dez. 2009.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos S. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et educare*, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufba/file.php/77/Realidade_escolar_e_TP/1_-_Leituras_Obrigatorias/Texto_2_O_Coordenador_Pedagogico_na_Educacao_Basica_desafios_e_perspectivas.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2015.

MARTINS, V. Os tipos de arte. *Desenho DG*. [S.l.], 2011. Disponível em: <<http://www.desenhodg.com/2011/07/os-tipos-de-arte.html>>. Acesso em: 04 jun. 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.

MORAN, J. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. *Tecnologia educacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n.126, p. 24-26, set./out. 1995.

NASCIMENTO, V. S. de J. Ensino de arte: contribuições para uma aprendizagem significativa. In: ENCONTRO FUNARTE DE POLÍTICAS PARA AS ARTES, 2., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: FUNARTE, 2012. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/encontro/wp-content/uploads/2013/04/artigo-para-submiss%C3%A3o-pela-funarte_Vanderl%C3%A9ia-Santos.pdf>. Acesso em: 25 nov. 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. de L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já!. In: PRETTO, N. de L.; SILVEIRA, S. A. da (Org.). *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/22qtc/pdf/pretto-9788523208899.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.

PRETTO N. de L.; PINTO, C. da C. Tecnologias e novas educações. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, ano 3, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a03v11n31.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SANTANA, J. R. M. de; LIMA, M. B. Tecnologias da informação e da comunicação e a educação: cenários de uma inserção entre a base legal e o real. *Revista Fórum Identidade*, Sergipe, ano 3, v. 6, jul./dez. 2009. Acesso em: <http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_6/SESSAO_L_FORUM6_01.pdf>. Disponível em: 28 out. 2015.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).



Reforçando a identidade do coordenador pedagógico no ambiente escolar

Alexsander Joaquim de Oliveira
Neire Góes Ribeiro Bride

A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir os objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Libâneo

INTRODUÇÃO

O referido trabalho apresenta como tema: “Reforçando a identidade do coordenador pedagógico na unidade escolar”, por meio do qual serão explanados diversos pontos, experiências, ideias e aspirações.

Tendo consciência das dificuldades existentes no tocante às intervenções do trabalho do coordenador pedagógico, bem como sua relação com os principais segmentos da unidade escolar, a saber: corpo docente, equipe diretiva e pais ou responsáveis de alunos. A pretensão é estudar e discorrer acerca de estratégias que possam reforçar a identidade do coordenador no âmbito escolar. Há dois anos atuando nesta função, e, paralelamente, estudando sobre a atuação e responsabilidades deste profissional, tenho percebido por parte dos diretores de escola, dos pais, dos próprios professores e até de profissionais da Secretaria de Educação, muita falta de compreensão

sobre aquilo que realmente compete e que de fato são responsabilidades do coordenador pedagógico.

Diante disso, minha escolha por este eixo temático, pois entendo que, se os segmentos compreenderem de fato como, quando e porque o coordenador deve ser solicitado dentro do processo educacional, tudo ficará mais fácil para a boa sintonia e funcionamento da escola. Isso contribuirá para que alcancemos sucesso na aprendizagem de nossos alunos. É o que pretendo. A respeito das dificuldades do coordenador pedagógico, Franco (2008, p. 123) faz a seguinte colocação:

Os coordenadores percebem-se muito aflitos, exaustos, angustiados, pois trabalham muito (em média, segundo seus relatos, doze horas por dia) e não percebem mudanças significativas na estrutura da escola que possam corresponder como produtos de seu trabalho.

Corroborando a afirmativa do autor, saliento que foi por conta das imensas dificuldades enfrentadas e da sobrecarga nestes últimos dois anos em que tenho atuado como coordenador pedagógico que escolhi este objeto de estudo. Exerço função técnica e de apoio na Secretaria de Educação do município, além de coordenar o planejamento do núcleo fundamental II. São sete escolas, lidando com média de oitenta professores. Esse foi um dos aspectos que cooperou para que fosse direcionado a realizar a pesquisa neste sentido: trazer uma amostragem referente ao papel do coordenador, aprofundando mais especificamente como deve ser a relação deste profissional com o que considero os principais segmentos presentes na comunidade escolar: direção (corpo administrativo), professores (corpo de ensino), pais (responsáveis pelos alunos) e, conseqüentemente, o aluno, pois é a razão do existir da escola.

Diante das experiências vivenciadas em particular, além de perceber as dificuldades também enfrentadas por alguns colegas e de tal fato se tratar de uma realidade nas escolas de nosso município, pretendo adquirir mais

preparo, aprimoramento e domínio da função para exercê-la a cada dia com mais entendimento e eficiência.

Evidente que o papel do coordenador já é algo definido pela legislação, o objetivo, conforme já exposto, é apenas reforçar e mostrar mediante estratégias esse papel e forma de atuação do coordenador no ambiente escolar, para que pais, direção e professores não mais continuem tendo uma visão errônea neste sentido. Acerca da importância do papel do coordenador, num contexto hoje muito falado, que é o da gestão participativa e democrática, Libâneo (2001, p. 222-223) diz o seguinte:

De um lado, a organização como uma construção social envolvendo a experiência subjetiva e cultural das pessoas; de outro, essa construção não como um processo livre e voluntário, mas mediatizado pela realidade sociocultural e política mais ampla, incluindo a influência de forças externas e internas marcadas por interesses de grupos sociais sempre contraditórios e, às vezes, conflituosos. Tal visão busca relações solidárias, formas participativas, mas também valoriza os elementos internos do processo organizacional – o planejamento, a organização, a gestão, a direção, a avaliação, as responsabilidades individuais dos membros da equipe e a ação organizacional coordenada e supervisionada.

Pensando no desenvolvimento de ações coletivas é que realizei essa pesquisa, escolhendo a Escola X, localizada no povoado X, para compartilhar os resultados alcançados do projeto com as demais escolas da rede e provocar mudanças significativas quanto à interpretação que os docentes, direção e pais fazem a respeito da atuação do coordenador no ambiente escolar, alvos definidos no tocante a essa investigação.

Também é importante ressaltar que esse trabalho possui caráter participativo. Os segmentos supracitados participaram de entrevistas por meio de um questionário pertinente à temática em pauta. Sequentemente, houve outras etapas, como a tabulação dos resultados, novos encontros para

discussão e sistematização, realização de seminários, palestras, articulação com os colegas de função e reunião com superiores da Secretaria Municipal de Educação (SME).

Este trabalho possui uma estruturação básica composta por dois capítulos: o primeiro apresenta a fundamentação teórica, etapa na qual estabeleço um diálogo com os teóricos acerca do eixo de pesquisa escolhido. O segundo capítulo trata da proposta de intervenção, apresentando um pequeno projeto para resolver ou minimizar o problema contemplado pelo eixo da pesquisa.

Apresento, por meio deste projeto, apreciações interessantes e significativas a respeito das mudanças necessárias acerca do fazer do coordenador pedagógico, que automaticamente implicarão em análise, conscientização e numa nova visão para todos os envolvidos no contexto educacional assim que apreciarem este documento.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Reforçando a identidade do coordenador no espaço escolar, a busca pelo reforço de sua identidade é algo notório para todos que atuam como coordenadores pedagógicos em boa parte das escolas espalhadas por esse Brasil. Segundo pesquisas, foi na década de 1920 que essa função surgiu, sendo consolidada, contudo, tempos depois. A verdade é que até os dias de hoje, a figura deste profissional tem causado muitas controvérsias e interpretações equivocadas para muitos a respeito de sua atuação. Totalmente respaldado e embasado por lei, o coordenador pedagógico possui seu papel claramente definido.

Evidente que todo esse embaraço ocorre por causa de algumas falhas existentes, como por exemplo, os órgãos superiores e as secretarias, que muitas vezes deslocam o coordenador para exercer papéis que não cabem a ele, além dos gestores escolares, professores e também os pais que estão

inseridos num contexto cultural de visão distorcida acerca do papel do coordenador. Os autores Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 47-49) relatam o seguinte:

O coordenador pedagógico constitui sua identidade resultante de suas habilidades como docente, negociada entre as múltiplas representações tecidas nas relações com o sistema escolar vindas dos discursos do que se entende por identidade do coordenador.

O texto remete à constituição da identidade: os autores aqui mencionam que o coordenador pedagógico mostrará seu perfil por meio de dois fatores importantíssimos: a vivência e experiência docente, a questão da habilidade, conhecimento de causa, saber exatamente com quem está lidando. O outro fator refere-se às relações com os envolvidos no ambiente escolar, ou seja, o sistema escolar, pois o sistema é constituído por todos aqueles que estão inseridos no processo educacional em uma unidade escolar.

Outro conceito interessante é o que trata dos discursos: os autores afirmam a importância destes para a compreensão dos envolvidos no contexto educacional a respeito da figura do coordenador pedagógico. Na citação, a colocação dos autores tem o intuito de externar que o coordenador precisa colocar em prática, por meio da autonomia que lhe é conferida, aquilo que lhe compete. E o que compete ao coordenador é, antes de tudo, proporcionar transformação no ambiente escolar. Ele é o principal agente incumbido pela construção de ações pedagógicas, objetivando a articulação coletiva na escola. Uma das grandes dificuldades enfrentadas atualmente pelos coordenadores é justamente a questão da não compreensão dos envolvidos no contexto de trabalho da escola, referente às intervenções que devem ser feitas por eles. Reforçar a identidade do coordenador pedagógico é um meio pertinente para o alcance da compreensão por parte dos demais segmentos. Tais segmentos, principalmente no que se refere à direção da escola e aos

professores, devem buscar de maneira mais refinada a compreensão sobre a atuação do coordenador e seu papel conforme já estabelecido legalmente.

Além de todo esclarecimento já exposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Regimento Interno das escolas também discorre claramente o papel do coordenador, entretanto, tão claro quanto o papel do coordenador, é a crise de identidade vivida por ele. O coordenador acaba realizando tarefas que não competem a ele, como o auxílio prestado nos assuntos financeiros e burocráticos em geral, além de ter que intervir também nas questões de indisciplina, entre outras. Para a boa relação deste profissional com os principais segmentos presentes na comunidade escolar: direção (corpo administrativo), professores (corpo de ensino) e pais (responsáveis pelos alunos), fica evidente a necessidade de entendimento por parte de todos quanto à questão de se respeitarem os limites do coordenador e, assim, deixar que ele venha a agir conforme o que está estabelecido legalmente, e não como um “quebra-galho”, inclusive, ele próprio precisa utilizar da autonomia citada pelos autores, respeitando a si mesmo. Desta forma, a probabilidade de sucesso será bem maior.

No tocante às questões de acompanhamento, auxílio, promoção de reuniões e estímulo, Piletti (1998, p. 125) aborda:

A coordenação pedagógica é uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, podem ser listadas em 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.

Aqui, o autor procura, por meio do esclarecimento quanto às competências da coordenação pedagógica, expor quais são as demandas existentes na escola e necessárias de acompanhamento e intervenção para a culminância na aprendizagem do aluno. Piletti afirma que o coordenador pedagógico deve planejar e contextualizar suas ações mediante conscientização de suas atribuições. O distanciamento do corpo docente para auxílio em outras áreas que não lhe competem provoca instabilidade e dificuldade no trabalho pedagógico. Cabe ao coordenador, portanto, diante das experiências vivenciadas e das dificuldades enfrentadas, fortalecer-se, adquirir mais capacidade para poder atuar com o pleno domínio da função.

Outro aspecto importante a se considerar é o da reflexão. Reflexão da experiência, mais precisamente. “Refletir” implica não somente em meditar, mas em análise e retrocesso. No caso do coordenador pedagógico, é de suma importância a autoanálise, a articulação crítica sobre sua prática no ambiente escolar para obtenção de aprimoramento e melhoria quanto à atuação cotidiana. Segundo Nóvoa (1992, p. 36), “A experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

A abordagem de Nóvoa vai ao encontro da necessidade de análise do coordenador quanto à execução de seu papel, à importância da preparação, ao embasamento teórico, à aquisição de experiência prática e à apropriação dos subsídios práticos exigentes da função. A referida abordagem remete à reflexão da prática. Particularmente, tenho me apropriado de tal reflexão contínua diante das experiências obtidas. A apropriação desta reflexão se faz necessária, pois lidar com a dinâmica dos processos, buscar clareza quanto aos objetivos e sucesso nas relações, implica em “testificação” da identidade e estabilidade para a realização de um bom trabalho. Além da prática da reflexão, cabe mencionar o ouvir e o mediar. Vejamos o que diz Soares (2005, p. 37):

O coordenador deve ouvir os atores internos e externos da comunidade escolar para estabelecer boas parcerias. Conforme o prescrito na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), todos têm a responsabilidade de assegurar a educação das crianças e dos jovens e de ampliar seus conhecimentos. A mediação é a base do trabalho do coordenador pedagógico, porque lhe possibilita aprender e ensinar com base no conhecimento da sua realidade e dos demais sujeitos envolvidos.

A citação remete à articulação da mediação, desenvolvimento do ensino e aprendizagem e harmonia no contexto da unidade escolar. O coordenador precisa estar atento e apto para ouvir as colocações dos docentes. As necessidades e ansiedades precisam ser compartilhadas. A boa articulação também faz-se necessária pois ela proporcionará a harmonia entre a equipe. O coordenador precisa aprender a ouvir para diagnosticar os problemas, sobretudo agindo respeitosamente diante dos pontos de vista diferentes nos encontros e reuniões. Saber explicar, intervir corretamente e conduzir bem o processo contribui significativamente para que os conflitos sejam evitados e gera o que se chama de “discussão sadia”. O uso da autoridade não significa necessariamente ser autoritário para que os objetivos sejam alcançados. Compreender a prática da boa intervenção é um dos grandes desafios para aquele que exerce a função de coordenador pedagógico. Em muitas escolas, ainda há uma barreira e resistência por parte principalmente dos docentes acerca do coordenador. As intervenções e sugestões de propostas ainda são vistas com certa desconfiança, e só uma assistência correta tende a quebrar estes obstáculos.

No ambiente escolar, muitos não assimilam esse papel mediador e articulador do coordenador, proporcionando concepções extremamente negativas. Quanto a esses aspectos negativos que surgem na escola, Vasconcellos (2009, p. 87) faz a seguinte colocação:

Coordenador não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que

entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra-galho/salvavidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem- escola de ‘papel’), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

Diante do exposto pelo autor, há uma necessidade de discernimento daqueles que estão inseridos no contexto educacional. O coordenador também precisa fazer análise das ocorrências por meio da reflexão da própria ação desenvolvida. Trata-se de um exercício de reflexão e de autoavaliação que permite a descoberta dos principais desafios e entraves existentes para si. Segundo Medel (2008, p. 38-39): “É necessário identificar os desafios cotidianos, o que pode ser feito mediante a investigação da própria ação desenvolvida pela escola”.

A reflexão e análise investigativa sobre o próprio exercício profissional no intuito de diagnosticar os desafios concernentes à função permitem ao coordenador a possibilidade de descoberta do funcionamento das coisas e o posicionamento dos sujeitos envolvidos. Os principais desafios enfrentados pela coordenação ainda se restringem à busca pela resolução dos principais problemas da sala de aula, da instituição como um todo, além da busca pela própria aceitação.

O coordenador pedagógico é o agente responsável pela articulação, melhoria da prática docente. Nessa luta pelo reforço de sua identidade, é fundamental que ele saiba identificar as necessidades de sua equipe, analisar

o planejamento das atividades, em fim, dar qualidade ao trabalho. Gadotti e Romão falam a respeito da qualidade da escola. Essa qualidade é proporcionada pela intervenção do coordenador. Embora não citado diretamente pelos autores, é ele quem articula a elaboração dos referidos projetos mais condizentes com a realidade da escola e elabora propostas bem definidas com base na análise do nível apresentado pelos alunos e das necessidades dos mesmos no tocante ao desenvolvimento da aprendizagem. Cabe ao coordenador liderar com propriedade a construção de projetos ou planos de ações relacionados às carências do alunado. Vejamos a citação:

A qualidade da escola está diretamente relacionada com os pequenos projetos das próprias escolas, que são muito mais eficazes na conquista dessa qualidade do que grandes projetos anônimos e distantes do dia-a-dia escolar. (GADOTTI; ROMÃO, 1998, p. 29)

Não há como falar de projetos se não se fizer menção do planejamento, prática fundamental no trabalho do coordenador pedagógico e do professor. Planejar remete ao pensamento direcionado para o coletivo. A respeito dessa importância do auxílio do coordenador nas atividades de planejamento, Luckesi (1990, p. 30) discorre:

O ato de planejar é um ato decisório da maior importância e efetivado dentro de um projeto coletivo institucional. O planejamento isolado e diversificado de cada professor impossibilita a formação de um corpo senão único ao menos semelhante de atuação dentro da mesma escola. Uma ação isolada possibilita que cada professor aja de uma maneira e o educando fica a mercê das variabilidades perspectivas de cada professor e a aprendizagem torna-se esfacelada.

O coordenador lida com diversas pessoas, dos mais diversos segmentos, com distintas personalidades; daí, é preciso habilidade de articulação. O diálogo é elemento imprescindível para a obtenção dos resultados

esperados. É por meio do planejamento que o coordenador vai poder desempenhar suas funções e mediar mais seguro diante dos sujeitos escolares. Só com planejamento dedicado e minucioso o coordenador implantará uma filosofia centrada nos estudos, nas reflexões e nas ações. Tratando da ideia de reforçar a identidade do coordenador, a temática “planejamento” é peça chave. Alguns paradigmas precisam ser quebrados: os docentes ainda são muito preocupados com a aplicação dos conteúdos, o que dificulta a assistência individual a determinados alunos. Alguns alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, se observados mais de perto pelo professor, se sentirem mais valorizados e notados, podem ter essas dificuldades minimizadas.

No que se refere às reuniões e às atividades coletivas, o planejamento do professor, muitas vezes, acaba sendo individualizado, pois mesmo com o cronograma elaborado das Atividades Complementares (ACs), os docentes pouco discutem em conjunto a respeito da proposta pedagógica elaborada, da análise das competências e habilidades, bem como sobre as especificidades e situações dos alunos. Nas reuniões de ACs, em muitas escolas, o que mais ocorre é aquela situação na qual os professores estão em torno da mesa, porém cada um preparando sua aula. Franco (2008, p. 128) nos apresenta um conceito sobre a coletividade:

Coordenar o pedagógico implica redirecionamento e esclarecimento coletivo do sentido da escola. Isso o coordenador não poderá fazer sozinho, nem mesmo a direção da escola poderá fazê-lo sozinha. O coordenador pedagógico poderá fazer um bom trabalho no acompanhamento, na liderança das negociações do projeto em ação. Antes disso, sem um projeto esclarecedor de metas e anseios, ele nada poderá fazer. O coordenador é uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos.

É indiscutível a percepção do diálogo como elemento imprescindível para a implementação de um projeto esclarecedor. No caso do coordenador, este diálogo deve ser frequente, principalmente com os professores da unidade de ensino. São muitas as temáticas que carecem de discussão plena e contínua, como o recém-aprovado Plano Municipal de Educação (PME), Projeto Pedagógico (PP), Currículo, Planos de Ensino e o planejamento das aulas propriamente ditas, entre outras. Tais instrumentos são essenciais para a organização do trabalho pedagógico. O coordenador precisa se impor na busca pelo alcance dos resultados, mediante análise destes instrumentos, e isso não se dará se ele não provocar a todo o instante o diálogo com os segmentos presentes na escola. A política por uma gestão democrática na qual as ações não estejam centralizadas apenas no diretor precisa ser uma filosofia de trabalho, e, assim, esses diálogos necessários serão mais frequentes, já que são muitas as demandas da escola e os problemas a serem resolvidos. Segundo Libâneo (1996, p. 200), “Uma gestão participativa também é a gestão da participação”.

Ocupar cargos de liderança implica em ser participativo para possibilitar o desenvolvimento da harmonia, reciprocidade, contribuição de ideias, críticas construtivas e encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática. O comportamento do coordenador, no sentido de atuar participativamente, culminará no sucesso do processo de ensino-aprendizagem discente, da formação do professor e das metas da escola como um todo. É interessante citar o que a LDBEN, documento maior na esfera educacional, menciona a respeito da importância da figura do coordenador no processo de articulação, planejamento e a formação docente no ambiente escolar. Embora o texto não deixe explícito que se trata do coordenador, é passível de tal interpretação, pois é óbvio que o mesmo tem papel de formador, orientador, articulador. Observemos:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em

pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Atentando-se aos elementos primordiais para a sua função, conforme exposto pela LDBEN, o trabalho do coordenador estará direcionado e voltado para uma linha de atuação condizente com os papéis especificados para si.

Retomando as principais considerações pertinentes ao tema “reforçar a identidade do coordenador pedagógico na escola”, é válido destacar que um dos principais objetivos desta literatura é proporcionar um novo olhar por parte dos envolvidos no processo educacional, contribuindo para o despertando trabalho coletivo, havendo, dessa maneira, produção, discussão, construção e, se possível, reconstrução do conhecimento, propiciando, assim, o fortalecimento da própria identidade profissional do coordenador pedagógico, de maneira que seja capaz de deixar na história de vida dos alunos, marcas bastante relevantes e significativas. Marcas que resultem em uma proposta pedagógica focada no bom rendimento e aprendizagem dos discentes, condicionando o professor à compreensão de seu papel como mediador do processo de aprendizagem e ampliando a sua competência didático-pedagógica.

A busca pelo reforço da identidade do coordenador pedagógico também resultará em pontos preponderantes para seu próprio sucesso e, conseqüentemente, da escola, que avançará em determinadas áreas, como nas estratégias que visam a participação dos diversos segmentos, destacando, neste caso, a família, o acompanhamento das atividades escolares, princípios pedagógicos que correspondam ao contexto e à prática da sala de aula dos professores, planejamento que contemple aprendizagens para todos, com conteúdos fundamentais para a vida cidadã, tempo para formação docente e para reuniões pedagógicas, sendo estes aspectos imprescindíveis no trabalho pedagógico no âmbito escolar.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: AMPLIANDO HORIZONTES NO ESPAÇO ESCOLAR

Essa etapa do trabalho tem o objetivo de trazer na íntegra todo o processo referente à c, instrumento interligado à temática, “De que maneira reforçar a identidade do coordenador pedagógico na escola?”, condizente com o eixo temático nove: “O fazer do coordenador e suas práticas de intervenção”, referente ao Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade Projeto Vivencial (TCC/PV), que será apresentado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública junto à Universidade Federal da Bahia (UFBA) e à Escola de Gestores da Educação (MEC) para obtenção do grau de especialização em Coordenação Pedagógica.

O intuito desta Proposta de Intervenção (PI) é o de contribuir para a reflexão contínua sobre as diversas dificuldades e problemas enfrentados pelo coordenador pedagógico, buscando soluções para a viabilização desses entraves, de maneira que haja avanço significativo no processo de ensino e aprendizagem, aperfeiçoamento e mais compreensão dos docentes, da equipe diretiva, dos pais e responsáveis acerca do papel do coordenador. O envolvimento dos segmentos por meio de um processo democrático constitui-se numa ferramenta muito importante, que coopera positivamente para a aquisição de uma tão falada educação de qualidade.

Articulando os métodos para a pesquisa

Esta PI surge na tentativa de ajudar a minimizar uma das maiores dificuldades do coordenador pedagógico no ambiente escolar, que é o de mostrar sua identidade, conquistar seu espaço de atuação. Para tal feito, alguns objetivos já foram pontuados mediante a realização deste trabalho: o ato de conscientizar os principais segmentos da Escola Municipal X (direção, professores e pais ou responsáveis) e demais coordenadores do município acerca da atuação da figura do coordenador, fazer com que os mesmos tenham a compreensão devida de quando, como e porque solicitar a realização de

uma função da coordenação, o entendimento sobre sua importância no processo educacional. Pesquisador e pesquisados participaram diretamente da proposta, que consiste em um plano de trabalho de cunho flexível, de fácil compreensão, por meio de uma análise investigativa, sempre sendo revisito, reavaliado e, caso seja necessário, reformulado. Como já abordado anteriormente, ao longo do desenvolvimento deste TCC, o foco é a mudança de postura dos segmentos supracitados envolvidos no espaço escolar quanto à atuação do coordenador pedagógico. Embora essa seja uma situação bastante abrangente, o intento é a mudança maior no contexto local. A respeito da pesquisa-ação e os métodos para a sua realização, Thiollent (1986, p. 25) faz o seguinte comentário:

À luz do que precede, a pesquisa-ação 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 colocação do autor é bem pertinente no que se refere à proposta em questão, pois as ações interventivas delineadas para o alcance dos objetivos foram pensadas visando a busca da participação coletiva dos envolvidos, no intuito de se conquistar aquilo que é da pretensão por parte do pesquisador. As ações serão desenvolvidas basicamente da seguinte maneira: depoimento dos professores, pais ou responsáveis e equipe diretiva sobre as atribuições do coordenador pedagógico junto aos mesmos na instituição de ensino.

Para a coleta de tais informações, serão utilizados questionários devidamente direcionados para os segmentos em questão. Sendo mais específico, serão entrevistados no segmento, professores – seis pessoas –, as três pessoas da equipe gestora e mais quinze pais de alunos representando a classe. Também acontecerão reuniões com os segmentos envolvidos na pesquisa, para análise e reflexão acerca do problema, e realização das observações necessárias, reunião com a equipe pedagógica do município para apresentação dos resultados da

pesquisa e discussão sobre a mesma, reunião com a equipe escolar, pais e funcionários, para apresentação do projeto de intervenção sobre as dificuldades detectadas por meio da análise dos questionários, possibilitando um trabalho coletivo em prol da aprendizagem dos educandos, socialização do projeto para a equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município e, por fim, elaboração de relatório embasado nas avaliações e depoimentos dos envolvidos.

É fato indiscutível que o papel do coordenador pedagógico já é algo definido pela legislação, contudo é salutar o desejo e a luta pelo reconhecimento de seu trabalho e a mostra, mediante estratégias, do seu papel e forma de atuação no ambiente escolar, para que pais, direção e professores não mais continuem tendo uma visão errônea neste sentido.

A unidade escolar: caracterização do espaço

O local submetido para esta proposta de intervenção é a Escola X, localizada no povoado X, município de Ibipitanga, estado da Bahia. Localizada no sertão da Chapada Diamantina, sendo a caatinga sua principal vegetação, o município de Ibipitanga é banhado pelo Rio Paramirim, afluente do Rio São Francisco. A população do município, segundo o último censo, está estimada em média de 15.000 habitantes. A Escola X foi fundada no ano de 1986. A construção inicial possuía duas salas de aula, dois banheiros, uma sala de professor, uma cantina e um corredor. Nesse período, a instituição atendia a uma clientela de ensino fundamental I.

No ano de 1999, o prédio foi ampliado, tornando-se um colégio para atender às modalidades de ensino fundamental I e II. A estrutura foi ampliada, ficando com quatro salas de aula, uma sala de professor, uma cantina, dois banheiros e dois corredores. Com a ampliação, foi organizada na escola uma pequena sala específica para funcionar com um telefone que atendia às necessidades de todos da comunidade no sentido de facilitar a comunicação. Em 2011, foram construídos uma sala e um banheiro acessíveis, mais uma sala

de aula, um depósito e um pequeno pátio. Hoje, a escola conta com uma boa estrutura física que contribui para o bom acesso e aprendizagem dos alunos.

As principais atividades econômicas da localidade são a agricultura e a pecuária, realidade da grande maioria das famílias dos discentes. A escola tem procurado trabalhar mediante uma filosofia que prioriza a boa convivência com todos os segmentos da comunidade (família, associações, igreja etc.). O estabelecimento de ensino sempre tem estado disponível para a realização de eventos pela comunidade. A Escola X é constituída de uma clientela composta por alunos de famílias com renda mensal entre um e dois salários mínimos, em sua maioria, agricultores. A maior parte das famílias é beneficiada com programas sociais do governo. No aspecto cultural, é predominante o “reisado” e o “samba de roda”, que contribuem para enriquecer a formação e valorização culturais presentes na comunidade. A escola é acompanhada por uma equipe de coordenadores pedagógicos que auxiliam os professores em suas tarefas. Essa coordenação não é exclusiva da escola, na verdade, trata-se de um grupo de coordenadores que dá suporte aos núcleos fundamental I e II em todo o município, realizando visitas periódicas à escola e acompanhando as ACs. Vale salientar que essa coordenação tem articulado propostas, atividades, projetos, oficinas, tudo vinculado ao projeto político pedagógico da instituição, além de realizar diversos trabalhos técnicos na SME.

A Escola Municipal X atualmente possui um total de 123 alunos, sendo que são estudantes da própria comunidade e de localidades circunvizinhas, e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. O quadro docente é composto por 13 professores, a maioria com formação acadêmica. A equipe gestora é composta por: um diretor, um vice-diretor e uma secretária escolar. A equipe de apoio conta com um porteiro, quatro auxiliares de serviços gerais e cinco merendeiras. A instituição oferta a Educação Básica (Educação infantil, ensino fundamental I e II) Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, e em parceria com a Secretaria do Estado, oferece também o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC).

A unidade escolar X possui uma estrutura física composta por seis salas (sendo que uma é utilizada como sala dos professores), um depósito, uma sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma secretaria, uma cozinha, dois banheiros e um pátio coberto. Por ser uma escola de pequeno porte, a área de lazer se restringe a um pátio coberto e a uma quadra poliesportiva, porém, descoberta, existente na localidade. Referente aos equipamentos, o quadro a seguir demonstra toda a composição daquilo que pertence à escola. Materiais que são utilizados objetivando que as exigências atuais possam ser atendidas:

Quadro 1 - Lista de equipamentos da Escola X

Equipamento	Qtde	Equipamento	Qtde
computador	4	Bebedouro	3
Notebook	4	Conj. de mesas plásticas c/ 4 cadeiras	10
Kit Bocão*	2	Ventilador	7
TV monitor 22"	1	Liquidificador	2
Impressora	6	Violão acústico	5
Aparelho de DVDs	2	Violão elétrico	1
TV 32"	1	Pandeiro	4
Data show	1	Flauta doce	9
Caixa amplificadora	1	Microfone	2
Fogão industrial 4 bocas	1	Berimbau completo	2
Fogão industrial 2 bocas	1	Corpo atabaque	1
Freezer	1	Agogô duplo	1
Geladeira	1	Armário de cozinha	1
Mesa para reunião	1		

*O Kit bocão constitui-se num conjunto de objetos representativos da arcada dentária, confeccionados à base de plástico rígido e resina, desenvolvido para o ensino da higiene bucal.

Fonte: Elaboração do autor.

Os recursos financeiros são administrados pela unidade executora da escola a partir de diagnósticos das demandas da mesma e da criação e execução do plano de ação a ser desenvolvido durante o ano letivo. Esse plano de ação é democraticamente criado e assistido por todos os segmentos desta comunidade escolar. O transporte e a alimentação escolar são fornecidos através de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com suporte da Prefeitura Municipal.

Concernente à participação dos pais, entende-se que este é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de decisão e no funcionamento da instituição escolar. Segundo Libâneo (2001), no que diz respeito à participação dos pais: “Proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional, das relações da escola com a comunidade e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais”.

A Escola X conta com uma participação não tão ativa dos pais nas atividades escolares, uma vez que este contato basicamente se resume às reuniões de pais e mestres por bimestre ou ciclo de aprendizagem, e esporadicamente quando convocados para eventos e pequenos projetos que a escola realiza, entretanto, esse é um quadro que aos poucos está mudando, pois neste ano específico de 2015, a participação dos responsáveis pelos alunos foi bem mais intensa que em anos anteriores.

No tocante à localidade, alguns aspectos interessantes podem ser pontuados, por exemplo: a existência de alguns problemas que mais a afetam, como acentuada violência nas ruas, falta de políticas públicas adequadas (saúde, saneamento etc.) e o desemprego.

Segundo uma pesquisa feita por uma equipe de cursistas, da qual faço parte, que estão se capacitando em gestão escolar, foi constatado que a escola precisa desenvolver projetos e parcerias com alguns órgãos ou associações importantes, como Secretaria de Saúde, Assistência Social, Secretaria

de Meio Ambiente, Conselho Tutelar e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), na busca pela interatividade social e aquisição de informações e conhecimento. Também foi descoberto que temas relevantes para o ensino, como não violência, respeito mútuo, valores humanos e ética, cidadania, drogas, sexualidade e saúde, precisam ser trabalhados de forma mais intensa na unidade escolar. Dentre os principais problemas que afetam as crianças e adolescentes na comunidade, estão a violência doméstica e a gravidez na adolescência, contudo, é importante registrar que, apesar das imensas dificuldades, nos últimos dois anos, a escola desenvolveu algumas atividades em parceria com a prefeitura, igrejas e associação da localidade, visando conscientizar a comunidade a respeito de toda esta problemática local e circunvizinha.

Discorrendo agora sobre o currículo da Escola X, a consideração a ser feita é que a proposta curricular elaborada pela coordenação para este ano foi experimental, pelo fato de que não havia nada formalmente elaborado neste aspecto. Entende-se que uma proposta curricular deve ser avaliada, criticada, adaptada a partir das brechas que a mesma contenha dentro de suas inúmeras expressões sociais, políticas, econômicas, culturais e subjetivas. A Proposta Pedagógica Unificada foi discutida junto aos professores, iniciativas estas com a perspectiva de construção do currículo escolar propriamente dito, ou seja, construção e implementação formalizada do documento norteador. Os projetos interdisciplinares desenvolvidos na Escola X e devidamente inseridos no Projeto Político Pedagógico (PPP) também fizeram parte do planejamento da Proposta Unificada, que norteou e direcionou as atividades dos professores ao longo do ano.

O principal problema enfrentado pela Escola X é o que trata diretamente da aprendizagem. São muitas as dificuldades dos alunos relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interpretação. Não há dúvidas de que o domínio da leitura, da produção escrita e do cálculo matemático, associados à baixa autoestima, à distorção idade/série e à falta de

acompanhamento familiar, são os fatores que mais fazem relação com a falta de aprendizagem e, conseqüentemente, um elevado número de reprovação ao final do ano letivo. Combater o fracasso escolar e a reprovação são metas primordiais para a equipe gestora e para a coordenação da Escola X. Diante disso, ao longo deste ano, foram colocadas em prática algumas estratégias visando minimizar esse problema, como aulas de reforço por meio de oficinas pedagógicas no contraturno e diversas reuniões para que haja um maior envolvimento das famílias na educação dos filhos. A seguir, um quadro apresentando a evolução (ou não) da escola sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação da Básica (IDEB):

Quadro 2 - Evolução do IDEB na Escola X – anos finais do ensino fundamental

Esfera	IDEB observado					Meta
	2005	2007	2009	2011	2013	2015
IDEB Brasil	3.5	3.8	4.0	4.1	4.1	4.5
IDEB Estado	2.6	2.7	2.8	3.3	3.5	3.9
IDEB Município	3.2	3.4	3.2	3.5	4.0	4.4
IDEB Escola Mul. X	-	-	3.3	2.6	3.7	4.0

Fonte: PDDE Interativo (2014).

O comprometimento de toda a equipe escolar está firmado no sentido de buscar forças por meio de um trabalho de persistência e dedicação para que a aprendizagem evolua e as metas projetadas pela escola sejam de fato alcançadas.

Colegiado Escolar: esta é uma recente conquista da Escola X. No último dia 16 de outubro de 2015, por meio de eleição direta, foram escolhidos pela comunidade escolar os representantes de cada segmento, titulares e suplentes, compondo o Colegiado Escolar da Escola X. Após muito tempo sem a existência deste conselho, as coisas tendem a melhorar bastante, pois o colegiado possui papel importantíssimo no acompanhamento de todas as ações nas mais diversas esferas, como a burocrática, administrativa,

pedagógica, financeira, dentre outras. Não há dúvidas de que a unidade escolar muito ganhou com esse processo. Num período em que tanto se fala em gestão democrática, as decisões referentes à Escola X serão, de agora em diante, compartilhadas por um conjunto de pessoas com igual autoridade.

Instrumentos utilizados

Na pesquisa realizada com os professores da Escola X, participaram da atividade proposta por meio de um questionário avaliativo para a coleta de informações, seis professores, três pessoas da equipe diretiva e 15 pais de alunos, representantes dos segmentos da unidade escolar. Antes da aplicação, os objetivos a serem alcançados por meio dos questionários foram relatados e socializados para todos, o que cooperou para a compreensão devida.

Observação dos dados obtidos

Para a execução da pesquisa, foram entrevistados mediante os questionários elaborados, seis professores da unidade escolar, os três representantes da equipe gestora e 15 pais de alunos que se dispuseram a participar da mesma.

Foram três questionários distintos, um para cada segmento, tratando sobre a questão do coordenador pedagógico, entretanto, algumas perguntas se repetiram para todos os segmentos, outras para apenas dois e houve as perguntas que foram totalmente direcionadas para um segmento em específico. Diante do assunto abordado, nem todas as questões elaboradas seriam necessárias para serem feitas a todos ao mesmo tempo: determinados tópicos relacionados ao tema central seriam relevantes para todos, enquanto outros, apenas para dois ou um segmento apenas. Segue o resumo do trabalho:

Quadro 3 - Você sabe qual é o papel do coordenador na unidade escolar

	Professores (6)		Pais (15)		Diretores (3)
6	Acompanhar e coordenar os planejamentos e articular as ações pedagógicas junto aos professores	5	Acompanhar os professores, coordenar todos os funcionários da escola em geral,	3	Acompanhar e planejamento aos professores
		10	acompanhar o trabalho de todos corrigindo-os quando necessário		

Fonte: Elaboração do autor

A primeira questão tratou de uma indagação pertinente aos três segmentos. De forma direta, foi perguntado se eles sabem o que compete a um coordenador pedagógico. A tabela mostra que, num aspecto geral, há uma compreensão de que a responsabilidade maior do coordenador é a de planejar junto aos professores, trabalhar e lidar com corpo docente, contudo, a discrepância aconteceu no segmento “pais”, onde dois terços, apesar de relatarem a função do coordenador diante do professor, salientaram que ele também deve acompanhar os demais funcionários da escola, fiscalizando-os e corrigindo-os. Em outros tempos, o coordenador tinha de fato uma atuação mais abrangente, como uma espécie de supervisor, fiscal de todos na escola. Conforme as palavras de Saviani (1999, p. 16-17):

O pedagogo era inicialmente, na Grécia antiga, o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia a lição. Depois passou a significar o próprio educador, não apenas porque, em muitos casos, ele passou a se encarregar do próprio ensino das crianças, mas também porque, de fato, sua

função, desde a origem, era a de estar constantemente presente junto às crianças, tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, supervisionando, portanto, todos os seus atos.

Constata-se, conforme o esperado no tocante às respostas dadas por este segmento, que o mesmo precisa compreender melhor o papel do coordenador.

Referente à segunda questão, direcionada apenas aos professores e à direção, a respeito da organização das salas de aulas, contrariando o sucesso nas opiniões tecidas na primeira indagação, os depoimentos foram mais preocupantes, principalmente por parte dos professores, onde a imensa maioria afirmou que o coordenador deve organizar as salas de aula. Organização da sala de aula, ao contrário, é tarefa dele, do professor. Ao coordenador cabe, nas reuniões de planejamento, apresentar sugestões de formatos para que as aulas sejam as mais prazerosas possíveis. Evidente que, caso seja solicitado para tal, o coordenador pode sim dar essa contribuição.

Outro dado preocupante sobreveio na terceira pergunta. Conforme exposto no gráfico, cem por cento dos entrevistados de ambos os segmentos entendem que o coordenador deve realizar trabalhos burocráticos e administrativos. O mais alarmante: os gestores também entendem assim. A dúvida inquietante é se isso ocorre por falta de mais análises e estudos nesse sentido, ou porque estes realmente não querem assumir todas as responsabilidades a eles pertencentes. Pensar em gestão democrática não trata de transferir responsabilidades ou deixar de assumi-las integralmente. A respeito das diversas tarefas que são prioritárias ao coordenador, Clementi (2006, p. 61) discorre o seguinte:

O dia-a-dia do coordenador exige que ele administre seu tempo para cumprir inúmeras tarefas. Tem de formar o professor e, para isso, planejar reuniões; atualizar-se e planejar etapas para atualizar os professores e pensar em procedimentos específicos e nas necessidades de seu grupo. O coordenador necessita também levar em conta o aluno. É preciso encaminhar alguns para especialistas, conversar com os pais; retomar os encaminha-

mentos; falar com os profissionais; retornar aos pais; e retornar ao professor. Ainda precisa cumprir uma série de atividades burocráticas em relação à organização do trabalho: preenchimento de fichas de dados dos alunos; fichas de entrevistas; relatórios; organização dos protocolos de observação das salas de aula; organização de cartas aos professores e registros das reuniões, participa de reuniões com a equipe não-docente da escola; participa de projetos coletivos elaborados nesse momento; lida com questões organizacionais e burocráticas (organizar e participar de seleção de alunos, preencher papéis solicitados pela Secretaria da Educação, entre outros).

Obviamente, existem diversos pontos que se entrelaçam nesta relação burocrático-pedagógica, e isso permite que o coordenador dê suas contribuições e possa também auxiliar em questões administrativas, contudo, esses conteúdos não são uma prioridade para ele, mas sim, os pedagógicos.

Equipe diretiva e docente foram questionadas a respeito do tema “indisciplina de alunos”. Novamente, direção e professores entenderam que é função do coordenador tratar desse tipo de assunto. Um dado preocupante, pois, apesar de o coordenador prestar assistência também nessa questão, uma vez que envolve a aprendizagem, o aluno, enfim, a escola, cabe inicialmente ao professor, que deve dialogar com o aluno a esse respeito, notificar a direção para conversar com os pais caso haja necessidade. Vale salientar que, muitas vezes, a indisciplina pode ser fruto de aulas nada interessantes. Daí, cabe ao coordenador subsidiar o docente neste sentido. Importante esclarecer algo óbvio: se o coordenador dá suporte e orienta o professor por meio das atividades de planejamento, a temática da indisciplina deve sempre estar na pauta dessas reuniões. Em resumo, ambos, coordenador e professor, devem tratar desse assunto. Vieira (2003, p. 83) traz uma abordagem do que o coordenador pode fazer e expõe algumas situações que emergem do cotidiano, por exemplo:

Para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso, emergências e imprevistos e, principalmente, a formação em serviço dos professores com os quais trabalha.

Conforme as palavras do autor, a troca de ideias junto aos pais e responsáveis e o planejamento direcionado são fatores que colaboram positivamente para evitar situações emergentes, porém o coordenador não pode ficar alheio a essas demandas, sabendo-se que o seu principal objeto de trabalho é o zelo pela dimensão pedagógica da escola.

Tabela 1 - Professor

O coordenador deve substituir o professor em sala de aula?	
SIM	NÃO
50%	50%
Conhece o regimento interno da escola?	
SIM	NÃO
83%	17%

Fonte: Elaboração do autor.

Sequentemente, os professores foram perguntados a respeito do coordenador substituí-lo ou não em sala de aula e também sobre seus conhecimentos no que se trata do Regimento Interno. Diante dos relatos, outros pontos de causar apreensão vieram à tona, além de ficar nítida certa contradição mediante os relatos: metade disse que, se, por acaso, um docente faltar à escola, o coordenador deve substituí-lo. A contradição está no fato da maioria afirmar que conhece o Regimento Interno, pois neste documento, que estabelece a organização, procedimentos, regras e normas a serem cumpridas e

observadas nas diversas dimensões da instituição escolar, constam as atribuições do coordenador, mais especificamente no capítulo 2, artigo 13º que diz:

- I - Elaborar o Plano de Ação do Serviço de Orientação Educacional, de acordo com o Projeto Pedagógico e Plano Global da Rede Escolar;
- II - Assistir as turmas, realizando entrevistas e aconselhamentos, encaminhando, quando necessário, a outros profissionais;
- III - Orientar o professor na identificação de comportamento divergente dos alunos, levantando e selecionando em conjunto, alternativas de solução a serem adotadas;
- IV - Promover sondagem de aptidões e oportunizar informação profissional;
- V - Participar da composição, caracterização e acompanhamento das turmas e grupos de alunos;
- VI - Integrar o processo de controle das unidades escolares, atendendo direta ou indiretamente às escolas;
- VII - Sistematizar as informações coletadas necessárias ao conhecimento global do educando;
- VIII - Executar tarefas afins;
- IX - Ser um profissional pesquisador, reflexivo e autônomo que são qualidades exigidas de um educador competente;
- X - Estar disponível a viagens para reuniões e congressos educacionais.

Conforme observado, não há menção alguma sobre coordenador substituir professor. Na verdade, não é papel do coordenador substituir professor, ele não pode, de forma alguma, ser um profissional para preencher lacunas, uma espécie de “tapa-buraco”. O coordenador pedagógico não possui habilitação específica para trabalhar com as disciplinas do currículo. A autora Pires (2004, p. 182) é taxativa ao mostrar com o que o coordenador deve se preocupar, não se desvinculando daquilo que lhe compete:

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como

também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação.

Subtende-se nas palavras da autora que não há apoio, base ou brecha alguma para que o coordenador substitua um professor faltoso. Substituir professor em sala de aula foge totalmente de suas atribuições e, consequentemente, além de se perder o foco, não soluciona as problemáticas existentes. Ao coordenador compete apoiar os gestores e articular junto aos mesmos, bem como diante dos professores, a metodologia de ensino, planejamento, acompanhamento, a execução de projetos pedagógicos, o rendimento escolar dos alunos e métodos para resolver problemas dessa natureza, como, por exemplo, designar determinados docentes para atuarem como substitutos.

Tabela 2 - Pais

A depender do assunto a se tratar, o coordenador pode ser procurado diretamente na escola, ou antes de tudo a conversa inicial deve ser com o diretor?	
Coordenador	Diretor
0%	100%
O regimento interno foi apresentado a vocês? Conhecem-no?	
Sim	Não
0%	100%

Fonte: Elaboração do autor.

A sexta questão, que procurou saber se o coordenador pode ser procurado antes do diretor na instituição, por unanimidade, os pais disseram que mesmo se tratando de uma diligência de ordem pedagógica, ao se dirigirem à escola, o diretor deve ser o primeiro a ser solicitado para conversarem a respeito do assunto. O resultado foi satisfatório, pois quem responde diretamente pela unidade escolar é o diretor. Dentro de um processo normal, o pai notifica o diretor, e este solicita a presença do coordenador, caso seja

algo relacionado diretamente ao pedagógico, às suas atribuições. No que se refere à questão sete, o ponto negativo foi também unânime, já que os pais disseram não conhecerem o Regimento Interno. A direção da escola terá que rever essa problemática.

Quadro 4 - Direção

Das diversas opções a seguir, provocar reflexão, investigação, resolver conflitos, atender aos pais e aos funcionários, promover formação e transformação e participar da construção do ppp, o que compete prioritariamente ao coordenador?	
Gestor 1	Provocar reflexão/promover formação/participar na construção do PPP.
Gestor 2 e 3	Provocar reflexão/promover formação/participar na construção do PPP e atender aos pais e funcionários

Fonte: Elaboração do autor.

Por fim, a oitava questão procurou saber dos gestores, através de diversos tópicos apresentados, aquilo que deve ser prioridade para o coordenador. Dois terços dos entrevistados disseram que os coordenadores devem atender aos pais e funcionários. Novamente, uma falha que deve ser observada, pois, a eles, gestores, competem a assistência aos funcionários e pais.

Os segmentos da Escola X demonstraram, com relação ao papel do coordenador, certa falta de conhecimento. Os resultados alcançados foram os esperados diante dos entraves existentes, comprovando a necessidade de se trabalhar essas relações no espaço escolar.

A intervenção feita na Escola X consiste na busca pela melhoria do trabalho e em oferecer maiores esclarecimentos aos segmentos que compõem o ambiente escolar quanto ao trabalho do coordenador pedagógico, já definido e pontuado por lei, mas que ainda não tem sido compreendido na sua totalidade por estes. Compreender a atuação do coordenador no âmbito da escola é de fundamental importância para todos e implica diretamente na aprendizagem

dos discentes. Para tanto, como produto final deste projeto, foram realizadas diversas ações que ocorreram na seguinte ordem:

- Realização de reuniões, visando a sistematização e a socialização dos resultados obtidos;
- Articulação com coordenação pedagógica do município para análise dos mesmos resultados e discussões pertinentes;
- Realização de seminários na Escola X, mas também em outras do município;
- Reunião com superiores da SME;
- Elaboração de uma cartilha, sintetizando os resultados alcançados, que será compartilhada não só com a escola onde se deu a pesquisa, mas com as demais escolas do núcleo. O objetivo deste documento será fornecer, de modo simples, as principais informações para que todos possam enxergar a coordenação pedagógica dentro de outra perspectiva: ver neste profissional, não uma pessoa que está na escola para resolver todos os problemas que aparecem, mas compreender a sua missão de mediador, facilitador e transformador no processo pedagógico, além de colaborar para que isto aconteça. Desta maneira, todos sairão mais fortalecidos: professores, pais, gestores, funcionários, alunos, enfim, a escola.

Quadro 5 - Cronograma de ações

Descrição das ações	Realização	Local e participantes	Resultados esperados
Visita à Escola X para contato inicial com a gestão	19/10/2015	Escola X – Direção	Aceitação da direção para realização da pesquisa
Visita à escola para contato com os segmentos	23/10/2015	Escola X – Professores, direção e funcionários	Mobilização e participação

Reunião com o Conselho Escolar	05/11/2015	Escola X – Componentes do Conselho Escolar. Obs.: os representantes dos segmentos do referido Conselho, pais, professores e gestores, participaram da entrevista (questionários)	Apoio e suporte do referido conselho quanto à pesquisa
Depoimentos: (questionários)	25/11/2015	Escola X – Pessoas definidas para tal	Coleta de informações
Tabulação de dados	27/11/2015	Secretaria de Educação Pesquisador/cursista	Análise – Perspectiva positiva nas informações
Reunião na Escola X para socialização dos resultados e aprendizado	Março de 2016	Escola X – Comunidade escolar	Proporcionar descobertas aos segmentos quanto ao trabalho do coordenador
Elaboração de Cartilha (resumo do processo e conclusões)	Abril e maio de 2016	Secretaria de Educação – Pesquisador/cursista	Oferecer esclarecimentos acerca do tema de estudo
Compartilhar a pesquisa e a cartilha	Julho de 2016	SME – Pesquisador/cursista	Cooperar com a SME, de forma que o tema seja abordado em todo o município pela mesma.

Fonte: Elaboração do autor.

Avaliação e reflexão

Visando a promoção de uma prática pedagógica mais autônoma pela pessoa do coordenador, de maneira que a harmonia e a compreensão fluam no ambiente escolar, faz-se necessária a promoção de atividades que estejam alinhadas com a organização e gestão da escola por meio de um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares. Uma das maiores dificuldades do coordenador pedagógico atualmente tem sido o enfrentamento das diversas demandas existentes no campo educacional e o manejo necessário para lidar com elas. É preciso, portanto, desencadear, através de suas ações e atitudes, um processo de modificação. Espera-se, a partir desta PI que algumas mudanças significativas ocorram nas instituições de ensino fundamental do município, de forma que o trabalho do coordenador pedagógico possa ser mais valorizado e reconhecido. A elaboração deste projeto visa o estreitamento das relações no sentido profissional entre a coordenação pedagógica e os demais segmentos da escola, buscando elevar o nível do trabalho coletivo, aumentando e estabelecendo a parceria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao término desta pesquisa, foi possível concluir o quão complexo é, para a pessoa do coordenador pedagógico, praticar apenas aquilo que lhe compete sem se envolver em determinadas áreas que não são compatíveis com sua função.

Existem muitas demandas no espaço escolar, e boa parte dos envolvidos no processo, como pais, professores e gestores, solicitam-nos para a resolução dessas diversas ocorrências emergentes e adversas.

Com este fecho, fica constatada a necessidade de conscientização, análises e estudos por parte dos segmentos supracitados, para que haja a melhoria no referente aspecto, ou seja, facilitação e cooperação para que o coordenador pedagógico não tenha que resolver questões fora de sua função

e, dessa maneira, possa administrar melhor suas incumbências e concentrar suas energias naquilo que realmente lhe compete, o que certamente culminará em avanços para a escola. Apontando para o sucesso da escola mediante a participação de todos os personagens que a compõem, conforme explicitado nesta pesquisa, Libâneo (2003, p. 132) afirma:

De fato como toda instituição, as escolas buscam resultados que implica uma ação racional, estruturada e coordenada. Ao mesmo tempo sendo, uma atividade coletiva, não dependem apenas das capacidades a responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados, de meios e ações coordenadas dos agentes do processo.

Este tecido bibliográfico se constitui num estudo pormenorizado, no que diz respeito ao tema abordado, relatando a realidade vivida por nossas escolas, seguido de um estudo de caráter teórico complementado por confirmação de propostas e resultados por meio de apresentações e relatos.

O tema escolhido para o estudo em questão é amplo, e obviamente muito coisa ainda pode ser abordada, todavia, por causa do espaço de tempo, faz-se necessário parar por aqui. É salutar o registro de que esta investigação certamente contribuirá para que outros pesquisadores possam prosseguir em análise sobre este tema, a saber, as dificuldades do coordenador pedagógico na busca por sua identidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez. 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.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de. (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. *Salto para o futuro: construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto: SEED, 1998. (Série de estudos educação à distância, v. 5).

GANDIN, D. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 1983.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, mar. 2005.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. cap.9, p. 113-120.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação esociedade*, Campinas, v. 18, n. 60, p. 15-35, dez. 1997.

LIBÂNEO, J. C. As atividades de direção e coordenação. In: LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola pública: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBANÊO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiás: Alternativa, 1996.

LUCKESI, C. C. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1990.

MEDEL, C. R. M. A. de. Projeto político-pedagógico: construção e elaboração na escola. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PILETTI, N. *Estrutura e funcionamento do ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 1998.

PIRES, E. D. P. B. *A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SOARES, A. V. T. *Coordenação pedagógica: ato de maestria*. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. *(In)disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 2004.

VIEIRA, F. D.; PEREIRA, M. do C. “*Se houvera quem me ensinara...*”: a educação de pessoas com deficiência mental. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIOS APLICADO NA PESQUISA DE CAMPO

Professores

- 1- Você sabe qual é o papel do coordenador pedagógico? Comente.
- 2- Em seu ponto de vista, é interessante o coordenador pedagógico ajudar no trabalho de organização das salas de aula? Comente.
- 3- Como autoridade educacional, você considera importante o coordenador ajudar a direção nos trabalhos administrativos, de modo que os processos burocráticos sejam agilizados, não deixando o diretor sobrecarregado? Justifique.
- 4- Para você, o coordenador deve estar apto para substituí-lo em sala de aula quando por acaso você não puder comparecer à unidade escolar? Discorra a respeito.
- 5- O coordenador deve conhecer todos os funcionários da escola, procurando estabelecer uma relação amistosa com ambos ou esse relacionamento deve se restringir apenas à figura do professor?
- 6- Você conhece o Regimento Interno de sua unidade escolar? Já se inteirou através do mesmo a respeito das atribuições do coordenador? Relate a respeito.

Direção

- 1- Você sabe qual é o papel do coordenador pedagógico? Comente.
- 2- Em seu ponto de vista, é interessante o coordenador pedagógico ajudar no trabalho de organização das salas de aula? Comente.
- 3- Como autoridade educacional, você considera importante o coordenador ajudá-lo nos trabalhos administrativos, de modo que os processos burocráticos sejam agilizados, não deixando-o sobrecarregado? Justifique.
- 4- O coordenador deve promover palestras no ambiente escolar? Por quê?
- 5- No que se refere à indisciplina, o coordenador pedagógico deve intervir neste sentido? Por quê?
- 6- Em seu ponto de vista, o coordenador da unidade escolar sob sua direção tem atuado em conformidade com o Regimento Interno, no tocante ao aspecto que relata suas atribuições? Justifique.
- 7- Das opções abaixo, quais são de responsabilidade do coordenador pedagógico no ambiente escolar?
 - a. () reflexão;
 - b. () investigação;
 - c. () resolver conflitos;
 - d. () atender os pais e funcionários;

e. () promover formação, articulação, reflexão e transformação;

f. () participar da construção do Projeto Político Pedagógico;

Pais / Família

1- Você sabe qual é o papel do coordenador pedagógico? Comente.

2- Você considera importante o coordenador pedagógico participar das reuniões de pais ou acredita que seu trabalho se restringe apenas à lida com os professores? Por quê?

3- Em sua opinião, existem situações específicas em que o coordenador pedagógico deve ser procurado diretamente na escola pelos pais ou, antes de tudo, o primeiro contato deve ser sempre com o diretor? Explique.



O coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes do Colégio X

*Ana Cláudia da Silva Barbosa
Antonia Gonçalves Santana Oliveira*

A formação contínua centrada na escola possibilita que se tomem elementos da experiência do docente e das necessidades da história da escola local como referência para a reflexão, caracterizada pela diversidade de propostas formativas ancoradas na multiplicidade de escolas existentes.

Domingues

INTRODUÇÃO

Este projeto vivencial apresenta um estudo sobre a formação continuada dos professores do Colégio X. Este tema pertence ao eixo nove: Coordenação Pedagógica: relações, dimensões e formas de atuação no ambiente escolar. A escolha por esse tema deve-se ao destaque do papel do coordenador pedagógico e da formação continuada dos docentes na atualidade educacional.

O coordenador pedagógico desempenha importante papel na escola. Ele medeia e articula seu trabalho com toda a comunidade escolar. Mas o seu direcionamento especial está no professor, pois, desde a jornada pedagógica no início do ano letivo, as reuniões semanais de atividade complementar, o planejamento de atividades escolares, até o Conselho de Classe final, o coordenador acompanha a prática docente da unidade escolar em que atua. Portanto, o coordenador é figura relevante para que o professor melhore sua prática de sala de aula, visto que o acompanha em todas as

etapas do seu planejamento. Assim, auxiliar o professor na sua formação continuada é contribuir para a prática de uma educação melhor.

Sendo a formação continuada uma das mais exigidas atribuições do coordenador pedagógico na atualidade, nosso objeto de estudo concentra-se nas atividades complementares, momentos em que se dá essa formação no citado colégio. Se realmente acontece essa formação, como e quais as contribuições para a escola? É o que pretendemos investigar. Bem como as facilidades e dificuldades encontradas pelos profissionais envolvidos. Pretende-se, assim, contribuir para valorização da atuação do coordenador pedagógico no processo da formação continuada dos docentes e para o repensar das ações pedagógicas da escola.

Para a realização desse trabalho, que se apresenta na modalidade de projeto vivencial, far-se-á uso da pesquisa-ação, onde será realizada revisão bibliográfica, observação *in loco* e aplicação de questionários com os sujeitos envolvidos no processo. Também pretende-se apresentar uma proposta de intervenção com o intuito de propor ações para minimizar ou garantir a resolução da problemática apresentada.

Assim, o trabalho está estruturado em duas grandes partes, além da introdução e das considerações finais: 1. Fundamentação teórica, onde desenvolvo uma reflexão com diferentes autores sobre a temática, e 2. Proposta de intervenção, onde proponho ações voltadas para a melhoria da formação continuada dos professores, buscando uma construção coletiva de ideias e atitudes que fortaleçam o processo de ensino e aprendizagem do referido colégio.

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

A sociedade atual vem passando por uma série de acontecimentos de ordem política, econômica e social, acelerada por inovações tecnológicas e pela rapidez

nas comunicações. E com a Educação não poderia ser diferente, pois as instituições de ensino são partes dessa sociedade.

Conseqüentemente, todos os profissionais ligados à Educação também passam por atualizações. No caso desse projeto vivencial, cujo tema é “o coordenador pedagógico e sua atuação na formação continuada do professor”, sendo essa atribuição cada vez mais exigida na sua prática, vamos analisar como acontece esse processo formativo durante as Atividades Complementares (AC).

Indiscutivelmente, quando falamos em escola, não podemos esquecer o importante papel que desempenha o coordenador pedagógico. Ele é o articulador pedagógico da escola e dialoga com todos os setores desta.

O coordenador pedagógico articula-se com toda comunidade escolar, porém o seu direcionamento especial está no professor. Pois, desde a jornada pedagógica, no início do ano letivo (coordenando o planejamento por área do conhecimento, por componente curricular, calendário letivo da escola etc.), durante o ano participa ativamente das reuniões semanais de atividade complementar e dos conselhos de classe por bimestre. Além de coordenar os projetos da escola, ainda implementa e atua nos projetos educacionais do Ministério da Educação e Cultura, da Secretaria Estadual da Educação, do Núcleo Regional – 25 e de outros parceiros educacionais, como as universidades. Até no conselho de classe final, que acontece após as avaliações de recuperação, no fim do ano letivo, o coordenador trabalha em parceria com o corpo docente da escola.

Então, o coordenador pedagógico é um profissional relevante para que o professor planeje melhor as suas ações e melhore sua prática de sala de aula, visto que o acompanha em todas as etapas do seu planejamento.

Todavia, o coordenador pedagógico da escola muitas vezes esbarra em inúmeras dificuldades, como ser desviado de suas funções, ou ser mal entendido pelos professores, como se fosse um fiscal do desempenho dos mesmos.

Diante dessa situação, Vasconcelos (2006, p. 86-87) discorre sobre a definição negativa do papel do coordenador:

Não é fiscal de professor, não é dedo – duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa (tarefeiro, quebra-galho, salva vidas, ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.) não é tapa buraco (que fica ‘toureando’ os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem escola de ‘papel’), não é de gabie (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é diário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo).

Faz-se necessário uma valorização do trabalho pedagógico do coordenador, pois ele é um profissional transformador que atua nas questões educacionais, como currículo escolar, planejamento, projeto político-pedagógico, avaliação e nas relações interpessoais. É o agente que, de posse do conhecimento das teorias educacionais, vivencia a realidade de sua escola e nela atua de maneira mediadora, objetivando sempre o sucesso dos alunos. Trabalha especialmente com o corpo docente, em um planejamento que segue as orientações dos órgãos educacionais aos quais está subordinado, respeitando as diferenças culturais, raciais, sexuais e religiosas da comunidade escolar. E, como afirma Vasconcelos (2006, p. 87):

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, etc.

O coordenador pedagógico desenvolve vários projetos educacionais dentro da escola e junto aos pais dos alunos do ensino fundamental II, realizando reuniões e atendimento individual para solucionar as dificuldades pedagógicas destes estudantes.

O trabalho pedagógico do coordenador, como já foi citado, está diretamente ligado ao planejamento dos professores. Uma das funções do coordenador é a participação na formação continuada dos docentes. Segundo Garrido (2015, p. 9):

O trabalho do professor – coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor – coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.

A coordenação pedagógica deve exercer uma ação dinamizadora nos espaços da escola, oportunizando a formação continuada dos professores, sobretudo nas atividades complementares. Durante essas reuniões, acontece o planejamento semanal por área de conhecimento, momento determinante também para a formação continuada, sendo esta, requisito no processo educativo; é papel do coordenador promover ações que favoreçam aos professores esta formação. Dessa maneira, afirma Candau (2013, p. 84-85):

Partir do reconhecimento da escola como locus privilegiado da formação continuada tem várias implicações. Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionais de encontro, de criar sistemas de estímulos à sistematização das práticas pedagógicas dos professores(as) e a sua socialização de tessitura o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva.

Imediatamente, o coordenador pedagógico surge como parceiro essencial do professor no sentido de promover ações/cursos, debates, seminários temáticos, orientações técnicas e pedagógicas que oportunizem, durante os horários das atividades complementares, estudos e reflexões que auxiliem na formação continuada, sendo que esse trabalho do coordenador deve ser pensado com a participação coletiva. Assim, as reuniões pedagógicas ganham mais significados, além de não focarem somente no planejamento semanal. A esse respeito, Suzana Torres (2001, p. 45) coloca:

No bojo das discussões sobre formação de professores, as reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nos quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando – lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo.

As atividades complementares na rede pública estadual da Bahia são entendidas como um direito adquirido do corpo docente e, segundo o site oficial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, tem por objetivos: desenvolver planejamento, avaliação, formação continuada do professor/a e o acompanhamento pedagógico da escola, com foco na (re)elaboração, atualização e implementação do Projeto Político Pedagógico, dos planos de curso, planos de aula e dos planos de intervenção da unidade de ensino, constituindo-se em um momento singular para o diálogo, as vivências, a reflexão e a socialização das práticas pedagógicas e curriculares. As atividades complementares na rede pública estadual acontecem por área do conhecimento, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Distribuição das atividades complementares na rede pública estadual no Município pesquisado

Dia	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares
Terça-Feira	Ciências Humanas	História, Geografia, Filosofia e Sociologia.
Quarta-Feira	Linguagens	Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.
Quinta-Feira	Matemática e Ciências da Natureza.	Matemática, Ciências, Biologia, Química e Física.

Fonte: Elaboração do autor.

Para o professor que tem 20 horas/aula semanais, cinco são destinadas para as atividades complementares na escola, 13 em exercício na sala de aula e duas horas em atividades em casa (como, por exemplo, correção de avaliações). Diante dessa organização dos horários do professor, as horas direcionadas para as atividades complementares são estruturadas a partir da “agenda de subsídios”, que é um instrumento didático-pedagógico que contribui na organização e execução das reuniões pedagógicas. E esta agenda já dispõe sobre os temas para a formação continuada dos professores.

Enfim, é preciso valorizar o trabalho do coordenador pedagógico, que atualmente é tão cobrado, tendo entre tantas atribuições, a de coordenar a formação continuada dos professores da sua escola, uma função por vezes incompreendida pela equipe escolar e desvalorizada em relação a outras demandas consideradas, muitas vezes, mais urgentes, mas que é de suma importância para o sucesso pedagógico da escola e, conseqüentemente, para o sucesso da aprendizagem dos educandos.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: FORTALECIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE AS ATIVIDADES COMPLEMENTARES DO COLÉGIO X

Essa Proposta de Intervenção, intitulada “Fortalecimento da formação continuada durante as atividades complementares do Colégio X”, é parte do projeto vivencial “O coordenador pedagógico e a formação continuada dos docentes do Colégio X”, que apresenta uma reflexão da atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da referida escola. Esse tema pertence ao eixo de Coordenação Pedagógica “Relações, dimensões e formas de atuação no ambiente escolar” e é requisito para aprovação no curso de Especialização em Coordenação pedagógica – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública Federal da Bahia.

Com essa proposta, pretende-se intensificar a formação continuada dos professores do citado Colégio durante os horários das A.C.s. Objetiva-se especificamente identificar se realmente acontece essa formação continuada dos docentes, evidenciar as dificuldades da mesma e apontar ações de melhorias para que, durante as atividades complementares, o coordenador pedagógico contribua com eficiência para a prática pedagógica dos professores.

Para essa proposta de intervenção, adotou-se a pesquisa-ação justamente pela ativa participação do pesquisador nas soluções para os possíveis problemas encontrados, que, como aponta Severino (2001, p. 120): “[...] é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada”.

Para a coleta de dados, utilizamos as atas da coordenação pedagógica referentes ao período de setembro a dezembro de 2015, a fim de obter informações sobre os procedimentos adotados nestas reuniões, para a efetivação da formação continuada. Nestas atas, são registradas todas as ações desenvolvidas durante as atividades complementares, lavradas pelo coordenador e assinadas por todos os presentes. Também aplicamos um questionário para os professores do referido colégio, a fim de identificar as impressões e opiniões destes profissionais sobre

a realidade por eles vivenciada quanto à formação continuada. O questionário tinha 13 perguntas mistas, algumas fechadas e outras abertas. Do total de 22 professores, 21 responderam ao questionário. Apenas um não respondeu, pois estava de licença médica.

O Colégio X está situado na cidade de Senhor do Bonfim, norte do Estado da Bahia. É um colégio da rede pública estadual, de porte médio, oferece ensino fundamental II (19 turmas no diurno) e ensino médio regular (três turmas no noturno). No total, são 945 alunos matriculados no ano corrente. Conta com uma equipe diretiva: uma diretora-geral e duas vicediretoras. Uma coordenadora pedagógica, que trabalha 40 horas semanais, uma secretária, cinco auxiliares de serviços gerais, duas merendeiras, quatro auxiliares administrativos e um porteiro. O corpo docente é formado por 22 professores, todos graduados e especialistas em suas áreas de ensino, com exceção de três, que são pedagogos. Todo o corpo docente do Colégio X é efetivo e concursado há mais de dezoito anos, todos têm carga horária de 40 horas semanais.

Os alunos da escola são, no geral, de famílias de baixa renda e oriundos de diversos bairros, povoados e distritos da cidade. O colégio tem uma área de 3.827,17 m, sendo 1.027,24 de área construída e 2.800,17 m de área para ampliação. Este colégio está localizado no bairro Derba, que é um bairro residencial e fica próximo ao centro da cidade. Possui 11 salas de aula, uma sala da direção, uma sala da coordenação, uma sala dos professores, uma cantina, sala de digitação e xerox de documentos, uma secretaria, um depósito, dois banheiros femininos, dois banheiros masculinos e um banheiro para os professores. Possui ainda uma quadra poliesportiva, sem cobertura, e que possui uma estrutura muito precária.

Por meio da análise das atas de reuniões pedagógicas e das respostas dos questionários aplicados, podemos inferir várias reflexões sobre a formação continuada dos docentes do Colégio X. Com as atas, pudemos constatar que os professores fazem as atividades complementares semanalmente e por área do conhecimento e que a coordenação pedagógica é atuante e desenvolve várias

atividades, como o planejamento das aulas, elaboração de projetos e a formação continuada, objeto de nossa proposta de intervenção.

As atividades complementares são momentos de integração entre os professores de determinada área do conhecimento com o coordenador. Observou-se que, durante esses momentos, inicialmente tem-se a formação continuada, em seguida, o planejamento semanal das aulas e depois as outras demandas da coordenação. A coordenação utiliza equipamentos como datashow, computador e aparelho de som como recursos para a formação continuada. No período de setembro a dezembro de 2015, os temas abordados nas reuniões complementares foram: Currículo Escolar, Prova Brasil e Base Nacional Comum Curricular.

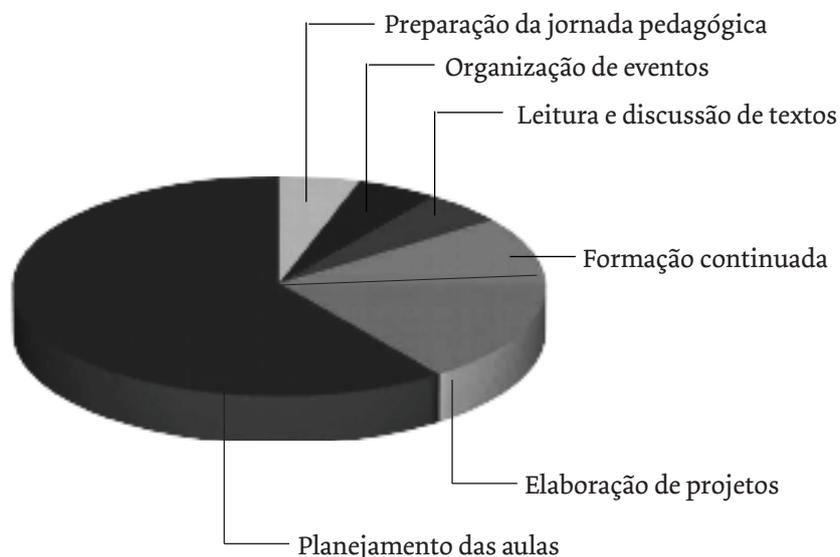
ANÁLISE DOS DADOS

Os questionários aplicados com os professores confirmam o que já foi exposto na análise das atas e também acrescentam outros dados interessantes sobre o processo de formação.

Foi possível confirmar que realmente os professores participam dessas atividades complementares semanalmente, com a orientação do coordenador pedagógico. Desta maneira, as cinco primeiras perguntas do questionário se referiram às atividades complementares daquele colégio: se aconteciam, quando e qual a frequência dos participantes, então foram respondidas de maneira unânime pelos docentes, pois o fato de todos serem efetivos e terem 40 horas semanais, favorece consideravelmente a organização e execução dessas atividades complementares.

Quando perguntados sobre quais as ações desenvolvidas durante as ACs na escola, a maioria das respostas, 60%, relataram que a ação mais desenvolvida é o planejamento das aulas, 15% disseram que é a elaboração de projetos e 10% afirmaram formação continuada. As outras categorias que aparecem podem ser observadas na Figura 1.

Figura 1 - Ações desenvolvidas nas atividades complementares

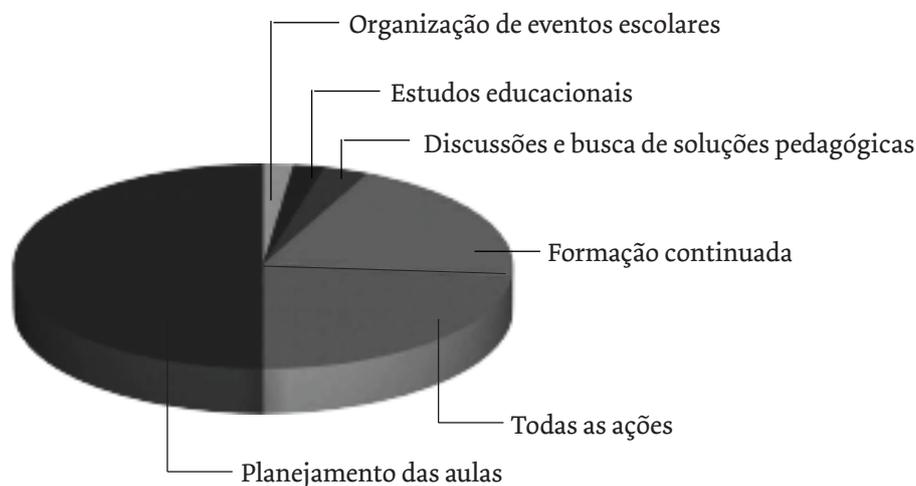


Fonte: Elaboração do autor.

Ainda sobre essa questão, por se tratar de uma pergunta aberta, os professores se posicionam mais à vontade nas respostas, e sem dúvida o planejamento das aulas durante as atividades complementares é a ação que mais se destaca entre os professores.

Em outra questão referente à importância das ações, o planejamento das aulas continua como a ação principal dos professores nas atividades complementares, com 50% das respostas. Para 23% dos entrevistados, todas as ações são importantes; 20% elegeram a formação continuada, 3% optaram pelas discussões e busca de soluções pedagógicas, 2% estudos educacionais e 2% organização de eventos escolares. É importante observar que a formação continuada aparece com um percentual significativo, dado que nos permite apontar uma boa aceitação dos professores para essa ação, que, no nosso caso, é o objeto principal desse projeto de intervenção, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 - ações mais importantes durante as atividades complementares



Fonte: Elaboração do autor.

Também, do total de professores entrevistados, na sua maioria, 97%, responderam que o coordenador pedagógico promove ações para o desenvolvimento das atividades complementares, e apenas 3% dos professores disseram que não. Esses dados mostram que o coordenador é atuante e se preocupa com a qualidade dessas formações. E quando questionados sobre quais seriam estas ações, responderam: leitura e discussão de textos sobre a área pedagógica, orientação sobre o projeto político pedagógico, formação sobre a Base Nacional Comum Curricular, estudos sobre currículo escolar. Todavia, as leituras e discussões de textos educacionais se destacam, pois são momentos essenciais para a formação continuada. Dessa forma, a atuação do coordenador pedagógico no desenvolvimento dessas ações de formação continuada teve uma resposta bastante positiva por parte dos docentes, quando 51% relataram ótima a atuação do coordenador, e 49% afirmam ser boa. Percebemos assim, uma consonância nas respostas como um todo.

Outra questão de suma relevância para essa proposta de intervenção é o questionamento se a formação continuada oferecida no colégio possibilita

reflexões sobre a prática em sala de aula. A esse respeito, 81% dos professores responderam “sim”, e 19% “às vezes”. Complementando a questão anterior, foi solicitada a justificativa, e eles assim responderam: porque proporciona orientações pedagógicas, troca de experiências entre os docentes, aguça o senso crítico, interação dos acontecimentos, debate de temas transversais, aquisição de conhecimentos e capacitação profissional. Isso demonstra como esses momentos são importantes para esses professores que, apesar de um número relativamente alto considerar a opção “às vezes”, com 19%, esses momentos têm mais vantagens que desvantagens no espaço escolar. Realmente este índice positivo de professores que refletem sobre sua prática em sala de aula oferecem condições à coordenação de continuar seu trabalho, sabendo que está na direção correta, pois é a construção coletiva de ideias que fortalece a unidade escolar. O trabalho do coordenador não é isolado, e de maneira alguma queremos colocá-lo como o único responsável para que tudo funcione bem na formação continuada dos docentes, como se o professor devesse somente assistir tudo passivamente. Ao contrário, os professores devem ser atuantes na formação continuada, repensando sua prática, exercendo sua profissão com mais qualidade e assim contribuindo com uma educação melhor.

Mas nem tudo “são flores”, e esse resultado tem muito a nos dizer. Os entraves para a realização da formação continuada foi outra pergunta feita no questionário, e os docentes consideraram: 46% dos professores disseram que nunca têm entraves, contra 47% que responderam que acontecem às vezes, e apenas 5% disseram que sempre ocorrem entraves. Os docentes que responderam afirmativamente justificaram que as dificuldades existem, principalmente devido à falta de recursos tecnológicos, tempo escasso, imprevistos no calendário que atrasam toda a programação (eventos de última hora, feriados), espaço físico inadequado (sala da coordenação).

Os professores foram unânimes ao considerarem a formação continuada como importante para a escola, pois ela permite uma constante reflexão

sobre a teoria e a prática de sala de aula. E assim eles justificaram: durante a reunião por área do conhecimento, os professores e o coordenador debatem as questões pedagógicas, buscam soluções para as dificuldades, ficam conectados com as mudanças na educação, trocam experiências, são ajudados na prática do seu trabalho, são orientados no seu planejamento e participam ativamente da formação continuada, tendo afirmado também que a reunião pedagógica estimula a pesquisa na escola. Esse trabalho enriquece o setor pedagógico da escola e fornece elementos para que a escola repense seu currículo e sua função social.

Finalizando as questões, os docentes sugeriram ações para a melhoria no processo de formação continuada. Essas ações foram desde reforma na sala da coordenação (lugar onde acontecem as atividades complementares) a oficinas específicas para cada disciplina, por exemplo: oficina sobre questões da Língua Portuguesa, na área de linguagens, formação com todos os professores ao mesmo tempo, uma vez por bimestre, além da formação semanal por área, pois os professores têm a necessidade de discutir também, todos juntos, sobre alguns temas que são colocados durante a formação continuada, aumentar o tempo para a formação continuada durante as atividades complementares, melhorar o uso dos recursos tecnológicos na coordenação, até diminuição das interrupções no momento de formação. Sugeriram temas para as futuras formações continuadas: leis atuais da educação, temas transversais (ética, cidadania, trabalho e consumo, meio ambiente, orientação sexual), *bullying* na escola, importância da família na vida escolar do filho, perspectivas para a educação básica, conselho de classe participativo e avaliações externas (Prova Brasil, Avalie).

Observamos que algumas dessas ações são viáveis, como melhorar a organização da própria escola, enquanto outras não, especialmente as que envolvem recursos financeiros, pois, em muitos casos, isso depende da Secretária da Educação Estadual, que já possui organização própria. Diante deste quadro e baseado nas constatações e sugestões oriundas da pesquisa,

proponho algumas ações de intervenção para a melhoria desses momentos de formação, conforme cronograma:

Quadro 2 - Cronograma de ações

Cronograma de ações		
Período	Ações	Responsáveis
Setembro/2015	Palestra para sensibilização dos docentes sobre a formação continuada.	Coordenação Pedagógica
Dezembro/2015	Reforma na sala da coordenação pedagógica.	Direção e Secretaria da Educação.
Fevereiro/2016	Palestra para todos os segmentos da escola sobre a importância da formação continuada.	Coordenador pedagógico e docentes
Março a dezembro/2016	Acrescentar uma formação continuada com todos os professores por bimestre, além das semanais, por área do conhecimento.	Coordenador pedagógico e docentes
Abril/2016	Formação continuada com oficinas específicas dos componentes curriculares.	Coordenador pedagógico
Junho/2016	Encontro com os coordenadores pedagógicos da rede pública estadual de Senhor do Bonfim para a melhoria das ações pedagógicas da escola.	Coordenador pedagógico

Fonte: Elaboração do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente por participar do curso de especialização em coordenação pedagógica, a escolha por um tema que valorizasse ainda mais a função do coordenador pedagógico foi intencional. Esse projeto vivencial, que tem como objeto de estudo “O coordenador pedagógico e a formação continuada dos professores nos horários das atividades complementares do Colégio X”, analisou a atuação do coordenador na formação continuada dos docentes. Pois, dentre as várias funções do coordenador, a formação continuada é muito exigida atualmente.

Essa pesquisa não esgota o tema, mas pretende contribuir com o estudo sobre coordenação pedagógica e formação continuada dos docentes. Os autores Celso Vasconcellos, Vera Maria Candau, Elsa Garrido e Suzana Rodrigues Torres subsidiaram as discussões aqui expostas, fundamentando as análises da proposta de intervenção, pois eles discorrem sobre a importância do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores.

A proposta de intervenção foi baseada nas nossas vivências cotidianas de coordenação pedagógica, confirmando a relevância do coordenador para o bom desempenho da escola. Ele é essencial para agregar os diversos segmentos da escola, visando melhorar a aprendizagem dos alunos.

Verificou-se que a formação continuada planejada pelo coordenador para os docentes do Colégio X nos horários das atividades complementares é frequente e conta com a participação de todos, sendo que a atuação do coordenador é considerada boa. Durante as atividades complementares, que acontecem por área do conhecimento, os docentes foram unânimes em afirmar que o planejamento semanal das aulas é a principal ação desenvolvida, todavia a formação continuada proporciona reflexões sobre suas práticas em sala de aula, objetivo destacado nesta proposta de intervenção. E essas reflexões se dão através dos estudos dos temas educacionais, da troca de experiências entre os integrantes das atividades complementares e o planejamento das ações pedagógicas coletivas. Contudo, essa formação esbarra

em algumas dificuldades, que não são poucas, e a proposta de intervenção tem a intenção de apontar possíveis soluções.

Assim, fica evidente que a figura do coordenador é essencial no processo de formação continuada do corpo docente, e essa formação deve acontecer nos espaços e momentos formativos proporcionados na própria escola de sua atuação. Vale ressaltar também a importância da formação continuada do coordenador pedagógico, a fim de manter toda a equipe atualizada e em harmonia, em prol de objetivos comuns que culminem na qualidade da educação como um todo.

REFERÊNCIAS

CANAU, M. V.; PAULO, I.; ANDRADE, M. *Educação em Direitos Humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L.R. de; CHRISTOV, L. H. da S. *O Coordenador pedagógico e a formação docente*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigências burocrática?. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. *O coordenador pedagógico e o espaço de mudanças*. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projetopolítico-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 6. ed. Libertad: São Paulo, 2006.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA (CECOP 3)

IDENTIFICAÇÃO DO APLICADOR: Ana Cláudia da Silva Barbosa

COORDENADOR CURSISTA: Ana Cláudia da Silva Barbosa

QUESTIONÁRIO

- 1) Na escola onde você trabalha, acontecem encontros de atividades complementares?
() Sim () Não
- 2) Com que frequência?
() Semanalmente () Mensalmente () Raramente () Nunca
- 3) Se acontece, você participa dos encontros?
() Sim () Não
- 4) Com que frequência?
() Sim () Às vezes () Raramente () Nunca
- 5) O coordenador participa das atividades complementares da sua escola?
() Sim () Às vezes () Raramente () Nunca
- 6) Quais as ações desenvolvidas durante as atividades complementares na sua escola?
- 7) Na sua opinião, quais são as ações mais importantes?
- 8) O coordenador pedagógico promove ações para o desenvolvimento de formação continuada dos professores nos horários das atividades complementares?
() Sim () Às vezes () Raramente () Nunca
Se sim, quais?
- 9) Como você considera a atuação do coordenador pedagógico no desenvolvimento dessas ações de formação continuada?
() Ótima () Boa () Regular () Péssima
- 10) A formação continuada oferecida no seu colégio, através do coordenador, propicia reflexões sobre sua prática em sala de aula?
() Sim () Às vezes () Raramente () Nunca
De que forma? Justifique:

11) Existem entraves para a realização da formação continuada em sua escola?

Sim Às vezes Raramente Nunca

Quais? Justifique:

12) Você considera importante a formação continuada do corpo docente em sua escola?

Sim Não Um pouco

Justifique:

13) Sugira uma ação a ser desenvolvida nas atividades complementares para melhorar a formação continuada dos professores no colégio onde trabalha.

Obrigada!!!!!!



Perspectivas voltadas para o processo de integração teoria/ prática das metas e estratégias presentes no PME de Caturama

*Ana Cláudia Neves Luz
Moacir Freitas Borges*

Pensar em educação é projetar e realizar a construção de base necessária ao caminho do desenvolvimento da nossa sociedade, sendo, portanto, uma questão fundamental, um desafio.

Maria Teixeira Sebastiani

INTRODUÇÃO

Sabe-se que, para que o Plano Municipal de Educação (PME) se efetive de fato no município de Caturama, faz-se necessário que a sociedade seja mobilizada, não apenas durante o processo de elaboração do mesmo, e que esta tenha um papel relevante durante todo o processo de execução, sobretudo no que tange ao acompanhamento e à avaliação do PME.

Diante disso, o trabalho ora apresentado, que tem o título “Perspectivas voltadas para o processo de integração entre teoria/prática das metas e estratégias presentes no PME de Caturama”, traz uma proposta construída a partir de uma pesquisa/análise/reflexão, que tem como objeto de estudo a elaboração (teoria) e implementação (prática) das metas e estratégias do PME de Caturama. A escolha do referido objeto deu-se devido ao fato de o Plano Municipal de Educação da cidade de Caturama apresentar objetivos, metas e estratégias traçadas com base em um diagnóstico levantado, cautelosamente, com o objetivo de firmar parcerias que favoreçam uma educação de

qualidade no município, ou seja, uma educação voltada para a construção da autonomia e da valorização da identidade de cada comunidade escolar.

Entretanto, mesmo em meio às inúmeras vantagens apresentadas no documento em questão, uma inquietação moveu todo o trabalho de pesquisa: como relacionar a teoria presente nas metas e estratégias apresentadas no PME à prática da realidade vivenciada pelas escolas do município de Caturama, de modo que tais estudos não caiam no esquecimento, mas sejam efetivados no dia a dia das escolas? Diante disso, vê-se que:

Um plano, qualquer que seja, ele surge de um problema. Quando nos defrontamos com um problema, um desafio, precisamos analisá-lo, estudá-lo para só então estabelecermos estratégias de superação. Contudo, é essencial que se tenha um objetivo, uma meta e perseguir. Em linhas gerais precisamos saber de onde partimos para delinear o caminho até onde pretendemos chegar. (AGLIARDI; WELETER; PIEROSAN, 2012, p. 2)

Deste modo, a realização do presente trabalho é o resultado dos estudos do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP3) oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), apresentado como instrumento de conclusão do curso – Projeto Vivencial, norteado pelo Eixo 2 - Políticas Públicas em Educação. Neste contexto, a realização do mesmo se fortalece tendo em vista as experiências vivenciadas durante a elaboração do PME do município Caturama – 2015/2025 –, momento em que foi possível perceber que transformar todas as teorias presentes no referido documento em prática na educação municipal não seria uma tarefa fácil. Apesar disso, é possível reconhecer que isto é algo imprescindível para que o PME não seja esquecido, tornando-se, assim, um “documento de gaveta”.

Neste sentido, o presente trabalho realizar-se-á no município de Caturama, Estado da Bahia com o intuito de promover uma reflexão acerca da relação teoria/prática das metas e estratégias do PME do município em questão, fortalecendo o processo de implantação das metas e estratégias

contidas no referido plano, bem como a conscientização das comunidades escolar e local acerca da importância da implantação das ações estratégicas para a educação de Caturama.

Para a realização do trabalho de pesquisa, será utilizada uma metodologia pautada nos fundamentos da pesquisa-ação, pois esta é uma metodologia capaz de produzir informações, conhecimentos e ações transformadoras da realidade educacional. Para Thiollent (1996, p. 7), a pesquisa-ação é compreendida como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Entretanto, tendo em vista a necessidade de fortalecer o trabalho, será realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de buscar subsídios teóricos que tratam da necessidade e da importância de se transformar a teoria em práticas positivas para a educação no município. Neste sentido, como instrumento para a coleta de dados, pretende-se fazer uso das entrevistas com pessoas que participaram do processo de elaboração, implementam e, possivelmente, acompanharão as ações presentes no PME do município de Caturama. Rosália Duarte (2004, p. 215), no artigo “Entrevistas em pesquisa qualitativas”, defende que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica

que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Daí a escolha deste instrumento de pesquisa. Para tanto, a organização de um roteiro de perguntas torna-se importante para que sejam direcionadas todas as questões abordadas, mesmo tendo consciência de que o instrumento de pesquisa “entrevista” é algo mais aberto, capaz de promover um diálogo menos “engessado”, com perguntas prontas e acabadas.

Assim, o trabalho em questão encontra-se distribuído em dois capítulos. No primeiro, vê-se definida a fundamentação teórica, especificando os nomes e estudos que serão utilizados no direcionamento das principais ideias abordadas no presente trabalho. O segundo capítulo, que tem como título “Intervenção em favor da integração entre teoria e prática”, traz, de modo detalhado, a metodologia utilizada, a caracterização do espaço de pesquisa, além da explicitação do instrumento de pesquisa empregado para a coleta dos dados, seguido da apresentação da análise/reflexão das informações coletadas durante as entrevistas. Posteriormente, verifica-se a apresentação da proposta de intervenção, além do cronograma de realização do projeto, bem como um apanhado sobre os resultados e expectativas com relação à realização do projeto vivencial.

A construção do presente projeto é, portanto, uma oportunidade para que se possa conscientizar não apenas a comunidade escolar, mas a sociedade geral acerca das maiores dificuldades, bem como dos maiores desafios, enfrentados no que tange à elaboração e à implementação das metas e estratégias do PME de Caturama. Assim, este trabalho fortalece a ideia de que mobilizar a sociedade para a construção de políticas públicas que direcionam a Educação no município é extremamente necessário, tendo em vista a apresentação de uma abordagem pedagógica quanto às ações, programas e estratégias que acontecem de forma articulada entre todos os entes federados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL, REFERENCIAL E RELACIONAL

Diante das atuais políticas e programas existentes no âmbito educacional, percebe-se que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem direcionam seus propósitos em prol da implantação de um ensino de qualidade, pauta dos na elaboração de ações capazes de vencer as limitações enfrentadas no âmbito educacional no país, bem como promovendo a construção de novos parâmetros que levem à educação que todos merecem – uma educação que colabore para o respeito à autonomia e com perspectivas voltadas para uma gestão democrática.

Desta forma, a elaboração do Plano Municipal de Educação, constituído em consonância com as estratégias e metas traçadas nos Planos Nacional e Estadual de Educação, prioriza a melhoria da qualidade dos indicadores educacionais no município, bem como funciona como instrumento voltado para a orientação da utilização de recursos para o apoio à gestão educacional na construção de planos, projetos e programas, atuando, sobretudo, como instrumento capaz de diagnosticar as dificuldades e as necessidades apresentadas pelas instituições de ensino no município.

Neste contexto, para refletir acerca da elaboração (teoria) e implementação (prática) das metas e estratégias do PME da cidade de Caturama, faz-se necessário buscar subsídios em pesquisas, estudos e reflexões realizadas por teóricos que se dedicaram a compreender a educação numa perspectiva voltada para o planejamento, para a autonomia e a democracia. Para isso, nomes como Dermeval Saviani, através do texto “Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação”, João Augusto Gentilini, com o texto “Planejamento e Gestão Educacional nos Municípios: desafios para a autonomia”, João Monlevade, com os textos “O Conselho de Educação e o Plano Municipal de Educação” e “Princípios Norteadores do Processo de Elaboração dos Planos”, presente no Documento Norteador para Elaboração do Plano Municipal de Educação (PME/elaboração), Délcio Antônio Agliardi,

Cristiane Backes Walter e Maristela Rates Pierosan, com o texto “O Novo Plano Nacional Decenal De Educação E As Políticas Educacionais De Estado: velhas metas, novos desafios”, dentre outros nomes não menos significativos apontados ao longo desta fundamentação são imprescindíveis para o fortalecimento das considerações apontadas neste momento do Projeto Vivencial.

Deste modo, tratando-se de planejamento educacional, João Augusto Gentilini, no texto citado, traz uma abordagem interessante, celebrando a democratização, a flexibilidade de gestão e o regime de celebração entre os três entes federados, enfocando que a construção de uma gestão educacional democrática e autônoma é algo necessário. Para isso, é preciso que tanto a União, quanto os estados e municípios reúnam esforços no sentido de planejar as ações que acontecerão no âmbito educacional. Diante disso, o autor o apresenta, inicialmente, um conceito importante, que define a política nacional como sendo:

Toda e qualquer política nacional emanada do poder central ou regional, nos limites de relações federativas autênticas, em sistemas políticos democráticos, só tem alguma eficácia se considerada no âmbito territorial do município onde os cidadãos vivem e trabalham. (GENTILINI, 2008, p. 1)

Segundo este autor, portanto, para compreender qualquer temática referente à educação nos municípios, torna-se necessário compreender as relações federativas, bem com a definição exata do que seja “educação municipal”. Neste contexto, considerando que o texto acima citado aponta que um dos grandes desafios da educação é a construção da autonomia, vê-se que, no que tange à construção da autonomia dos municípios, o texto traz uma colocação importante sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ainda que não seja necessariamente, uma conceituação. Nele, é destacado que este fundo foi:

Criado pelo governo federal com o objetivo de compensar este encargo, embora tenha induzido à municipalização, não foi suficiente para proporcionar aos municípios de médio e grande porte, recursos compatíveis com seus gastos em educação pública, [...]. (GENTILINI, 2008, p. 3)

No texto, é apresentada também uma consideração interessante na tentativa de esclarecer o entendimento acerca da expressão “autonomia municipal”. Para isso, ele faz uso de Mello (1995), ao afirmar que cabe a cada ente federado interpretar, conforme seu próprio entendimento e interesse, os aspectos referentes ao que, de fato, seria autonomia municipal. Assim, é possível concluir que a relação entre municipalismo e poder local é muito próxima, visto que, segundo o referido autor, “municipalismo, autonomia municipal, poder local, são conceitos inter-relacionados que assumem novo conteúdo na perspectiva da democracia social e política e de relações federativas autênticas.” (GENTILINI, 2008, p. 10)

No que tange à relação educação e autonomia, verifica-se que ambas são importantes para a promoção social. E, para que esta relação se efetive e promova reflexos que sejam positivos para a sociedade, faz-se necessário que as ações que acontecem na educação no país sejam planejadas por todos os entes federados, desde a União, aos estados, municípios e Distrito Federal. Neste sentido, ao se pensar em desenvolvimento social, é imprescindível que sejam planejadas também uma educação de qualidade que atenda às necessidades da população e não se preocupe apenas com a aquisição de números que, na verdade, não retratam a realidade educacional vivida no Brasil. Assim, para que a qualidade da Educação se sobressaia no país, é importante que sejam analisados os investimentos direcionados para a educação, bem como se os mesmos estão integrados às ações voltadas para promoção da qualidade de vida. Neste contexto, ainda tomando como referência Gentilini, o texto já mencionado traz também uma

reflexão bastante relevante quanto à centralização e à perda da autonomia financeira. Vê-se que:

Tem sido objeto de muitas reflexões, as bases nas quais se assenta a federação no Brasil e o fato de que elas têm orientado cada vez mais o financiamento das políticas sociais para os municípios, utilizando recursos oriundos da descentralização fiscal. (GENTILINI, 2008, p. 3)

Assim, quando se fala em financiamento, cabe tratar acerca do conceito de poder local, lembrando que, no Brasil, este conceito é algo utilizado recentemente, por isso ainda é visto com desconfiança por alguns representantes da crítica educacional que, segundo o autor, denunciam como ideologia utilizada para justificar a fraqueza econômica do Estado e de seus mecanismos de controle.

Desta forma, é preciso compreender que os programas existentes no âmbito educacional não dispensam uma abordagem pedagógica voltada para as ações, programas e estratégias que acontecem de forma articuladas entre todos os entes federados. Luiz Fernando Dourado (2007, p. 939), no texto “Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectiva” mostra esse olhar articulador ao defender que:

Algumas políticas, programas e ações têm se desencadeado nos âmbitos federal, estadual e municipal, a fim de contribuir para a ampliação das oportunidades educacionais na educação básica, tarefa constitucionalmente de competência direta dos estados, Distrito Federal e municípios.

Nesta perspectiva, compreender conceitos que sejam importantes para o entendimento da necessidade de efetivação das metas e estratégias presentes no PME de Caturama, torna-se interessante, tendo em vista que é uma tarefa que cabe não apenas ao grupo responsável pelo acompanhamento do plano, mas a todos aqueles que se interessam pela Educação municipal, desde os

professores, pais, órgãos governamentais, conselhos de Educação, ao Sistema Municipal de Educação e à sociedade como um todo.

Assim, tratando-se do trabalho de parceria necessário para que o PME saia da teoria e se concretize na prática escolar, Dermeval Saviani, traz, no texto “Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação”, uma abordagem reflexiva acerca dos vários conceitos que envolvem a palavra “sistema”, um agente importante nessa efetivação. No texto citado, Saviani promove uma leitura analítica acerca do Sistema Nacional de Educação de forma articulada com o Plano Nacional de Educação, bem como mostrando a importância do mesmo no acompanhamento das metas e estratégias presentes nos planos. Quanto a isso, o referido autor afirma que “sistema é produto da ação sistematizada, isto é, da capacidade humana de agir intencionalmente segundo objetivos previamente formulados, o sistema educacional é resultado da educação sistematizada.” (SAVIANI, 2010, p. 1)

Deste modo, o autor traz uma abordagem que retrata os obstáculos que dificultaram a implementação do Sistema Nacional de Educação no país, promovendo, por meio de uma apresentação acerca da etimologia da palavra “sistema”, o entendimento de que se trata de uma palavra paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que abre várias vertentes, a depender do contexto, pode também sintetizar a ideia de coletividade, através do trabalho em conjunto. Outro conceito importante abordado diz respeito ao Sistema Nacional de Educação:

É a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país. (SAVIANI, 2010, p. 2)

Apesar de não se tratar, especificamente, da definição da relação entre o sistema educacional e a autonomia, Saviani defende que é importante ter a consciência de que a melhor maneira de fortalecer as instâncias locais

é através da promoção da autonomia, visto que, respeitando-se esta liberdade, será evitado o isolamento dos diferentes locais e regiões, algo que precisa ser impedido através de um diálogo autônomo e democrático. Assim, o texto acima referenciado mostra que a variedade de uso da palavra-expressão “sistema” acaba deixando subentendida a ideia de trata-se de coisas diferentes; entretanto, o que se vê é que “são apenas partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto”. (SAVIANI, 2010, p. 1)

Neste sentido, compreendendo o sistema de educação como sendo um instrumento importante na construção e no acompanhamento do PME, cabe mencionar o esforço e a luta de Anísio Teixeira (2007), bem como as ideias apresentadas no texto “O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto”. Nele, vê-se uma discussão bastante interessante e enriquecedora no que tange à luta voltada para a implantação de uma educação planejada, sistematizada e organizada, sobretudo no que se refere ao educador Anísio Teixeira e à sua luta por um sistema de educação transformador e com mudanças voltadas para a promoção da qualidade da educação no país. Esse sistema de educação idealizado por Anísio Teixeira estava voltado para além dos conteúdos conceituais trabalhados em sala de aula, mas para uma educação que integrasse os saberes cognitivos aos valores, culturas e experiências vividas em comunidade, para a prática esportiva e para o bem-estar do cidadão. Anísio Teixeira, de fato, é o pioneiro na construção de mudanças marcantes do ensino público e na construção da educação, visto que tais mudanças foram, e/ou serão, fundamentais para que a educação tivesse novas possibilidades e se tornasse mais popular.

Desse modo, é importante mencionar também que existe uma relação muito próxima entre o Plano Nacional de Educação e o Sistema. Saviani, no texto citado anteriormente, mostra que estes se integram através de atividades sistematizadas, ou seja, nesta relação, o que prevalece são as ações integradas sistematicamente, de modo intencional, em prol da realização de determinados objetivos, sendo, portanto, uma ação planejada. Diante disso,

o conceito de “plano de educação” fica ainda mais evidente, pois o mesmo passa a ser compreendido como “um instrumento de introdução da racionalidade na educação, é preciso ter presente que há diferentes tipos de racionalidade.” (SAVIANI, 2010, p. 10)

O texto referenciado traz também algumas considerações apontadas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) acerca do Sistema Educacional, mostrando que a LDB preza por um “sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional”. (SAVIANI, 2010, p. 4) Assim, vê-se reforçada a ideia de que é necessária a existência de um sistema que seja compatível com seu conceito e que o mesmo aconteça de forma articulada, com as ações planejadas em prol do fortalecimento a educação como um todo.

Nestas reflexões, cabe mencionar o texto “O novo plano nacional decenal de educação e as políticas educacionais de estado: velhas metas, novos desafios”, dos autores Délcio Antônio Agliardi, Cristiane Backes Walter e Maristela Rates Pierosan. Nesse texto, os autores propõem uma discussão acerca das políticas educacionais de Estado no Plano Decenal de Educação 2011-2020 (PNE), lei 10.172/2001, que, até então, era chamado de Novo Plano Decenal. Entretanto, mais recentemente, têm-se a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos, a contar da publicação da referida lei, com vistas na Constituição Federal, no seu artigo 214. (BRASIL, 1988) Assim, vê-se, no art. 8º da Lei 13.005/2014, que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei”. (BRASIL, 2014, p. 1)

Assim, no texto citado, inicialmente, os autores trazem uma contextualização histórica, mostrando como ocorreram as tentativas e tratativas para a construção de um plano que organizasse a educação brasileira. Vê-se, então,

que, por muito tempo, a educação era reservada apenas para a elite, “contudo as mudanças econômicas e políticas inevitavelmente trouxeram mudanças sociais e a educação foi elevada a condição de necessidade.” (AGLIARDI; WALTER; PIEROSAN, 2012, p. 2)

Apesar de não tratar de questões conceituais, especificamente, o texto mencionado apresenta algumas ideias que podem ser consideradas chaves do pensamento e da discussão dos seus autores. Esta ideia inicial diz respeito ao fato dos autores verem, no novo plano decenal de educação, metas desafiadoras que fazem com que todos os envolvidos no processo educacional reflitam sobre a história da educação, bem como sobre o percurso percorrido pelos educadores em prol da construção de uma educação planejada.

Neste sentido, o texto enfatiza a ideia de que “o novo PNE deve garantir as condições básicas da educação, que, como já vimos, é uma luta histórica, iniciada em 1932 com o Movimento Pioneiro da Educação Nova, portanto não é nenhuma novidade.” (AGLIARDI; WALTER; PIEROSAN, 2012, p. 5) Isso mostra que a educação precisa ser compreendida sob os aspectos da qualidade social e da democratização da gestão, dentre outros, conforme orienta o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), através das ideias apresentadas no Eixo III. Tal eixo,

Implica a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. (AGLIARDI; WALTER; PIEROSAN, 2012, p. 6)

Sendo assim, faz-se necessário considerar que não se pode falar em elaboração do PME sem considerar o processo de atuação da sociedade civil na efetivação do plano. Entretanto, para que esta efetivação aconteça, é necessário que a sociedade civil organizada tenha voz através da sua participação nos conselhos e conferências.

Quanto a isso, vale lembrar as contribuições de João Monlevade (2005), nome importante quando o assunto é PME e ações articuladas. No texto “O Conselho de Educação e o Plano Municipal de Educação”, o autor traz várias conceituações acerca da educação, da política educacional, bem como do plano de educação, enfatizando o papel do conselho de educação na implementação e no acompanhamento do PME. Neste contexto, vê-se que as políticas são criadas sempre tomando como base o alcance de certos objetivos; entretanto, nem sempre estes objetivos são atingidos. Assim, segundo este teórico, se considerarmos a questão histórica, ver-se á que as próprias políticas criticam a si mesmas ao avaliar suas próprias ações, pois não se pode negar a visão crítica fundamental, bem como a visão de futuro que se espera da sociedade. Desta forma, um conceito bastante relevante abordado por Monlevade no texto acima referenciado diz respeito à educação, já que é essencial que todos tenham um conhecimento mais aguçado acerca do que, de fato, seja a educação. Para Monlevade (2005, p. 20), a educação,

Compreende o desenvolvimento bio-psicológico dos indivíduos, mas não se contém nele [...], compreende também os processos de socialização e aculturação, mas não se limita por seus hábitos, conhecimentos e valores: ela se pauta por escolhas formativas e por objetivos de transformação da própria sociedade que educa e é educada.

Deste modo, sabendo-se que não se pode falar em PME sem construir uma visão coerente acerca das questões conceituais relacionadas à educação, torna-se interessante refletir, inclusive, quanto ao conceito de política educacional. Quanto a isso, o referido autor compreende que a definição que mais se aproximada de política educacional é “o conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às demandas culturais e escolares da sociedade, incluindo as várias comunidades e diferentes setores sociais.” (MONLEVADE, 2005, p. 20)

Monlevade apresenta ainda dois conceitos importantes acerca do Plano de Educação. O primeiro diz respeito à construção coletiva, à política que assume a totalidade das de mandas, bem como aos estudos necessários durante todo o processo de elaboração, considerando, sobretudo, a participação de todos os autores que precisam atuar como sujeitos ativos nesse processo. Quanto ao segundo conceito o referido, o autor direciona-se de forma mais específica ao conjunto de estratégias elaboradas, com o apoio do Poder Público, tomando como base a participação, a elaboração diagnóstica da realidade, através do uso consciente dos elementos científicos necessários para que se possa produzir o conhecimento capaz de nortear a construção de diretrizes, objetivos, metas e ações para ser construída em uma sociedade em um período determinado. Diante disso, fica evidente que:

Planos Municipais de Educação (PME) não se reduzem às políticas da rede municipal de ensino. Trata-se, como foi dito, de um Plano de Estado e não de um Plano de Governo, ainda que as ações da Prefeitura não se incluam. (MONLEVADE, 2005, p. 23)

Neste processo de integração, no que tange à elaboração do PME, o Conselho Municipal de Educação acaba ganhando uma função de extrema importância, sobretudo no que diz respeito ao acompanhamento da realização das ações presentes no PME, visto que o conselho de educação passa a exercer a função de “coração” da gestão e de um dos responsáveis pelo futuro da educação no município.

Assim, é interessante destacar dois pontos importantes quanto ao PME. O primeiro diz respeito à valorização dos atores privados na elaboração do PME, embora as ações que poderiam ser elencadas a estes atores não sejam parte integrante das políticas públicas. Quanto ao segundo, diz respeito ao ajuste de cronograma das metas do PME às do PNE, que precisa adequar-se para que seja atendido no Brasil como um todo. A partir dessas concepções, a construção do PME precisa ser entendida como um momento em que todos os envolvidos nesse processo se veem diante de suas maiores dificuldades e,

certamente, este será o maior desafio: fazer com que os problemas identificados no diagnóstico sejam superados, para que juntos, União, estados e municípios, possam alcançar as metas estabelecidas em seus respectivos planos.

Desta forma, superar tais desafios é, sem dúvida, uma forma de se promover o que se entende como sendo o ideal de educação pública. Neste sentido, a busca por um ensino de qualidade se efetiva através das exigências do PNE, quando apontando as obrigatoriedades concernentes a todos os entes federados nesse processo de construção de necessárias mudanças na educação. Entretanto, é importante lembrar que outros documentos também foram fundamentais para a construção de Políticas Públicas educacionais, como a Constituição Federal e, finalmente, a LDB.

João Monlevade (2005), através de outro texto, “Princípios Norteadores do processo de Elaboração dos Planos”, apresentado no PME/elaboração, aponta os princípios norteadores do processo de elaboração dos planos, apresentando suas considerações acerca daqueles que devem participar do processo de elaboração, execução e acompanhamento do PME, dos componentes e divisão de responsabilidades neste processo, dentre outras questões relevantes quanto aos princípios que regem a elaboração do plano em questão. Neste sentido, o texto mostra que:

É muito importante ter em mente as ações de cada ente federativo para poder eleger as ações que prioritariamente serão assumidas pela esfera municipal, considerando que, em alguns casos, a área de atuação do Estado pode coincidir com a do município ou mesmo ser realizada em parceria. (MONLEVADE, 2005, p. 19)

O primeiro ponto abordado no texto diz respeito ao princípio de democracia. Para Monlevade, a elaboração do PME deve pautar-se na construção de uma gestão democrática, capaz de propiciar a garantia de princípios essenciais, como a impessoalidade, a autonomia, a participação e a transparência, prezando ainda pelo trabalho coletivo, pelas competências e pelas

responsabilidades. Outro conceito importante mostrado pelo autor refere-se aos princípios da autonomia e da colaboração. Quanto a isso, vê-se que:

O Plano Nacional da Educação foi batizado por dois princípios constitucionais: autonomia dos entes federados e o regime de colaboração. A aplicação de um princípio requer a colaboração do outro, para que os propósitos da educação, que são de todos, sejam respeitados no espaço próprio de cada ente federativo. (MONLEVADE, 2005, p. 18-19)

Segundo o autor, são dois os princípios que norteiam a elaboração do PME. O primeiro diz respeito à garantia de que será respeitada a participação de diferentes setores, entidades e segmentos, conferindo amplo caráter político ao processo, enquanto que o segundo se refere à garantia de que, nesse processo de elaboração, será oferecido pessoal e suporte técnico da área. Deste modo, ao se pensar em elaborar o PME, é importante que seja compreendido o seu conceito. Segundo Monlevade:

É, sobretudo, um documento de estratégias de políticas de educação que inclui a intenção de uma avaliação constante à luz preceituada pela Constituição Federal, a Lei Orgânica de Município, observando os princípios estabelecidos na LDB, e interagindo com as metas no PNE e no Plano Estadual de Educação. (MONLEVADE, 2005, p. 25-26)

Quanto aos elementos que sustentam e dão forma ao PME, o texto referenciado diz que, inicialmente, esta referência se sustenta na definição dos objetivos do plano, presentes na Constituição Federal de 1988, em seu art. 214. (BRASIL, 1988) Sabe-se, então, que tal objetivo se refere à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, dentre outras colocações importantes para a oferta de uma educação de qualidade no país.

Assim, no texto de João Monlevade, mesmo não sendo uma leitura permeada de conceitos e definições de ideias e/ou expressões, é possível perceber que o mesmo traz considerações que permitem uma releitura de todo o processo de

elaboração do PME, mostrando que este é um documento-elaboração de forma democrática e participativa, sendo extremamente importante para o desenvolvimento da educação no município. Neste contexto, no que tange ao processo de acompanhamento e avaliação do PME, o texto defende a ideia de que o:

Plano Municipal deve prever e determinar os momentos estratégicos para realizar uma avaliação das ações e das atividades e as estão sendo desenvolvidas e analisar os resultados que estão sendo alcançados com o objetivo de poder redirecionar as estratégias de execução. (MONLEVADE, 2005, p. 31)

Considerando a escolha do meu objeto de estudo – A elaboração (teoria) e implementação (prática) das metas e estratégias do PME de Caturama –, os textos acima referenciados defendem a ideia de que, através do planejamento, a educação municipal será capaz de superar as dificuldades enfrentadas ao longo dos anos. Deste modo, será necessário que o município tenha bem estabelecidas suas metas e que trace suas estratégias para que os problemas sejam superados.

Os teóricos citados mostram que, para que a União, os estados e os municípios tenham sucesso na construção de políticas públicas que priorizem e valorizem a educação, será preciso que todos os envolvidos nesse processo sejam estimulados a construir Planos com metas desafiadoras, porém possíveis, priorizando o regime de colaboração e leis de responsabilidade que funcionem de fato, além de outros pontos que merecem ser debatidos e refletidos em favor de um trabalho planejado e voltado para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Deste modo, considerando o objeto de estudo acima citado, é possível afirmar que as pesquisas de Gentilini servirão como elementos bastante significativos para enriquecer tais estudos, isto porque, ao refletir acerca das ações e estratégias presentes no PME de Caturama, será necessário refletir sobre a construção de ações planejadas que priorizem a gestão democrática nesse município. Nesse sentido, o texto promove a compreensão de que é preciso descentralizar o poder, sendo o planejamento e a construção da gestão educacional

autônoma, sem dúvida, o caminho para se alcançar este propósito. Deste modo, o texto enfatiza que:

Estudos e pesquisas que vêm no conceito de ‘poder local’ uma oportunidade para fazer a crítica ao modelo atual de ocupação do espaço e de organização das atividades econômicas e produtivas, ou mesmo, para dar à descentralização, um sentido progressista e democrático. (GENTILINI, 2008, p. 9)

Neste sentido, o texto “Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação”, de Dermeval Saviani (2010), torna-se relevante por direcionar as reflexões no sentido de observar que o sistema educacional nada mais é do que o resultado de ações sistematizadas, e que estas ações precisam acontecer de modo articulado através do planejamento de cada ação voltada para o crescimento da educação no âmbito municipal e, como consequência, em todo o país. O texto em questão relaciona-se de forma direta com o meu objeto de estudo, já que traz uma abordagem que mostra que “a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional mantenha permanentemente suas características próprias” (SAVIANI, 2010, p. 9), o que não é muito diferente das exigências feitas para a elaboração do PME, visto que os PME’s precisam retratar a realidade do contexto histórico-educacional dos municípios.

Assim, as ideias trazidas por Saviani se relacionam, mais uma vez, com o referido objeto de estudo quando este autor defende que o plano educacional precisa ser entendido como um instrumento capaz de promover a educação municipal de modo racional, já que o PME é construído a partir do diagnóstico da realidade municipal e da construção de metas e estratégias que atendam aos anseios da educação municipal.

Quanto à referência aos nomes de Délcio Antônio Agliardi, Cristiane Backes Walter e Maristela Rates Pierosan (2012), pode-se dizer que estes autores, trazem no texto citado ideias que promovem reflexões positivas quanto ao estudo devido neste trabalho, visto que estes autores propõem uma discussão

acerca do novo plano nacional decenal de educação, tomando como base alguns documentos produzidos nas últimas décadas, com o objetivo de favorecer a educação como direito político. Desse modo, para responder às inquietações que movem o presente projeto, faz-se necessário buscar leituras que promovem um entendimento no que tange às metas e às estratégias presentes no PME de Caturama, porém relacionando tais leis com os desafios que movem o município, para fazer com que estas metas sejam de fato efetivas em prol da educação municipal. Neste contexto, o texto citado defende a ideia de que:

Cabe-nos, como educadores e pesquisadores, de posse de tais informações, refletir ações para ampliar o papel da educação, assim como variável econômica, e, proporcionar que suas diretrizes e ações sejam reconfiguradas, como nos casos em que a escola já demonstra que é possível qualidade acima da quantidade regulada e ordenada pelo Estado Avaliador e Mínimo. (AGLIARDI; WALTER; PIEROSAN, 2012 p. 17)

Nesta perspectiva, no que tange ao texto do Conselho de Educação e do PME, nota-se que as ideias apresentadas por Monlevade têm uma relação muito próxima com o presente objeto de estudo, já que é evidente que a maior preocupação neste trabalho é relacionar a teoria (elaboração) à prática (implementação) das metas e estratégias do PME de Caturama, para que o mesmo não se transforme em um documento de “gaveta”. Quanto a isso, Monlevade assegura que o Conselho e o Plano integram-se como parte de um mesmo processo, enfocando que “um Município sem Plano ou com um PME de gaveta, para ‘inglês ver’, sinaliza um Município sem Conselho ou com um colegiado sem autonomia e sem muita razão de ser.” (MONLEVADE, 2005, p. 27)

Deste modo, para que se tenha uma melhor percepção acerca do objeto de estudo que move o presente Projeto Vivencial, será necessário buscar apoio no Conselho Municipal de Educação, mesmo ciente de que o papel deste órgão “não é o dirigir ou coordenar o processo de elaboração do PME.” (MONLEVADE, 2005, p.25) Entretanto, o olhar crítico de todos os envolvidos no processo

educacional do município far-se-á muito importante desde o momento da elaboração (teoria) à implementação (prática) do PME. Ao conselho, portanto, cabe ainda a atitude de avaliador, por isso recomenda-se que conselheiros participem ativamente, lendo e opinando, inteirando-se de todo o processo, para ter aparato que lhe assegure uma atuação positiva no momento da avaliação, pois “o próprio PME já deve prever, como o PNE, um tempo de avaliação de metas e estratégias, após três ou quatro anos do início de sua implementação.” (MONLEVADE, 2005, p. 26)

Por fim, vale retomar o nome de João Monlevade (2005), bem como as reflexões apresentadas no texto “Princípios Norteadores do processo de Elaboração dos Planos”, apresentado no PME/elaboração. Este é um nome de extrema relevância para as reflexões que se pretende promover acerca do objeto de estudo que direciona todas as reflexões presentes neste Projeto Vivencial. Neste texto, especificamente, as ideias trazidas apresentam uma relação bastante próxima do referido objeto de estudo, pois:

Ao decidir pela elaboração de seu Plano Municipal os gestores devem desenvolver ações para, no decorrer de sua construção, garantir um amplo processo democrático de participação, envolvendo os diferentes atores que, de forma direta ou indireta, influenciam na qualidade da educação do Município. (MONLEVADE, 2005, p. 20)

Isso mostra que, para a elaboração e implementação das metas e estratégias presentes no PME de Caturama, foi necessária uma caminhada que contasse com participação de todos os envolvidos no processo educacional da cidade, sendo indispensável, ainda, que esta participação tenha prosseguimento, para que este não se torne um documento esquecido pela secretaria de educação e pelos seus autores.

Assim, o texto apresentado mostra uma relação direta com presente objeto de estudo, quando enfatiza que, no momento da elaboração do PME, o município volte sua atenção para as áreas que, de fato, precisam de maior envolvimento

e articulação com o governo estadual e federal, para que possa haver a integração necessária para que as metas presentes no plano sejam alcançadas. Diante disso, vê-se, portanto, que:

É importante elaborar alguns instrumentos que sirvam não apenas para realizar o acompanhamento das ações, como também para avaliar os resultados alcançados e realimentar a dinâmica do processo executivo do Plano. (MONLEVADE, 2005, p. 31)

INTERVENÇÃO EM FAVOR DA INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Sabendo-se que o CECOP3 é uma oportunidade para que profissionais do quadro efetivo da rede pública municipal e/ou estadual que atuam na coordenação pedagógica possam buscar seu aperfeiçoamento através da formação continuada e pós-graduação. Trata-se de um curso com carga horária de 405 horas, oferecido por uma parceria entre a Escola de Gestores, do Ministério de Educação (MEC), e a UFBA. Deste modo, a escolha pelo Eixo 2 – Políticas Públicas em Educação – vem para concluir uma etapa importante do referido curso – Turma de Macaúbas – que é a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso/Projeto Vivencial (TCC/PV).

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Considerando que os Planos e Programas Educacionais existentes no Brasil constituem uma concepção de políticas públicas voltada para a construção de ações que favoreçam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, conseqüentemente, o crescimento da educação no país, vê-se que a elaboração e/ou implementação dos PME's é extremamente necessária para que sejam redefinidos caminhos mais claros e seguros rumo à construção da tão sonhada educação de qualidade.

Neste sentido, a presente proposta tem como objeto de estudo a elaboração (teoria) e implementação (prática) das metas e estratégias do PME de

Caturama e surge a partir da seguinte problemática: como relacionar a teoria presente nas metas e estratégias apresentadas no PME à prática da realidade vivenciada pelas escolas do município de Caturama, de modo que tais estudos não caiam no esquecimento, mas efetivem no dia a dia das escolas?

Diante disso, para se construir um trabalho voltado para a busca de respostas e/ou soluções que correspondam aos anseios gerados pela problemática ora apresentada, faz-se necessário refletir acerca do processo metodológico que será utilizado no presente trabalho. Neste sentido, pode-se afirmar que a metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto vivencial será pautada nos fundamentos da pesquisa-ação, visto que esta é uma metodologia capaz de produzir informações, conhecimentos e ações transformadoras da realidade educacional.

Para Thiollent (2009), a pesquisa-ação volta-se para uma política mais aberta à realidade, sem prender-se a dogmatismos, já que os resultados construídos a partir da mesma não podem ser utilizados com intuítos particulares, pois o objetivo da pesquisa-ação deve ser voltado para o diálogo, para a negociação e a participação coletiva de seus participantes, visto que “a realização de uma pesquisa-ação é facilitada nas organizações de cultura democrática”. (THIOLLENT, 2009, p. 12) Tal metodologia torna-se interessante por empregar a investigação integrada à autoavaliação e à busca por respostas construídas através do trabalho coletivo, respaldada, portanto, nos esforços da coletividade.

Na pesquisa-ação, o caráter normativo das propostas é explicitamente reconhecido. As normas ou critérios das transformações imaginadas são progressivamente definidas. Na prática, as normas de ação dão lugar, algumas vezes, a negociação entre as diversas categorias de participantes. (THIOLLENT, 1986, p. 51)

A pesquisa-ação, portanto, permite ao pesquisador preencher lacunas existentes no que tange aos questionamentos referentes à teoria e à prática, sendo que os resultados alcançados através dela são capazes de proporcionar

a ampliação das capacidades de compreensão dos educadores e suas práticas cotidianas, por isso trata-se de um tipo de pesquisa em que se veem favorecidas amplamente as mudanças necessárias para que a educação seja transformada em prol da qualidade e da melhoria educacional como um todo.

Para fortalecer o trabalho, inicialmente será feito um levantamento bibliográfico na perspectiva de buscar subsídios teóricos que tratem da necessidade e da importância de se transformar a teoria em práticas positivas para a educação no município. Para, posteriormente, agrupar nomes de pessoas da comunidade local, como o do secretário de educação, dos coordenadores, dos diretores e dos professores, buscando promover uma reflexão acerca dos meios capazes de fazer com que as ações e estratégias presentes no PME do município de Caturama sejam abraçadas por todos e, portanto, efetivadas na prática. Neste sentido, para complementar a metodologia, também serão utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, visando observar, descrever e compreender a situação-problema levantada no Projeto Vivencial.

Assim, o presente Projeto Vivencial tem como objetivos refletir acerca da relação elaboração (teoria) e implantação (prática) das metas e estratégias do PME de Caturama; fortalecer o processo de implantação das metas e estratégias do PME de Caturama; bem como conscientizar a comunidade – escolar e local – acerca da importância da implantação das metas e das estratégias do PME para a educação da cidade. Para isso faz-se preciso que seja delimitado o instrumento de pesquisa que será utilizado para a coleta de dados, sendo o que melhor se aplica para este trabalho, a realização de entrevistas direcionadas aos atores que elaboraram, implementam e, possivelmente, acompanharão as ações presentes no PME do município de Caturama. Entretanto, faz-se necessário que seja seguido um roteiro para nortear toda a entrevista, mesmo sabendo-se que este instrumento de pesquisa não faça uso de métodos fechados, ao contrário, é, pois, um instrumento capaz de promover um diálogo aberto, apesar de centrado na temática abordada. Assim, as ações interventivas

delineadas para que os objetivos sejam alcançados serão os depoimentos das pessoas que participaram do processo de elaboração do PME de Caturama, tendo em vista que esta ação será utilizada para que seja observado se estes atores têm conhecimento da real importância do PME para a construção de uma educação democrática e participativa, bem como de seu papel, enquanto educador e cidadão, no processo de implementação das metas e estratégias presentes no PME de seu município.

ANÁLISE REFLEXIVA – LOCUS/ATUAÇÃO

O *locus* da pesquisa do TCC/PV é Caturama, cidade que se caracteriza por ser um município pequeno, visto que possui uma extensão territorial de 716,261km e uma altitude média de 600 metros, segundo informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo órgãos estatísticos de planejamento dos governos federal e estadual, a área em estudo está localizada na porção meridional da Chapada Diamantina, na microrregião homogênea de Boquira, na região de planejamento da Serra Geral, Região Administrativa de Macaúbas, a 13º 20' de latitude e 42º 17' de longitude, estando a 720 km da capital do estado, a cidade de Salvador. Caturama é também considerado um município pobre, segundo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), bem como o Índice de Gini, usado para medir o nível da renda concentrada da população. Trata-se de uma localidade que enfrenta problemas que infelizmente, dificultam o desenvolvimento da cidade. Entretanto, o município busca, dentro de suas possibilidades, oferecer melhores condições de vida para a população, priorizando a saúde, a educação e a assistência social para todos os caturamenses.

Na língua Tupi Guarani, Caturama significa “boa rama”, como afirma Sampaio (1987), quando salienta que: “Caturama – Catú-rama, o que há de bom; a boa ventura, ao que virá para bem”. É como se fosse um presságio de “leva boa”. O município originou-se de muitos desmembramentos, a saber: em 1832 a Comarca de Urubu, atual Paratinga, desmembrou-se, originando

o município de Macaúbas. Em 22 de março do ano de 1962, deste município surgiu Botuporã, através da Lei Estadual Nº 1.647. Em seguida, em 13 de junho do ano de 1989, surge Caturama, desmembrada de Botuporã, a partir da Lei Estadual de Nº 5.012, fato que pode ser considerado o mais marcante da história política de Caturama, já que se viu, neste período, uma mobilização da sociedade para que o então distrito se tornasse independente.

Considerando os aspectos demográficos, pode-se afirmar que o município de Caturama possui, segundo o censo populacional realizado pelo IBGE no ano 2010, uma população de 8.843 mil habitantes, com população estimada de 9.762 mil habitantes para o ano de 2014, segundo o mesmo órgão. Deste modo, considerando os dados dos censos realizados em 2000 e 1996, que foi de 9.504 mil habitantes e 10.650 mil habitantes, respectivamente, verifica-se que, nesse período, houve um grande declínio da taxa populacional.

Tabela 1 - População do município de Caturama

Anos	Total da População	Total de Homens	Total de Mulheres	Total da População Urbana	Total da População Rural
2000	9.504	4.806	4.698	1.563	7.941
2010	8.843	4.543	4.300	2.374	6.469

Fonte: Plano Municipal de Caturama 2015-2025.

Deste modo, segundo o IBGE, tratando-se da situação socioeconômica do município de Caturama, verifica-se, que o Produto Interno Bruto (PIB) de 2008 foi calculado em 22.293. Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2000, foi de 0.61, enquanto que o Índice de Desenvolvimento da Infância (IDI), de 2004 foi de 0.40. Tratando-se da taxa de analfabetismo da população de 10 a 15 anos ou mais, refere-se aos dados do censo demográfico de 2000.

Vale ressaltar também que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no censo demográfico de 2000 foi de 33.60. Nota-se que

ocorreu uma diminuição insignificante nesse percentual, pois, no censo demográfico de 2010, a taxa foi de 27,38, acima da nacional, que foi de 9,37. Tais números são demonstrados, podendo ser analisados com maior evidência no Plano Municipal de Caturama/2015-2025.

Segundo informações apresentadas no PME de Caturama/2015-2025, o IDHM de Caturama atualmente é baixo. Tendo em vista que em 2010 foi de 0,571, nas últimas décadas, a renda *per capita* de Caturama teve um aumento de 177,24%; em 1991, era de R\$ 84,72; em 2000, passou para R\$ 119,83; em 2010, para R\$ 234,88. Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento, nesse período, de 5,51%. Ou seja, as pessoas com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 140,00, considerando preços de agosto de 2010, são consideradas pobres. Sendo assim, a proporção de pessoas pobres passou de 88,95%, em 1991, para 70,82%, em 2000, e para 42,42%, em 2010. O índice de Gini, que é utilizado para medir o grau de concentração de renda, revela a desigualdade da renda, que passou de 0,68, em 1991, para 0,55, em 2000, e para 0,49, em 2010.

Diante dessa situação, verifica-se que o papel da educação no município ganha uma relevância ainda maior, visto que este é o caminho mais viável para promover mudanças necessárias no contexto socioeconômico do local. Deste modo, a Secretaria Municipal de Educação, enquanto órgão responsável, precisa perceber as necessidades do município no âmbito educacional e contribuir para a promoção das transformações que levam à democracia e à melhoria da qualidade da educação oferecida no município.

Neste sentido, a função de coordenador/técnico educacional, bem como as experiências construídas ao longo do trabalho de elaboração PME de Caturama, foi decisiva para a definição da pesquisa apresentada como sendo uma Proposta de Intervenção capaz de favorecer a integração entre teoria e as práticas referentes às metas e estratégias observadas no plano de educação do município de Caturama.

CONSTRUÇÃO DIAGNÓSTICA: COLETA DE DADOS

Para a aquisição de bons resultados de pesquisa, faz-se necessário organizar um trabalho diagnóstico, realizado através da coleta de dados. Esta é uma etapa importante, que deve ser esquematizada tendo em vista a necessidade de facilitar o desenvolvimento da execução do projeto. Deste modo, a coleta de dados dar-se-á através da aplicação do instrumento “entrevista”, que tem a função primordial voltada para a promoção do diagnóstico da realidade acerca do objeto pesquisado; além disso, esta é uma técnica interessante, visto que o entrevistador tem a oportunidade de aprofundar-se, quando as questões levantadas não forem devidamente respondidas. Para a realização da entrevista, foi elaborada uma para preenchimento do entrevistado, oferecendo informações gerais no que tange à sua profissão, bem como elaborado um roteiro com seis perguntas-bases para conduzir a conversa acerca do PME de Caturama. Neste sentido, considerando que a metodologia utilizada neste Projeto Vivencial se baseia na pesquisa-ação de Michel Thiollent (1986, p. 62), quanto aos entrevistados, pode-se dizer que:

Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas representam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada.

Assim, para a coleta dos dados, foram entrevistadas seis pessoas: duas professoras do ensino fundamental séries/anos iniciais e finais, um diretor, uma vice-diretora, uma psicóloga e formadora das crianças atendidas pelo Programa Mais Educação e uma orientadora educacional do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Todos se mostraram bastante solícitos ao receberem o convite, e as entrevistas aconteceram em seus respectivos locais de trabalho, em um horário previamente agendado, para que não atrapalhasse o andamento da rotina das

aulas, escola ou órgão onde os entrevistados atuam; as perguntas foram respondidas de forma bastante espontânea, o que fez com que a entrevista se tornasse uma conversa agradável e bastante produtiva.

Constituição analítica/reflexiva acerca dos dados obtidos

Com os dados coletados, este é o momento em que se viu elaborado, analisado e interpretado, inclusive graficamente, o material coletado durante a entrevista. Tais impressões foram feitas por meio de discussões sistemáticas acerca dos resultados obtidos durante todo o processo de pesquisa. Entretanto, considerando que os dados, puramente, não são suficientes para produzir informações, faz-se necessário que seja estabelecida uma ordem de apresentação, visando promover uma exposição que, de fato, reúna todas as informações consideradas importantes para o enriquecimento da presente pesquisa.

Deste modo, pode-se afirmar que, tratando-se dos entrevistados, todas se mostraram bastantes solícitas ao receberem o convite e as entrevistas aconteceram em seus respectivos locais de trabalho em um horário previamente agendado para que não atrapalhasse o andamento da rotina das aulas, escola ou órgão onde os entrevistados atuam; as perguntas foram respondidas de forma bastante espontânea, o que fez com que a entrevista se tornasse uma conversa agradável e bastante produtiva. Assim, serão apresentados a seguir os dados obtidos a partir da pesquisa, traçando, inicialmente, o perfil dos entrevistados, para, em seguida, mostrar uma análise/reflexão acerca das repostas obtidas no que tange às expectativas referentes às metas e às estratégias presentes no PME do município de Caturama.

Perfil dos entrevistados

Ao observar o perfil dos entrevistados, foi possível verificar que, dentre as seis pessoas entrevistadas, apenas uma delas é do sexo masculino, e as demais são do sexo feminino. Dentre os entrevistados, 66,6% tem idade entre 26 e 35 anos, e somente 33,4% tem idade entre 36 e 45 anos. Todos os entrevistados são graduados, sendo que três têm formação normal superior, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências-Educação à Distância (FTC-EAD), um em Biologia, também pela FTC-EAD, um em Psicologia, pela FTC, em Vitória da Conquista, e um em Direito, pelo Instituto Baiano de Ensino Superior (IBES), Salvador, e História pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Há também uma pessoa entrevistada que possui especialização.

Quadro 1 - Quantitativo dos entrevistados

Descrição dos Entrevistados	A	B	C	D	E	F
Professor (a)	1		1			
Diretor (a)						1
Vice-diretor(a)				1		
Psicóloga e monitora do Mais Educação					1	
Orientadora Educacional		1				

Fonte: Elaboração do autor

Neste contexto, foram entrevistados dois professores, um diretor, uma vice-diretora, uma psicóloga e formadora do Programa Mais Educação e uma orientadora educacional do PENAIC, ambas com tempo de atuação entre 5 e 10 anos no município de Caturama. Algumas dessas informações podem ser melhor observadas na tabela abaixo:

Quadro 2 - Tempo de atuação/formação

	5 A 10 anos	Mais de 11 anos	Graduação	Especialização	Professor(a)	Diretor(a)	Coordenador(a)	Outros
Tempo de Atuação	50%	50%	-	-	-	-	-	-
Formação	-	-	83,4%	16,6%	-	-	-	-
Cargo	-	-	-	-	33,33%	16,66%	16,66%	33,33%

Fonte: Elaboração do autor.

Análise reflexiva dos dados coletados

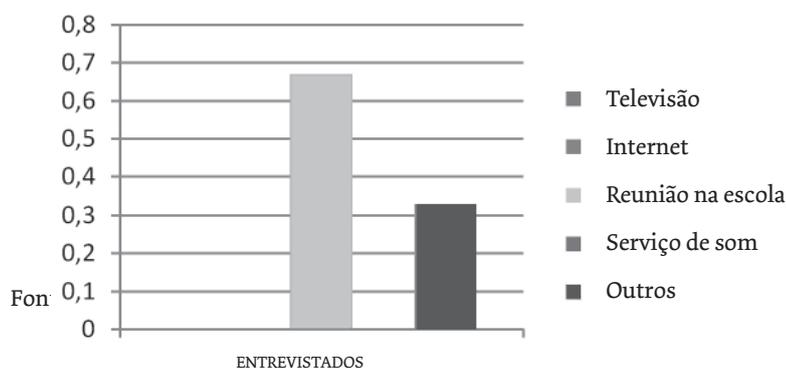
A partir de agora, será apresentada a análise os dados obtidos através das entrevistas realizadas na presente pesquisa, tomando como referência a busca por reflexões que ajudam a compreender o principal problema que direciona este projeto vivencial: como relacionar a teoria presente nas metas e estratégias apresentadas no PME à prática da realidade vivenciada pelas escolas do município de Caturama, de modo que tais estudos não caiam no esquecimento, mas efetivem no dia a dia das escolas? Deste modo, os dados apresentados abaixo, dizem respeito à segunda parte da entrevista: informações específicas acerca do PME.

Questão A - Forma como o entrevistado tomou conhecimento acerca da existência do PME, ou seja, da necessidade de sua elaboração.

Dentre as seis pessoas entrevistadas, quatro delas informaram que já ficaram sabendo da existência e/ou necessidade de elaboração do PME através de reuniões nas unidades escolares, sendo que dois dos entrevistados tiveram conhecimento acerca do PME por meio da Secretaria Municipal de Educação; entretanto, todos mencionaram que, posteriormente, viram pela televisão a propaganda do MEC chamando a atenção para a importância dos municípios terem seus planos devidamente elaborados, bem como para o cumprimento do prazo de elaboração.

A primeira vez que ouvi falar acerca da necessidade de se elaborar o PME foi em uma reunião da Secretaria Municipal de Educação; depois, esse assunto foi tomando conta das discussões nas escola, acredito que o anúncio veiculado da televisão tenha ajudado a fazer com que esse assunto se tornasse mais comum nas conversas entre os professores e até entre demais pessoas da comunidade local. (Entrevistado A)

Gráfico 1 - Divulgação do PME



Deste modo, ao analisar as falas dos entrevistados, verifica-se claramente que os mesmos comungam das mesmas ideias de João Monlevade (2005, p. 20), quando compreendem que:

O plano de educação é o olhar de conjunto, é a política que assume a totalidade das demandas, cientificidade dos processos e a participação dos atores. Pode-se dizer que o plano de educação é um conjunto de estratégias com o Poder Público, de forma científica e participativa, diagnostica a realidade educacional, elege diretrizes, formula objetivos e metas e propõe ações para um determinado tempo e determinada sociedade.

Neste momento inicial da entrevista, os entrevistados deixaram claro o quanto é importante uma educação planejada, enfocando que é preciso que todos tenham a consciência de que não é mais possível pensar em uma educação significativa se a mesma não acontecer de forma planejada, voltada para o diálogo, para a autonomia e para a construção da identidade comunitária. Diante disso, o entrevistado A chama atenção para um tema bastante polêmico no que tange à gestão da educação – a distribuição dos recursos, mostrando que a elaboração do PME é um caminho para se debater inclusive a lei de responsabilidade da educação, ou seja, planejar a distribuição dos recursos:

Um ponto que gera um amplo debate é a lei de responsabilidade da educação e o PME precisa discuti-la, pois esta é uma lei que garantirá a gestão plena dos recursos pelos gestores e maior participação da comunidade escolar e da própria sociedade no destino dos recursos da área educacional. O PME abre espaço para se falar abertamente acerca das Políticas Públicas Educacionais e todos os segmentos sociais precisam estar envolvidos e comprometidos neste planejamento; caso contrário este será apenas mais um documento que existe na teoria, mas nunca sairá do papel. Por isso, é necessário que sejam situadas as políticas que direcionam à gestão democrática da educação, por meio de ações, programas e estratégias criadas de forma articulada com todos os entes federados. (Professor 1)

Em razão disso, a elaboração do PME é importante para que gestores, educadores e comunidade escolar como um todo tenham consciência de que:

A democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais. (DOURADO, 2007, p. 92)

Questão B - Participação no processo de elaboração do PME de Caturama

Tratando-se do processo de elaboração do PME, todos os seis entrevistados afirmaram ter participado ativamente deste processo de construção do Plano de Caturama. E, ao serem questionados acerca de como foi essa experiência, todos os entrevistados foram unânimes ao dizer que foi algo bastante positivo para sua vida profissional, além de também ser prazeroso, já que se viram como sujeitos sociais participativos da construção dos caminhos que a educação municipal traçará nos próximos 10 anos. Dentre todas as entrevistas realizadas, podem ser citadas três falas que retratam o pensamento de todos:

Foi enriquecedora para a ampliação dos meus conhecimentos sobre a educação do município, pois no PME estão inseridas todas as informações necessárias para a promoção de uma educação de qualidade e um ensino democrático. (Orientadora Educacional – Entrevistado B)

Foi uma experiência muito boa, pois tive conhecimento sobre dos anseios do governo perante a educação brasileira, bem como das necessidades educacionais do município para elaboração do PME, e assim tivemos a oportunidade de estar junto averiguando e cobrando o que foi proposto para uma educação de qualidade no nosso município. (Professor 1 – Entrevistado C)

Experiência enriquecedora tanto pessoal quanto profissional, pois ao participar da elaboração do PME pensamos em ações para o presente e futuro da educação do município. (Psicóloga e Monitora do Mais Educação – Entrevistado D)

Através das conversas acima descritas, pode-se concluir que 100% dos entrevistados veem, na elaboração do PME, uma oportunidade de

crescimento tanto pessoal quanto profissional, além de um documento norteador do processo educacional no município. Neste sentido, João Monlevade (2005, p. 20) afirma que:

Ao decidir pela elaboração de seu Plano Municipal, os gestores devem desenvolver ações para, no decorrer de sua construção, garantir um amplo processo democrático de participação, envolvendo os diferentes atores que, de forma direta ou indireta, influenciam na qualidade da educação do Município.

Questão C - Conhecimento acerca das metas e estratégias presentes no PME de Caturama

As metas e estratégias presentes no PME de Caturama foram construídas na perspectiva de que a escola pública municipal promova, de fato, uma educação de qualidade, para que assim se possa cumprir o objetivo proposto na Constituição federal, no seu Artigo 205, que é “visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CF, 1988). Neste contexto, ao serem indagados acerca da Questão C, os seis entrevistados afirmaram conhecer as metas e estratégias presentes no PME de Caturama, visto que os mesmos participaram do processo de elaboração. Entretanto, todos os entrevistados disseram que possuem um conhecimento fragmentado, mesmo tendo participado de sua elaboração, conforme foi mencionado, sendo que esta atuação deu-se em comissões específicas.

Assim, durante toda a entrevista, foi possível perceber que os entrevistados não se sentiram muito seguros ao falar acerca das metas e estratégias de modo generalizado, ao contrário, eles se sentiam mais seguros para abordar a temática segundo os níveis e/ou modalidades em que atuam, com execução de uma entrevistada que trabalha na Secretaria Municipal de Educação e que aborda a construção do PME com bastante propriedade, já

que atuou como colaboradora, sobretudo no que diz respeito à construção do diagnóstico, momento essencial para a elaboração das metas e estratégias do PME. Para a entrevistada, as metas e estratégias presentes no PME de Caturama:

São excelentes norteadoras para o processo ensino e aprendizagem na comunidade escolar. Foram analisadas e elaboradas com o apoio de todos os interessados em uma educação de qualidade no município de Caturama. (Orientadora Educacional – Entrevistado B)

Para Dermeval Saviani (2010), a realização do diagnóstico é importante para que se possa traçar metas que serão trabalhadas na educação como um todo, visto trata-se de um trabalho que, aparentemente, é fragmentado, já que tanto a União, quanto os estados e municípios, terão suas metas e estratégias definidas. Entretanto, este é um trabalho que compreende os anseios de toda a educação brasileira, e as ações produzidas por cada ente federado serão refletidas na educação do país.

Ao efetuar o diagnóstico e traçar as metas, será necessário tomar como referência os níveis/modalidades de ensino. Uma estratégia a ser adotada pode ser definir as metas gerais, deixando o detalhamento para ser efetuado no âmbito das instâncias do Sistema Nacional de Educação responsáveis pela execução delas. (SAVIANI, 2010, p. 391)

Questão D - Dificuldades para fazer com que as metas e estratégias presentes no PME saiam da teoria e se efetivem na prática educacional.

Durante a entrevista, os seis entrevistados afirmaram que as metas e estratégias trazem propostas sólidas e eficazes, tendo em vista a construção de uma educação de qualidade, porém enfocaram que é preciso que haja um compromisso de todas as partes envolvidas, sendo necessário cobrar, fiscalizar e praticar para que as mesmas sejam verdadeiramente cumpridas.

Deste modo, tratando-se das dificuldades enfrentadas para que as metas se transformem em práticas educativas positivas no município de Caturama, todos os entrevistados reconhecem que são muitas as dificuldades que o município enfrentará para superar os problemas voltados para a efetivação das metas e estratégias presentes no PME de Caturama.

As maiores dificuldades são: a cultura educacional tradicional arraigada no município; falta de uma efetiva conscientização do verdadeiro sentido de ensinar e educar por parte de alguns membros da gestão escolar; carência de coordenadores pedagógicos com habilidades para a solução dos reais problemas que surgem na relação professor e aluno, bem como no processo de ensinar e aprender; necessidade de formação continuada para todos os profissionais da educação, principalmente o corpo docente; alunos que não tem apoio dos pais nas atividades escolares e pais que delegam a missão de educar aos professores. (Orientadora Educacional – Entrevistado B)

As maiores dificuldades são: montar um grupo de monitoramento comprometido com a educação e disposto a acompanhar de perto e contribuir para a conscientização destas metas, bem como conscientizar a sociedade envolvida sobre a importância da distribuição adequada dos recursos financeiros para estes fins. (Vice-diretora – Entrevistado D)

Duas dificuldades: apesar do governo federal e municipal estarem investindo em educação, ainda considero pouco o repasse financeiro realizado, sendo necessário maior envolvimento e investimento dos mesmos. A segunda, considero que as pessoas envolvidas na educação estão trabalhando no automático necessitando sair da zona de conforto, e lutar pela melhoria na qualidade da educação. (Psicóloga e monitora do Programa Mais Educação – Entrevistado E)

Falta de conscientização social acerca da importância do PME, bem como a má distribuição e gestão dos recursos financeiros da educação são sérios problemas que, certamente, dificultará a implantação das metas presentes no PME. Isso tudo nos faz refletir acerca da necessidade de viabilizar e empregar adequadamente os recursos da educação.

Quadro 3 - Principais questões abordadas quanto às dificuldades acerca da implantação das metas do PME

Entrevistados	Falta de conscientização da sociedade acerca da importância do PME	Má gestão dos recursos financeiros	Grupo de monitoramento comprometido
A	X		
B		X	
C	X	X	
D	X		X
E		X	
F	X	X	

Fonte: Elaboração do autor.

Conforme pode ser observado no quadro acima, as maiores dificuldades enfrentadas para que o PME de Caturama se concretize no dia a dia da educação município estão voltadas para a falta de conscientização da sociedade acerca da importância de se trabalhar uma educação pautada no planejamento, sendo esta uma temática abordada por quatro dos seis entrevistados, ou seja, 66,6% consideram que este é um assunto que merece apreço diante da necessidade de fazer com que a sociedade se perceba como sujeito de avaliação, acompanhamento e controle das ações que foram planejadas no PME.

Outra categoria de análise abordada por, aproximadamente, 66,6% dos entrevistados diz da má gestão financeira dos recursos educação, visto que, mesmo reconhecendo que os recursos destinados à educação ainda são pouco significativos, é preciso compreender que, quando estes são maus geridos, a tendência é que a educação se desmorone, quando, na verdade, o objetivo do PME é promover a melhoria na qualidade da educação como um todo. Vale mencionar também que, aproximadamente, 16,6% dos entrevistados verificam que outras dificuldades, no que tange à implementação das metas do PME, estão

relacionadas aos possíveis problemas enfrentados para se montar um grupo de monitoramento que esteja, de fato, comprometido com o cumprimento das metas, pois estas pessoas precisam estar dispostas a se envolver diretamente em uma luta que poderá ser embargada por questões burocráticas e/ou comodismos tradicionalistas.

Questão E-Nova etapa do PME: Processo de monitoramento das metas do PME de Caturama.

O processo de monitoramento é importante para que as dificuldades apontadas anteriormente pelos entrevistados sejam superadas, e isso ficou bastante claro nas falas de todos os seis entrevistados.

Essa nova fase, etapa que é o acompanhamento/monitoramento deve ser realizada com a mesma seriedade depositada em todas as etapas de elaboração do PME, pois só assim será dada continuidade a um trabalho maravilhoso desenvolvido em prol de uma educação de qualidade para todos. (Vice-diretora – Entrevistado F)

Conforme pode ser verificado no PME de Caturama - 2015/2025, para que esta avaliação/monitoramento aconteça de modo a retratar a verdadeira situação vivida pelo município de Caturama no determinado período em que ela estará sendo realizada, deverão ser levados em consideração os seguintes pontos: a realização de uma nova busca em sites específicos para que seja realizado o levantamento de dados estatísticos; buscar junto à Secretaria de Educação dados que apresentem a realidade educacional do município, além de uma avaliação minuciosa acerca da qualidade da educação no município, bem como do quantitativo de metas atingidas.

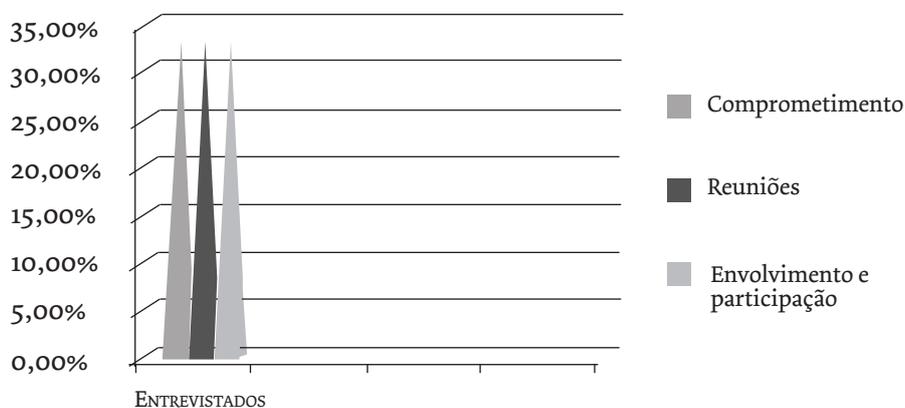
O acompanhamento das metas deve ser realizado com reuniões frequentes, com todos os profissionais da educação e sociedade. Momento esse em que deverão ser lidas, em seguida observação dos resultados apresentados pelos gestores e uma reflexão que garanta as críticas construtivas e o caminho a ser percorrido para que todas as metas sejam efetivadas no município. (Entrevistado B)

Requer o envolvimento e participação de todos, tanto os funcionários da educação quanto dos demais setores e sociedade civil, tendo em vista a melhoria na qualidade da educação em todo o sistema de ensino, pautada na gestão democrática do ensino público. (Entrevistado E)

O gráfico abaixo mostra os principais pontos abordados pelos entrevistados no que tange à nova etapa do PME – acompanhamento e monitoramento das metas e estratégias. Quanto a isso, verifica-se que todos os entrevistados apontam como necessidades imprescindíveis para que as metas presentes no PME de Caturama sejam efetivadas, a necessidade de que todos os envolvidos nesse processo assumam seu papel fiscalizador, comprometido com as atribuições que lhes são dadas. Para isso, os entrevistados chamam a atenção para que esses atores se envolvam e participem ativamente de todo o processo, através da realização de reuniões periódicas afim de avaliar/acompanhar a efetivação de todas as metas previstas no referido documento.

Assim, ao abordar a temática efetivação da metas e estratégias do PME de Caturama, viu-se evidenciar o desejo de que todas as ações presentes do referido plano se concretizem, de fato, na educação municipal; entretanto, todos reconhecem que esta não é uma tarefa fácil. Deste modo, ao analisar tais informações, bem como o gráfico abaixo, nota-se que três grupos de dois entrevistados, ou seja, aproximadamente 33,33% de cada grupo, destacam o comprometimento, as reuniões e o envolvimento e participação, respectivamente, como sendo questões essenciais para que a problemática abordada neste projeto seja solucionada.

Gráfico 2 - Efetivação das metas e estratégias do PME



Fonte: Elaboração do autor.

Segundo Dermeval Saviani, para que as metas presentes nos planos de educação sejam cumpridas, é preciso que todos assumam suas responsabilidades diante dos problemas diagnosticados durante sua elaboração. Assim,

Na repartição das responsabilidades, os entes federativos concorrerão na medida de suas peculiaridades e de suas competências específicas consolidadas pela tradição e confirmadas pelo arcabouço jurídico. (SAVIANI, 2010, p. 386)

Questão F - Participação no acompanhamento do PME de Caturama.

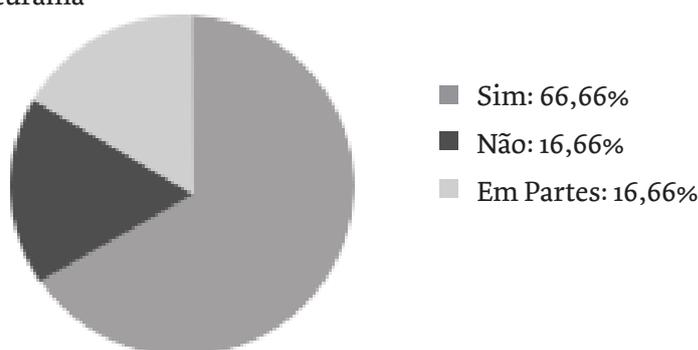
Participar das ações que acontecem em prol da educação é algo que exige muito envolvimento por parte de todos os segmentos da sociedade, tanto da sociedade civil quanto do poder público. Pensando nisso, foi perguntado aos entrevistados se eles aceitariam participar do processo de monitoramento do PME de Caturama, se, por acaso, surgisse a oportunidade. Daí, dentre os seis entrevistados, foi possível observar respostas variadas, como:

Sim. Tendo em vista que não se deve ficar só apontando os erros que ocorre na educação. O correto é ajudar a encontrar meios para que todas as metas e estratégias do PME sejam concretizadas. (Entrevistado B)

Não diretamente, mas com certeza estarei sempre envolvida, observando e opinando nas ações que envolvem a educação do nosso município, afinal, almejo tudo aquilo que beneficia uma educação significativa e eficaz.” Entrevistado F: “Não, porque em minha opinião há grandes dificuldades para que as metas e estratégias sejam cumpridas e não sei se estou pronto para enfrentá-las. (Entrevistado C)

O gráfico abaixo traz um espelho das respostas apresentadas pelos entrevistados quanto à questão acima mencionada:

Gráfico 4 - Participação no grupo de monitoramento das metas do PME de Caturama



Fonte: Elaboração do autor.

Quanto a esse momento, João Monlevade (2005, p. 31) afirma que:

O PME deve prever e determinar os momentos estratégicos para realizar uma avaliação das ações e estratégias para realizar uma avaliação das ações e das atividades que estão sendo desenvolvidas e analisar os resultados que estão sendo alcançados com o objetivo de poder redirecionar as estratégias de execução.

UMA PROPOSTA DE TRABALHO VOLTADA PARA A INTEGRAÇÃO TEORIA/PRÁTICA DAS METAS E ESTRATÉGIAS PRESENTES NO PME DE CATURAMA

Sabe-se que é de extrema importância que os municípios se organizem na defesa de ideias voltadas para a melhoria da educação, superando as dificuldades enfrentadas ao longo dos caminhos. Para isso, será necessário que tanto a União quanto os estados e os municípios se unam, e todos tenham bem estabelecidas suas metas e tracem suas estratégias para que os problemas sejam superados.

Deste modo, considerando que o problema apresentado no presente projeto refere-se a como relacionar a teoria presente nas metas e estratégias apresentadas no PME à prática da realidade vivenciada pelas escolas do município de Caturama, de modo que tais estudos não caiam no esquecimento, mas efetivem no dia a dia das escolas, bem como as análises dos dados realizadas anteriormente, fica evidente a necessidade de se pensar em uma proposta de intervenção que seja capaz de proporcionar meios para se não solucionar, ao menos atenuar o problema apresentado, já que as metas e estratégias existentes no PME de Caturama já trazem, por si mesmas, políticas públicas voltadas à construção de educação de qualidade.

Neste sentido, para que tenhamos sucesso na construção de políticas públicas que priorizem e valorizem a educação, será preciso que tenhamos profissionais estimulados, valorizados e com formação adequada; entretanto, ao analisar as metas e estratégias presentes no PME de Caturama, vê-se a construção de metas desafiadoras, porém, possíveis. Ainda diante da necessidade de se trabalhar em regime de colaboração e com leis de responsabilidade que funcionem de fato, faz-se extremamente necessário a realização de ações como:

Criação de um grupo de monitoramento/acompanhamento das metas do PME de Caturama que seja comprometido com os princípios que regem a educação que preza pela qualidade e pela democracia;

Organização, por parte da Secretaria Municipal de Educação, de um cronograma semestral, contendo todas as metas previstas, bem como a criação de uma equipe e/ou nomeação de um técnico responsável pelo controle desse cronograma;

Busca de parcerias para que sejam consolidadas as metas presentes no PME de Caturama;

Realização de palestras, seminários e *workshops* para divulgação das ações realizadas no PME, bem como para a realização de discussão acerca de uma gestão democrática, com participação da comunidade nas tomadas de decisão no âmbito educacional, e para análise de demais pontos que mereçam ser debatidos e refletidos em favor de um trabalho planejado e voltado para a melhoria do ensino-aprendizagem;

Realização de atividades diagnósticas esporádicas, associada à promoção da continuidade da realização de pesquisa-ação que retrate as modificações que forem acontecendo ao longo do desenvolvimento do PME, tendo em vista a necessidade de revisão do referido plano;

Intensificação do acompanhamento pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e, conseqüentemente, nas escolas, para que seja garantido o cumprimento das metas e estratégias do PME e/ou realizado um trabalho planejado e com efeitos positivos para a formação do cidadão;

O PME deve prevê e determinar os momentos estratégicos para realizar uma avaliação das ações e das atividades que estão sendo desenvolvidas e analisar os resultados que estão sendo alcançados com o objetivo de poder redirecionar as estratégias de execução. (MONLEVADE, 2005, p. 31)

A partir de esforços somados em favor da reformulação da educação, da correção de erros e da construção de acertos incorporados, para que sejam construídas decisões assertivas na educação local, certamente todos estarão convictos de que a elaboração (teoria) presente no PME de Caturama se concretizará através da implementação (prática) das metas e estratégias, pensadas como políticas públicas, capazes de transformar e promover a educação oferecida aos nossos alunos, considerando que a mesma seja uma

educação que faça sentido no seu contexto familiar e social, visto que este é um trabalho de fundamental importância para o desenvolvimento da educação como um todo.

Assim, pode-se dizer que a presente proposta de intervenção preza pela concretização das metas do PME de Caturama, bem como pela construção de uma educação correlacionada, tomando como base a consolidação de novos saberes, elaborados a partir do conhecimento da realidade educacional do município, através da proposição de ações capazes de produzir significados para a edificação do PME.

Quadro 4 - Cronograma

Data	Atividade	Público Atendido	Local	Rec. Humanos e Materiais	Resultados Esperados (objetivos)	Responsável
Janeiro de 2016	Criação de um grupo de monitoramento	Todos os envolvidos no processo educacional do município	Secretaria Municipal da Educação (SME)	Humanos: sociedade civil e poder público Materiais: Portaria/ decreto	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Grupo de monitoramento/ acompanhamento comprometido com os princípios que regem a educação que preza pela qualidade e pela democracia; ✓ Acompanhar o cumprimento das metas do PME de Caturama; ✓ Avaliar o resultado da realização das ações/metadados do PME de Caturama. 	SME e equipe técnica

Janeiro de 2016	Organização de um cronograma semestral contendo todas as metas previstas	Todos os envolvidos no processo educacional do município	SME	Humanos: Técnicos da SME; Materiais: planilhas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criar condições que facilitem o controle/acompanhamento da realização das metas presentes no PME de Caturama; 	SME, equipe técnica da SME e comissão de acompanhamento/monitoramento do PME
A cada semestre	Busca de parcerias	Todos os envolvidos no processo educacional do município	SME e demais órgãos representativos da sociedade civil; órgãos públicos e particulares	Humanos: Técnicos da SME, Representantes da sociedade civil de setores públicos e privados.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Consolidar a realização das metas apresentadas no PME; ✓ Agilizar o processo de cumprimento das metas do PME; 	Técnicos da SME

Semestral-mente	Realização de palestras, seminários e workshops	Todos os envolvidos no processo educacional do município e comunidade	Escolas, Auditórios comunitários, Câmara de Vereadores	Humanos: Técnicos da SME e Comissão de acompanhamento /monitoramento do PME Materiais: Datashow, panfletos, equipamentos de som, vídeos, folhers, banners.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Divulgar as ações realizadas no PME; ✓ Discutir acerca de uma gestão democrática, com participação da comunidade nas tomadas de decisão no âmbito educacional; ✓ Refletir acerca da implementação de um trabalho planejado e voltado para a melhoria do ensino-aprendizagem. 	Técnicos da SME, equipe de coordenação pedagógica e Comissão de acompanhamento / monitoramento do PME.
-----------------	---	---	--	---	--	--

Final de cada ano letivo	Realização de atividades diagnósticas esporádicas, associada à promoção da continuidade da realização de pesquisa-ação	Todos os envolvidos no processo educacional do município e comunidade local como um todo.	SME e escolas locais	Humanos: Equipe técnica responsável pelo PME Materiais: PME, relatório de acompanhamento.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diagnosticar as dificuldades encontradas no que tange ao alcance das metas presentes no PME; ✓ Verificar os resultados alcançados com a execução das metas do PME. 	Equipe técnica da SME responsável pelo acompanhamento do PME.
Fevereiro e Março de 2016	Intensificação do acompanhamento pedagógico na SME	Comunidade escolar local	SME e escolas da rede.	Humanos: Coordenadores pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reestruturar a equipe pedagógica da SME e, consequentemente, das escolas da rede; ✓ Apoiar, pedagogicamente, as escolas da rede, com o intuito de concretizar as ações presentes no PME; ✓ Fortalecer as ações de concretização das metas do PME; 	Secretário Municipal de Educação

Fonte: Elaboração do autor.

PERSPECTIVAS PARA A IMLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante da proposta de intervenção apresentada anteriormente, é preciso que se tenha consciência acerca das possíveis dificuldades existentes para que a mesma se efetive. Entretanto, para que as mesmas sejam superadas, faz-se necessário que todos nós nos sensibilizemos, tendo em vista a necessidade de se construir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade, bem como o respeito à execução das metas do PME, pois este, certamente, será um caminho interessante para que sejam vencidas as barreiras históricas que impedem a promoção dos avanços educacionais, pois:

[...] [Se] estamos interessados em soluções para nosso atraso educacional, é preciso, antes de mais nada, perguntarmos a respeito do que entendemos por educação de qualidade. A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido, é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. (PARO, 1998, p. 2)

Diante disso, fica evidente, através da efetivação das ações propostas no presente projeto, que perceber-se-á uma transformação no processo educacional, promovido pela conscientização e pelo compromisso de todos aqueles que almejam oferecer uma educação qualificada no município. Deste modo, vê-se que será possível promover uma gestão democrática, correta e ciente de seu papel, enquanto promotora dos saberes necessários para a formação do cidadão.

Assim, ver-se-á a possibilidade de melhoria também dos recursos financeiros, já que estes precisam ser administrados com verdade e empregados em espaços físicos, na valorização do profissional da educação, na gestão dos materiais didáticos, tecnológicos, pedagógicos, entre tantas outras coisas importantíssimas na área educacional, pois só assim as metas,

que ainda são teorias, sairão do papel e passarão a ser praticadas rumo a uma educação de qualidade, almejada por todos que acreditam na educação como o eixo norteador do crescimento da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PME é um documento de extrema importância que norteará a educação nos próximos dez anos. Deste modo, considerando que o objeto de estudo deste projeto é a elaboração (teoria) e implementação (prática) das metas e estratégias do PME de Caturama, vê-se que é necessário o acompanhamento, a avaliação e a revisão destas metas e estratégias no decorrer de um determinado período, sempre que oportuno. O presente Projeto defende que tal necessidade dá-se devido ao fato de se tratar de um documento com validade considerada longa; além disso, é inegável que a realidade do município vai se modificando com o passar tempo. Neste caso, Gentilini (2008, p. 11) defende que:

No caso específico da educação, esperamos ter um acervo de experiências que possam ser analisadas a partir da perspectiva do poder local, superando, como já citamos, a visão 'jurídico-administrativa' de autonomia municipal. E, pela sua análise, darmos uma contribuição para o fortalecimento e avanço deste poder e suas possibilidades em termos de inovação em planejamento e gestão educacional e escolar.

Neste contexto, para que aconteça a tão desejada educação de qualidade, faz-se necessário que a educação oferecida aos nossos alunos seja uma educação que faça sentido no seu contexto familiar e social; ou seja, o planejamento educacional no município acaba por ganhar dimensões grandiosas, já que não se pode pensar em educação de qualidade sem planejamento. Nesta perspectiva, este é um trabalho que buscar envolver não apenas a comunidade escolar, mas toda a sociedade para que participe ativamente de todo o processo de acompanhamento e de avaliação das metas e estratégias

do PME do município de Caturama, com o intuito de fazer com que elas se transformem em realidades educacionais.

Neste sentido, estas ações certamente acontecerão de modo a retratar a verdadeira situação vivida no âmbito da educação do município de Caturama, bem como a apresentação de propostas de intervenções voltadas para a construção de uma educação correlacionada/planejada, tomada como base para a construção de novos saberes. Assim, tais ações prezam pela proposição de atividades capazes de produzir significados para o aluno, além da efetivação da teoria em práticas construtoras da qualidade da educação. Daí, a mesma deve estar pautada na produção da aprendizagem significativa, que surge como algo que transcende o habitual ou a decodificação simplesmente. Esta efetivação trata-se, pois, da busca planejada de uma educação que leve o estudante a estabelecer relações entre suas experiências e os trabalhos que são apresentados no dia a dia da educação municipal, através de uma avaliação minuciosa acerca da qualidade da educação no município, bem como do quantitativo de metas atingidas em determinado período.

É importante mencionar que a pesquisa realizada é um importante mecanismo para que sejam construídas ações voltadas para elaboração de propostas capazes de contribuir para a efetivação de uma educação planejada. Entretanto, é preciso considerar que, com a realização da mesma, não se pretende apresentar todas as respostas, ou mesmo dar a última palavra, sobre o tema, mas espera-se que, com sua realização, seja possível contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca das reflexões referentes ao objeto estudado.

Desta forma, vê-se que o presente projeto defende a ideia de que, para que sejam implementadas as metas e estratégias do PME de Caturama, fomentando a melhoria da qualidade da educação municipal, é imprescindível que o município busque esforços na perspectiva de fazer com que toda a sociedade perceba a importância de se trabalhar em prol da construção

de um planejamento educacional. Neste sentido, as mesmas somente serão efetivadas quando todos os envolvidos no processo educacional perceberem a necessidade de se intensificar o acompanhamento de cada meta traçada e, ainda, a partir do momento em que a Secretaria Municipal de Educação passe a se organizar para que o PME seja um documento a ser seguido, já que trata-se de um instrumento construído com base no diagnóstico da realidade municipal. Assim, será possível transformar cada teoria presente nas metas do referido plano em práticas capazes de promover a melhoria da qualidade da educação no município.

Diante disso, pode-se concluir que o presente projeto apresenta-se como uma proposta engajada na construção de ações que atendam à necessidade de se construir relações educativas pautadas nos princípios da ajuda mútua, do respeito, da solidariedade e, sobretudo, na efetivação do planejamento integrado. Sem dúvida, uma estratégia interessante para tal efetivação é o trabalho coletivo da sociedade, principal interessada na melhoria da qualidade da educação oferecida através das metas e estratégias presentes no PME de Caturama. Sendo assim, é preciso, uma compreensão do processo de elaboração/implementação do PME enquanto ação transformadora da educação e, portanto, um desafio a ser superado, tendo em vista o entendimento de que a educação deve ser compreendida de forma sistemática e integrada, no que tange à construção dos planos nacional, estadual e municipal de educação, envolvendo uma rede federativa de ensino um tanto complexa, mas imprescindível para a valorização da educação e a construção da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

AGLIARDI, D. A.; WALTER, C. B.; PIEROSAN, M. R. O novo plano nacional decenal de educação e as políticas educacionais de estado: velhas metas, novos desafios. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul, RS. *Anais...* Caxias do Sul, RS: UCS,

2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../178>>. Acesso em: 18 out. 2015.

ASSIS, M. de. *Correspondência*. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1942.

ASSIS, M. de. *Memorial de Aires*. 3. ed. Rio de Janeiro; Paris: H. Garnier, 1923.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 01 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Princípios Norteadores do processo de Elaboração dos Planos*. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/elabpne.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Documento Norteador para Elaboração do PME (PME)*. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Memorial d'gestão da Educação municipal: construindo uma transição republicana no Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2008.

CATURAMA. Secretaria Municipal de Educação. *PME (2015-2025)*. Caturama, BA: Secretaria Municipal de Educação, 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.

DUARTE, R. Entrevista em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

Eclesiastes. Português. In: *Nova Bíblia Pastoral*. São Paulo: Paulus, 2014. p. 19.

- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FIGUEIREDO, P. H. Pesquisa-ação. *Web Artigos*, [s.l.], 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/pesquisa-acao/21496/#ixzz3uPutu7d3>>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- GENTILINI, J. A. Planejamento e Gestão Educacional nos municípios: desafios para a autonomia. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 3, 2008 <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2684/2394>>. Acesso em: 16 out. 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2010. Disponível em: <<http://ide.mec.gov.br/2011/municipios/relatorio/coibge/1501725>>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- MONLEVADE, J. Boletim gestão democrática na educação. In: MONLEVADE, J. (Org.). *O Conselho de Educação e o PME*. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media>>. Acesso em: 17 out. 2015.
- PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola. 2010. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 300-307. Disponível em: <<http://goo.gl/2JSMvS>>. Acesso em: 7 jan. 2015.
- SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeu/v15n44a13.pdf>>. Acesso: 16 out. 2015.
- SEBASTIANI, M. T. *Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Infantil*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.
- TEIXEIRA, A. S. Educação para a democracia: introdução à administração Educacional. NUNES, C. (Org.). Rio de Janeiro: UFRJ, 2007d.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- UNIVERSIDADE FEREDARAL DE LAVRAS. Resolução CONI n. 029/2014. Minas Gerais: UFLA, 2014. Disponível em: <http://www.ufla.br/documentos/arquivos/1_031_11062014.pdf>. Acesso: 16 out. 2015.

APÊNDICE – RELATÓRIO GERAL DAS ENTREVISTAS

Entre os dias 16 e 21 de novembro de 2015, iniciou-se o processo de contatos com as pessoas que participariam da pesquisa, através da realização de entrevistas. Inicialmente, foi traçado o perfil dos entrevistados, considerando que, para que o trabalho produzisse o efeito esperado, seria necessário que todas estas pessoas tivessem participado, de alguma forma, do processo de elaboração do Plano Municipal de Caturama e, conseqüentemente, tivessem acesso às metas e estratégias presentes no PME.

Diante disso, tomando como objeto de estudo “a elaboração (teoria) e a implementação (prática) das metas e estratégias do PME de Caturama”, bem como com o objetivo de refletir acerca da problemática “Como relacionar a teoria presente nas metas e estratégias apresentadas no PME à prática da realidade vivenciada pelas escolas do município de Caturama, de modo que tais estudos não caiam no esquecimento, mas sejam efetivadas no dia a dia das escolas”, foram feitos todos os contatos, sendo eles: dois professores, um diretor, uma vice-diretora, uma orientadora educacional e uma psicóloga e monitora do Programa mais Educação, somando um total de seis profissionais que atuam na área educacional, sendo que estes profissionais têm entre 25 e 45 anos de idade e todos possuem algum tipo de graduação.

Ao serem convidados para participar da pesquisa, todos os entrevistados receberam a notícia de forma bastante solícita, mostrando-se dispostos a colaborar no que fosse preciso, já que todos mostraram interesse pelo objetivo de estudo e, sobretudo, pela inquietação que moveu todo o trabalho de pesquisa. Então, foi enviado por e-mail a todos os entrevistados um formulário de identificação para que os mesmos pudessem informar algumas informações gerais acerca do perfil de cada um deles. Depois de respondido, o formulário foi devolvido, também por e-mail, fazendo com que o entrevistador tivesse acesso ao perfil de cada pessoa. Foi elaborado ainda um roteiro com questões específicas do PME de Caturama, importante documento para que se norteasse a conversa durante a entrevista.

Deste modo, as entrevistas aconteceram em dois ambientes: um, na escola, no qual atuam os professores, o diretor e o vice-diretor, e o outro, na Secretaria Municipal de Educação, local de atuação da orientadora educacional entrevistada, todas em um horário previamente marcado, para que não atrapalhassem o andamento dos trabalhos realizados por nenhum dos profissionais acima citados. Assim, as entrevistas aconteceram de forma tranquila, superando todas as expectativas do entrevistador, já que os entrevistados se mostraram muito à vontade em todos os momentos e a cada novo questionamento. Desta forma, as entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos e, mesmo sem ter acesso prévio ao roteiro da entrevista, mas apenas à temática em questão, não foi percebida nenhuma resistência a nenhuma pergunta feita.

Neste sentido, pode-se dizer que as entrevistas aconteceram de forma bastante aberta e que foram interessantes por proporcionarem um diálogo mais espontâneo entre o entrevistador e os entrevistados. E, durante a conversa, foi possível perceber que todos compartilham da mesma ideia de que é extremamente importante que toda a sociedade se conscientize das reais dificuldades enfrentadas na educação atual e que planejar é, sem dúvida, uma forma de sanar muitas das dificuldades existentes. Ficou evidente, portanto, que mobilizar a sociedade escolar e local acerca da necessidade de construção de políticas públicas que favoreçam o crescimento educacional no município é um passo importante para o desenvolvimento da educação em todo o país. Assim, todos foram taxativos quando concordaram que as metas e estratégias presentes no PME de Caturama são ações e abordagens pedagógicas/administrativas que só se efetivaram através da articulação entre todos os entes federados e do comprometimento de todos aqueles que desejam construir uma educação mais democrática e autônoma, capaz de produzir a qualidade esperada por todo cidadão.

Práticas em educação étnico-racial na escola pública: ao encontro da pedagogia griô

*Ana Lise Costa de Oliveira Santos
Sadraque Oliveira Rios*

Se o muro que me impede de avançar é o racismo vou derrubar
com minha consciência negra.

Theodoro

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea é marcada pela condição de “aprendência”.¹ Aprender hoje corresponde a um direito indisponível e primordial para a constituição dos sujeitos. Nesse sentido, existem algumas implicações que condicionam o nosso agir. Vivemos na sociedade da informação, da informática e da comunicação; sociedade esta que cada vez mais se torna aprendente por meio da cooperação da grande teia global.

Para Assmann (2007), a sociedade da informação precisa urgentemente transformar-se em sociedade aprendente, já que qualquer informação veiculada é potencialmente uma oportunidade de novas aprendizagens. Assim, a velocidade das informações nos é apresentada pelo mundo virtual, que vem acelerando o potencial do saber. Por isso, na nossa sociedade do conhecimento, “aprender a aprender” constitui-se premissa básica para a sobrevivência.

¹ O termo “aprendência” deriva de sociedade aprendente, termo cunhado por Hugo Assmann (2007) e que significa a construção do conhecimento por meio de uma cognoscibilidade coletiva, na qual participam os seres humanos e os sistemas cognitivos artificiais.

Considerando esse contexto, muitos são os desafios à educação na contemporaneidade. Um deles, e que muito nos instiga, é o atendimento à diversidade. Conforme Placco, Almeida e Souza (2015), essa diversidade deve ser entendida no sentido do reconhecimento da multiplicidade presente nas escolas, traduzida na diversidade humana e social, individual e coletiva, ao lado das especificidades de cada instituição educativa, para, então, formar os sujeitos em sua integralidade. Por isso, pensamos: como educar para um contexto tão plural e diverso? Será que as nossas escolas estão prontas para lidar com o multiculturalismo e as diferenças?

Dessa forma, esse estudo, considerado muito amplo, leva-nos a dimensionar nosso universo de atuação. Nesse atendimento à diversidade, interessa explorar uma dimensão específica: a educação para as relações étnico-raciais no contexto escolar.

Sabemos que somos frutos de uma herança colonial e escravocrata. Os ventos da democracia racial aqui no Brasil têm ressoado há bem pouco tempo, fruto das intensas lutas dos movimentos negros pela democracia. O negro na nossa sociedade, sobretudo na atualidade, ainda procura ser reconhecido e respeitado, uma vez que o racismo, a discriminação e o preconceito ainda permanecem vivos no pensamento e nas atitudes de muitos brasileiros, a exemplo dos crescentes ataques virtuais aos nossos artistas negros, sobretudo às mulheres negras.

Assim, a temática de discussão neste trabalho de conclusão de curso corresponde ao estudo das práticas em educação étnico-racial na escola pública: ao encontro da Pedagogia Griô. Escolhemos esse objeto de estudo por duas razões: primeiro, por sermos afrodescendentes, procurando demarcar o lugar do negro na escola. Segundo, por ter sido uma temática instigante e recorrente no contexto educativo em que atuamos na coordenação pedagógica. Aliar essa implicação pessoal com a profissional nos instiga à investigação e a reflexão sobre a nossa própria prática, motivos suficientes para realizarmos uma pesquisa de natureza interventora e, quiçá, transformadora.

Deste modo, a temática da educação para as relações étnico-raciais tem ganhado terreno sólido nos últimos anos, tendo sido uma conquista legítima de grande parte do movimento negro, em seus diferentes momentos da nossa história. Apesar dos marcos legais, como a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), sancionadas nessa primeira década do século XXI, bem como do recente Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013), ainda somos marcados por um passado escravocrata, cujas práticas de racismo e preconceito são constantemente escamoteadas no meio social, mormente nas escolas. Como dizia o educador Anísio Teixeira (1983), os valores proclamados a respeito dessa temática estão muito distantes dos valores reais.

Para Teixeira (1983), esse hiato, muitas vezes abismo, entre o que se preconiza e o que se pratica, corresponde aos modelos educacionais importados que são impostos à nossa realidade e imitados sem que haja uma adaptação ou ao menos um questionamento sobre as nossas reais necessidades, bem como sobre o que pensam os educadores e as comunidades sobre tais paradigmas.

Diante disso, a escola do século XXI precisa assumir mais esse desafio de promover uma pedagogia antirracista. Felizmente, estamos na década da africanidade no mundo, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (2015a). Urge que proporcionemos uma formação continuada para a diversidade aos nossos professores, estudantes e toda a comunidade escolar, além de remetê-los a olhar-se para “dentro”, colocar-se no lugar do outro e (re)viver seus valores, principalmente (re)construindo uma identidade étnica com um marcante traço africanizado dentro da diversidade baiana e brasileira.

A par desse contexto, a nossa problemática de estudo pretende investigar o cotidiano das práticas em educação étnico-racial em escolas públicas.

Tem como reforço as seguintes questões de pesquisa: como os professores da educação infantil e do ensino fundamental têm lidado com a temática da diversidade, especialmente a afrodescendência, em seus contextos educativos? Decorrente disso, as suas práticas vêm subvertendo ou reforçando uma pedagogia antirracista?

Para responder tais questionamentos, objetivamos nessa pesquisa alcançar o entendimento da dinâmica das relações étnicas na escola pública. Por isso, temos como objetivo geral: promover práticas de educação étnico-racial na escola básica, tendo em vista a construção de outra cultura escolar voltada para a valorização integral dos sujeitos. E, como objetivos específicos, procuramos: proporcionar a formação continuada dos professores para a diversidade, tomando como inspiração a Pedagogia Griô, e refletir sobre a importância da cultura afro-brasileira, fomentando uma educação étnica e de valores, baseada nos princípios da ancestralidade, identidade, alteridade e resistência.

No tocante ao percurso metodológico, o universo da pesquisa corresponde à abordagem qualitativa, de natureza descritiva, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante, o diário de campo e o grupo focal. A pesquisa teve como *locus* a Escola Municipal Professora Carmen Silva, situada no Município de Riachão do Jacuípe-BA. Os sujeitos da pesquisa foram os professores da referida escola.

Portanto, para fins de apresentação, este trabalho de conclusão de curso é composto de três capítulos: na introdução, há a apresentação em linhas gerais do trabalho em questão. Em seguida, o primeiro capítulo trata da fundamentação teórica, em que a ênfase se dá na revisão de literatura dos conceitos-chave da temática de estudo, amparados em discussões com autores especializados. O segundo capítulo, o cerne deste Trabalho de Conclusão de Curso com Projeto Vivencial (TCC/PV), expõe o percurso teórico-metodológico da pesquisa, seguido de descrição detalhada da proposta de intervenção e sua análise de dados, tendo em vista que a

executamos no contexto da unidade escolar investigada. O terceiro capítulo finaliza o trabalho com as considerações derradeiras, contemplando uma breve retomada do caminho percorrido neste estudo, destacando as principais dificuldades e avanços, bem como as perspectivas na realização da pesquisa. Logo após, explicitamos a lista de referências de todas as obras citadas ao longo do corpo do trabalho e, finalmente, os anexos e apêndices que compõem todo o contexto desta experiência acadêmica.

Por fim, expostas essas primeiras palavras, convidamos você, leitor, a se aventurar conosco, procurando entender melhor a nossa jornada rumo à busca de inovação das práticas em educação étnico-racial nas escolas públicas em Riachão do Jacuípe-BA. Iniciamos, então, dizendo: “*kuabo*”, saudação em iorubá, cujo significado, ao mesmo tempo, traduz o nosso sentimento de abertura e acolhimento: bem-vindos!

REVISANDO A LITERATURA SOBRE A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

A diversidade humana e a condição de aprendizagem, esta última entendida como o conhecimento construído em uma cognoscibilidade coletiva (ASSMAN, 2007), têm sido cada vez mais singulares na contemporaneidade, sobretudo, nos espaços educativos. Embora vivendo a era das incertezas, da pluralidade de informação e tecnologias, bem como de problemas sociais que afetam os direitos humanos em escala mundial, como o caso das seculares guerras identitárias, que têm gerado o terrorismo, a expatriação no oriente, a xenofobia na Europa, dentre outros, é imperativo lidarmos com uma educação que prepare os sujeitos para conviver com a diversidade dentro e fora da escola.

Assim, a escola deste século XXI precisa caminhar em direção a se (re)conhecer como instância primordial, ao lado da família, responsável por educar as pessoas para as relações humanas inter e intrapessoais, considerando o “outro” como um ser que merece respeito, que nos complementa, considerando sua singularidade e diferença.

Neste ângulo, é oportuno destacar a rica contribuição dos povos negros à nossa cultura brasileira, compondo um rico mosaico de etnias e saberes. Em especial no âmbito escolar, cabe aos coordenadores, gestores e docentes conhecer esse aporte histórico e situar a escola nessa dinâmica.

Tendo por base as premissas refletidas acima, no presente capítulo, serão sistematizadas algumas contribuições teóricas sobre a educação para as relações étnico-raciais no contexto da escola pública brasileira. Para fins didáticos, o referencial teórico abrangerá duas temáticas centrais: o marco normativo e as práticas pedagógicas, ambos a respeito do referido objeto de estudo.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL EM FAVOR DA PROMOÇÃO DE RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA ESCOLA

No Brasil, as iniciativas de luta por uma educação plural e inclusiva advêm de um longo percurso que começa nos episódios antiescravistas na segunda metade do século XIX, adentra o século XX, com a organização de movimentos em favor do negro, e demarca espaço no sentido de propor ações afirmativas e políticas públicas para a população negra. (BRASIL, 2013) No final do século passado, algumas conquistas estabelecidas em normas jurídicas, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Federal nº 9.394/96, viabilizaram a instituição das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), defendendo a inclusão de políticas educacionais direcionadas aos afrodescendentes.

Atualmente, vivenciada a primeira década do século XXI, percebemos que, desse intenso e enriquecido processo de luta de movimentos negros, da sociedade civil organizada, dentre outros processos, resulta a Lei Federal nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que altera a LDB nº 9.394/96 (BRASIL,1996) e torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos de ensino do país. A referida Lei assim prescreve:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil [...].

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 2003)

A vigência dessa lei abriu caminhos efetivos para a educação da população brasileira no que tange ao direito dos negros à reparação e ao reconhecimento de sua história e cultura constituintes da nossa nação. A partir disso, no ano subsequente, o Ministério da Educação (MEC) avançou nessa discussão sobre a questão racial, criando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Essa secretaria, juntamente com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), surge com o desafio de promover o desenvolvimento de políticas de inclusão educacional, considerando a diversidade de culturas existentes, em parceria com os estabelecimentos de ensino e os movimentos sociais.

Como fruto dessa mobilização, é criado outro marco importante para o avanço da luta pelo direito à diversidade na educação. Amparadas no Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP nº 03/2004 (BRASIL, 2004a) e na Resolução CNE/CP nº 01/2004 (BRASIL, 2004b), ambos do Conselho Nacional de Educação em seu Conselho Pleno, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2004) Essas diretrizes representam um avanço no sentido de deixar claro que as mudanças precisam vir principalmente da escola e da sociedade. Tais diretrizes têm como princípios elementares: consciência política e histórica da diversidade, ampliando os conhecimentos curriculares pertencentes à diversidade da história humana; fortalecimento de identidades e de direitos, o que implica o reconhecimento das diferenças, especificidades no contexto da igualdade dos direitos para todos; ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, visando a estabelecer meios e medidas de combater a discriminação racial e os racismos.

Com supedâneo nessas diretrizes, o governo federal vem, ao longo dos anos, investindo em pesquisas e encontros de capacitação, dentre outras ações, que resultam em publicações veiculadas nacionalmente no intuito de ampliar a discussão e suscitar as mudanças necessárias para a organização didático-pedagógica no cotidiano das práticas educativas nos estabelecimentos de ensino brasileiros.

Um exemplo claro disso foi a publicação e reprodução em larga escala para as escolas dos livros *Superando o racismo na escola* (MUNANGA, 2005), *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.369/03* (BRASIL, 2005), *Orientações e ações para a implementação da educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2006), bem como a “Coleção Educação para Todos”, que, entre os anos 2005 a 2012, dos seus 36 volumes, sete foram dedicados à temática da implementação da Lei nº 10.639/13 em todo o território nacional. (BRASIL, 2013)

Para reforçar o comprometimento das referidas diretrizes, no ano de 2009, foi elaborado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, sendo este reeditado no ano de 2013. Esse plano amplia o diálogo de implementação da educação das relações étnico-raciais. O plano, que contém seis eixos, pretende

transformar as ações e programas de promoção da diversidade e de combate à desigualdade racial na educação em todo o país, adotando políticas públicas de âmbito estadual e municipal, para além do âmbito federal. O destaque desse plano se refere à operacionalização das ações de combate ao preconceito, propondo uma política educacional em que se destacam as orientações para políticas de formação para gestores e profissionais de educação, bem como uma política de material didático e paradidático. Para tanto:

As instituições devem realizar revisão curricular para a implantação da temática, quer na gestão dos projetos político-pedagógicos, quer nas coordenações pedagógicas e colegiados, uma vez que possuem a liberdade para ajustar seus conteúdos e contribuir no necessário processo de democratização da escola, da ampliação do direito de todos e todas à educação e do reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira. (BRASIL, 2013, p. 38)

Faz-se necessário destacar neste marco normativo o recente Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em 25 de junho em 2014, através da Lei Federal nº 13.005/15. Esse plano reafirma uma educação antirracista pautada, dentre outras diretrizes, na: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014), conforme o inciso III do artigo segundo. Mais adiante, na mesma lei, há outra regra, consistente na Meta nº 7, que visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades e menciona, outra vez, a educação para as relações étnico-raciais:

Estratégia 7.25. Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de

educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014, p. 65)

Em consonância com o prescrito no novo PNE, estão o Plano Estadual de Educação do Estado da Bahia (PEE),² em vigor através da Lei Estadual nº. 10.330/06 (BAHIA, 2006), tendo esta sofrido alteração posteriormente, o Plano Municipal de Educação de Riachão do Jacuípe, Lei Municipal nº 845/2015. (RIACHÃO DO JACUÍPE, 2015) Este último diploma normativo insere de maneira genérica, porém determinada, a necessidade do trabalho com a diversidade humana nas escolas, adotando a seguinte estratégia:

2.18) assegurar que a questão da diversidade cultural, religiosa, de gênero, etnia, ética e orientação sexual, seja objeto de tratamento didático-pedagógico e integre o currículo dos estudantes como eixos de estudo com base na política nacional do livro didático. Para tal ensejo, os docentes devem estar aptos e capacitados com a devida orientação pedagógica. (RIACHÃO DO JACUÍPE, 2015, p. 11)

Dando prosseguimento, ainda no ano de 2013, em decorrência das inúmeras campanhas e eventos mundiais em prol dos direitos humanos, a UNESCO editou a Resolução nº 68/237, de 23 de dezembro de 2013. O referido ato instituiu a Década Internacional de Afrodescendentes entre os anos de 2015 e 2024, que começou em 1º de janeiro de 2015, com término previsto para 31 de dezembro de 2024, e com o tema: “Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”. Todos os países do mundo foram convocados a enviar esforços para reconhecer os feitos da cultura negra, bem como combater o preconceito contra essa etnia. Assim, a campanha consiste em:

2 O referido plano recentemente passou por um processo de atualização e adequação ao disposto no novo PNE –Lei nº 13.005/15. Encontra-se em tramitação apenas a minuta do Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação 2015-2025.

Promover o respeito, a proteção e a realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de afrodescendentes, como reconhecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Década será uma oportunidade para se reconhecer a contribuição significativa feita pelos afrodescendentes às nossas sociedades, bem como propor medidas concretas para promover sua inclusão total e combater todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e qualquer tipo de intolerância relacionada. (UNESCO, 2015a, p. 1)

Pretende-se com essa campanha envolver principalmente os estabelecimentos de ensino mundiais em uma grande corrente para disseminar práticas de educação étnico-racial, de respeito e alteridade para com todos os povos, em especial os negros. Através dos princípios de reconhecimento, justiça e desenvolvimento, pretende-se que toda a população, sobretudo dos países que integram as Nações Unidas, juntamente com os afrodescendentes, possam superar as desigualdades sociais seculares e juntos promover uma cultura de paz e alteridade. (UNESCO, 2015a)

Em sintonia com a Década da Afrodescendência no mundo, foi realizado o Fórum Mundial de Educação, em maio de 2015, na Coreia do Sul. Teve como produto de profícuas discussões a Declaração de Incheon, nome da cidade-sede do referido evento. A temática principal foi a Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.

A Declaração de Incheon reafirma todos os propósitos e intenções dos documentos oficiais anteriores expostos nesta seção. Já não se pode mais, neste século XXI, admitir a intolerância contra qualquer povo, mormente os já subjugados e massacrados há séculos, como é o caso do povo negro. Assim, tendo como base um dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que implicam assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover

oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, a Declaração de Incheon proclama:

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento. [...] com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica [...] comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. (UNESCO, 2015b, p. 1)

Portanto, com base nas normas jurídicas até agora apresentadas, nota-se uma linha do tempo que exprime a evolução de uma política para a diversidade, reputando à educação para as relações étnico-raciais uma pauta urgente para uma educação de qualidade e mais humanitária. Apesar disso, o processo de implementação da Educação das relações étnico-raciais que começou em 2003, mesmo após 12 anos ainda está em curso.

A despeito do progresso das leis sob a tónica dos diversos movimentos sociais em prol da população negra, será que, de fato, as escolas estão cumprindo na íntegra o previsto nesses documentos normativos? Estão, as escolas, efetivamente vivenciando uma pedagogia antirracista? Na seção seguinte, será apresentada a evolução dessas práticas, suas diretrizes e pressupostos.

OS CAMINHOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

Os caminhos das práticas pedagógicas em educação étnico-racial nas escolas brasileiras não são lineares e estão cheios de limites, ambivalências e contradições, típicos da educação contemporânea. Como foi suscitado no final da seção anterior, nem sempre a teoria e a prática estão associadas. Desse

modo, é indispensável acompanhar as propostas que orientam alguns documentos oficiais e obras importantes sobre a temática referida.

No que se refere à contribuição do MEC, as publicações sobre a temática da educação para as relações étnico-raciais acompanharam o fluxo da legislação de cada época. Anos após a vigência da Lei Federal n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), três obras se destacaram entre os anos de 2005 e 2006, com reedição no ano de 2010. A primeira delas foi *Superando o racismo na escola* (MUNANGA, 2005), a segunda *Educação Anti-racista: caminhos abertos à Lei Federal n. 10.639/03* (MUNANGA, 2005) e a terceira *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. (BRASIL, 2006)

Em *Superando o racismo na escola* (BRASIL, 2005), nota-se que a obra discute o lugar da cultura e da tradição africana nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras. Igualmente, denuncia a falta de preparo dos educadores em lidar com as questões da diversidade, uma vez que estes também não tiveram formação para tal. Na referida obra, através de uma coletânea de vários autores, organizada pelo estudioso em africanidades Kabelengê Munanga, sugere-se o (re)conhecimento dos princípios e atributos afro-brasileiros em detrimento das referências e práticas eurocêntricas. Por fim, a obra defende a educação como estratégia na luta contra o racismo e ainda salienta que:

A primeira atitude corajosa que devemos tomar é a confissão de que nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. [...] Uma vez cumprida esta condição primordial, [...] podemos então enfrentar o segundo desafio de como inventar as estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. (MUNANGA, 2005, p. 18)

A publicação *Educação Anti-racista: caminhos abertos à Lei Federal n.10.639/03* (BRASIL, 2005), um dos primeiros livros sobre o assunto, discute

na visão de vários autores o pluralismo e a discriminação racial existentes nas escolas, destacando a necessidade de se entender alguns conceitos-chave, bem com o preconceito existente nas linguagens escolares. Primeiro, o conceito determinante dessa discussão é o racismo, que, segundo Gomes (2005), resulta de um comportamento de ojeriza e ódio a um determinado “outro”, também da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

Ainda na referida obra, Sousa (2005) também sinaliza que a sala de aula e a escola com um todo têm se constituído em um espaço de conflito, no qual crianças negras, através da linguagem, são agredidas em sua autoestima. É preciso a construção de práticas dialógicas que respeitem a cultura negra e a valorizem, oportunizando as falas muitas vezes silentes.

Além disso, a obra *Educação Anti-racista: caminhos abertos à Lei Federal n.10.639/03* (BRASIL, 2005) traz uma rica discussão sobre a formação dos professores nas práticas de educação étnico-raciais. A maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar leituras de maneira sistemática sobre a dinâmica das relações raciais e, principalmente, sobre o combate às posturas racistas e preconceituosas.

Na obra *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2006), há uma coletânea de textos por modalidade de ensino, que tem como objetivo evidenciar o trato pedagógico da questão racial no cotidiano da escola básica. Uma das ideias centrais da obra é a imperativa necessidade de incorporação dos saberes e modos de ser e de viver do povo negro no cotidiano das práticas educativas e torná-las reconhecidas por todos os sujeitos educativos. (CAVALLEIRO, 2005) No caso da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, essa obra recomenda um novo olhar sobre o papel da escola, do professor, do estudante, da relação professor-estudante, do currículo e dos processos pedagógicos, implicando sempre em uma postura de acolhimento, propositiva e questionadora ante as questões raciais. (BRASIL, 2006)

Seis anos após essas publicações, surge no cenário das discussões sobre as relações étnico-raciais no Brasil a obra *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. (GOMES, 2012a) O livro, publicado em 2012, é fruto de uma pesquisa de mesmo nome, encomendada pelo MEC/SECADI e UNESCO no ano de 2009, com o objetivo de identificar, mapear e analisar as iniciativas desenvolvidas pelas redes públicas de ensino a respeito das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03. (BRASIL, 2003) Na referida obra, Gomes (2012b) discute o grau de implementação da citada Lei nos sistemas de ensino, além de descrever e conhecer as práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n. 10.639/03, realizadas em 36 escolas públicas das cinco regiões do Brasil.

De acordo com Gomes (2012b), os resultados publicados na obra evidenciaram, do ponto de vista da implantação e implementação da Lei nº 10.639/03, a necessidade de mais efetivação e articulação, bem como a de se obter uma compreensão mais profunda do caráter político e pedagógico na referida Lei. Outra evidência diz respeito às práticas em educação étnico-racial nas escolas. De um lado, existem práticas assertivas e comprometidas com a diversidade; de outro, práticas contraditórias, contendo belos discursos e ações empobrecidas, descontextualizadas e escamoteadas de preconceito.

Dez anos após as publicações de *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03* (BRASIL, 2005), *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2006), *Superando o racismo na escola* (MUNANGA, 2005) e dois anos após publicação de *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639* (GOMES, 2012a), a mesma discussão se perpetua na obra *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*, organizada por Amilcar Pereira (2014), tendo a UNESCO, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Fundação Vale como idealizadoras e patrocinadoras de um projeto sobre

a referida temática. Essa publicação é resultante de um curso de extensão realizado pela UFRJ, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Mangaratiba e a Fundação Vale, cujo alvo foi a formação docente para o atendimento da Lei Federal n. 10.639/03. Em síntese, a obra apresenta e problematiza os principais elementos do planejamento e da execução didática do tema Educação e relações étnico-raciais nas escolas.

Assim sendo, apesar das inúmeras propostas pedagógicas viáveis apontadas ao longo desta seção, chama-nos atenção o investimento na formação dos professores como prioridade para efetivação da suscitada lei, n. 10.639/03. (BRASIL, 2003) É sabido que, mesmo já tendo passado mais de uma década da sua promulgação, muitos sistemas municipais de ensino ainda não aderiram em sua plenitude à inclusão das questões étnico-raciais nas escolas. Em virtude disso, o trabalho docente nessa área vem sendo fragilizado e reproduz o preconceito e a folclorização da cultura negra.

Ainda na obra *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*, Pereira e Amilcar (2014) evidenciam que a formação docente nessa e em outras áreas precisa estar comprometida com o cotidiano escolar e social. Torna-se imprescindível, então, que o professor, ao se capacitar, possa ser capaz de identificar situações discriminatórias e nelas intervir, fazendo com que os estudantes reflitam sobre tais situações e assumam uma postura de respeito ao negro, bem como a toda a diversidade humana.

Em complemento a esse pensamento, Oliveira (2009) analisa a formação de profissionais docentes para a educação das relações raciais nos planos de educação vigentes na época de sua pesquisa. Para a autora, apesar desse tipo de educação diversificada ser pauta de todos os documentos examinados, ela é timidamente colocada no PNE e omitida no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A autora também evidencia que uma educação para a diversidade étnico-racial não pode prescindir do respaldo legal, mas só que isso não é o mais importante. O que deve ser levado em

consideração é a concretização das leis no cotidiano das escolas. E, para proporcionar tal intento, é preciso capacitar os docentes e munir toda a equipe pedagógica de valores que venham se somar a uma pedagogia antirracista.

No tocante à temática da coordenação pedagógica e do atendimento à diversidade nas escolas, faz-se necessário ressaltar que um elemento-chave para a dinamização da educação étnico-racial nas escolas é o trabalho de articulação do coordenador pedagógico. Como já foi mencionado, compreender a diversidade e com ela conviver é um dos desafios da humanidade. A educação, como mola mestra do saber e da transmissão do legado cultural, cerca-se dessa missão de promover o respeito à diversidade dentro da escola. (ALMEIDA; PLACCO, 2012)

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), a coordenação pedagógica tem um papel importante na concretização dessas ações. Ela, a coordenação, é a que possui maior interface com o trabalho docente, através dos planejamentos diversos. Ainda segundo o plano, deve-se zelar pela formação na referida temática desses profissionais que atuam firmemente como formadores de professores. São cinco as principais atribuições da coordenação pedagógica para implementação desse plano nas escolas. Dentre elas, destacam-se:

Conhecer e divulgar o conteúdo do Parecer CNE/CP nº 03/2004, da Resolução CNE/CP nº 01/2004 e das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em todo âmbito escolar; Colaborar para que os planejamentos de curso incluam conteúdos e atividades adequadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de acordo com cada etapa e modalidade de ensino;

Promover junto aos docentes reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, ao

preconceito racial e à discriminação racial, elaborando em conjunto estratégias de intervenção e educação;

Estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática no âmbito escolar, construindo junto com os(as) professores(as) e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro;

Encaminhar, ao(à) gestor(a) escolar e/ou aos responsáveis pela gestão municipal ou estadual de ensino, situações de preconceito racial, racismo e discriminação racial identificados na escola. (BRASIL, 2013, p. 41)

Placco e Souza (2010) complementam essa discussão afirmando que o coordenador, como um profissional estratégico, vê-se diante do desafio de assumir as funções de prevenção e intervenção. Para tanto, defendem que a ação de prevenir e de intervir são faces da mesma moeda e precisam fazer parte da atuação do pedagogo. Para as autoras, essa ação do coordenador pedagógico deve ter como base o trabalho coletivo, pois qualquer processo formativo e prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho em conjunto.

Essa perspectiva do trabalho coletivo se lança como uma demanda crucial no trabalho pedagógico na escola. A tarefa de formar professores ganha uma nova perspectiva: a crença do desenvolvimento profissional dos professores para a coletividade, sendo essa formação centrada na escola. A esse respeito, Placco e Souza (2010, p. 27) compreendem a formação na escola “como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação”. Com isso, tem-se em vista um claro compromisso com a competência política do professor, que, por sua vez, se responsabilizará pela formação de cidadania de alunos e dos próprios professores.

O coordenador pedagógico, no seio dessa formação complexa, se vê diante de um desafio para além de suas demandas profissionais usuais.

O grande desafio deste se concentra em promover uma formação docente que valorize não só a prática reflexiva do professor, como também o trabalho centrado na escola e articulado à coletividade. Afinal, não se pode esquecer que há um outro desafio, já anunciado em linhas anteriores, que é o de lidar com a diversidade humana, especialmente com a questão da afrodescendência, do combate à discriminação, ao preconceito e ao racismo.

Assim, o apelo por uma pedagogia antirracista, vivenciada em todos os âmbitos educativos, centra-se na demanda de formar profissionais para lidar com a diversidade. Logo, urge nos tempos atuais que essa pedagogia seja implementada ainda na educação infantil e consolidada ao longo da educação básica até o ensino superior, porquanto acredita-se que uma criança que vivencia diversidade desde a mais tenra idade, estimulada pelas suas memórias escolares, pode vir a ser um adulto, quem sabe um docente, que terá uma conduta ética de respeito para com as diferenças e de valorização do negro e de qualquer outra etnia que compõe o mosaico da formação do povo brasileiro.

Nesse contexto, ao encontro de uma perspectiva renovada de esperanças para o povo negro e para o atendimento à diversidade, destaca-se a pedagogia das africanidades, também conhecida como “Pedagogia Griô”, que vem sendo trabalhada em algumas regiões do Brasil, a princípio com a educação não formal e que, só recentemente, tem sido cooptada pela educação formal como possibilidade de reforçar o combate ao preconceito e de reafirmar a educação antirracista. (PAULA, 2015)

Sobre isso, uma recente e inédita publicação da *Revista Diversitas*, do Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, deste ano de 2015, elaborou um dossiê sobre as práticas em Pedagogia Griô realizadas de norte a sul do Brasil. Inspirando-se em algumas dessas práticas sobre a proposta griô, será apresentado o projeto de intervenção no capítulo seguinte.

Dessa forma, o que se entende por Pedagogia Griô? Quais os seus princípios? Como esta pode impactar e contribuir para uma revolução dos saberes em africanidades nas escolas? Que implicações teria essa pedagogia na formação dos professores?

De antemão, esclarecemos que não é objetivo deste trabalho responder categoricamente a todas estas perguntas, mas é por meio delas que serão lançadas provocações para o aprofundamento dos estudos, para leitura das experiências concretas e para a interpretação dos achados do projeto de intervenção. A partir dessa observação, passa-se ao entendimento dessa pedagogia das africanidades.

Inserida na educação das relações étnico-raciais como aporte teórico-prático, a Pedagogia Griô compreende “perspectiva teórico-epistemológica fundada numa cosmovisão africana de mundo e de sociedade”, afirma Paula (2015, p. 198). Nesse caso, constitui-se em uma pedagogia que coloca os ensinamentos africanos como centro, e não como objeto de estudo, como vem sendo visto ao longo da história da humanidade. Isso significa conhecer a africanidade do ponto de vista dos africanos, em sua condição de emancipação. (PAULA, 2015)

Ademais, a Pedagogia das Africanidades tem como princípios básicos e edificantes: identidade, alteridade e diversidade. Paula (2015) orienta que, na identidade, estão os sujeitos que têm consciência de si e de sua história. Na alteridade, entende-se o “outro” como um ser diferente, que nos complementa em sua individualidade, não devendo ser tolerado, e sim respeitado em sua singularidade. Na diversidade, busca-se a valorização das múltiplas identidades forjadas no encontro com o outro, na soma do eu com o outro, cujo resultado permite a construção permanente de uma nova identidade coletiva e compartilhada pelos sujeitos sociais. (PAULA, 2015)

Consoante esse aspecto, a educação das relações étnico-raciais, na perspectiva das africanidade, implica compreendê-la tendo como aporte epistemológico a Pedagogia Griô entendida como:

[...] uma nova referência para a ação dos professores e profissionais da educação amparada nos princípios de respeito, valorização e promoção das diversas identidades e culturas por meio da ampliação e valorização das tradições orais e das histórias de vida dos alunos e professores, como instrumentos efetivos de significação e ressignificação dos currículos escolares. (PAULA, 2015, p. 180)

Mas que pedagogia de fato é essa? O que significa ser griô? Quem é “esse” griô? Em que se fundamenta a Pedagogia Griô?

De acordo com Paula (2015), a Pedagogia Griô tem como base a africanidade e a oralidade como eixos das práticas pedagógicas dos professores. Na África, o griô é um velho sábio, que é conhecedor das tradições, tem a responsabilidade de repassá-las por meio da oralidade para as novas gerações, para que os saberes africanos não morram nem desapareçam ao longo dos tempos. Griô ou gritos são uma espécie de trovadores que se ocupam da história, da música, da poesia lírica e dos contos que animam as recreações populares. (BÂ, 2010) A tradição oral é o elemento fundante que dinamiza tal pedagogia. Por ela entende-se:

A história falada constitui um fio de Ariadne muito frágil para reconstituir os corredores obscuros do labirinto do tempo. Seus guardiões são os velhos de cabelos brancos, voz cansada e memória um pouco obscura, rotulados às vezes de teimosos e meticulosos (*veilliesseoblige!*): ancestrais em potencial... São como as derradeiras ilhotas de uma paisagem outrora imponente, ligada em todos os seus elementos por uma ordem precisa.

Cada vez que um deles desaparece, é uma fibra do fio de Ariadne que se rompe, é literalmente um fragmento da paisagem que se toma subterrâneo.

Indubitavelmente, a tradição oral é a fonte histórica mais íntima, mais suculenta e melhor nutrida pela seiva da autenticidade. (KI-ZERBO, 2010, p.38-39)

Bâ (2010), sociólogo malinês, salienta que a fala é, por excelência, o grande agente mobilizador da aquisição do conhecimento. É pela palavra dita, experimentada na contação e na escuta, que se adquire o saber. A própria vida, isto é, a história de vida, é a educação. Por isso complementa:

Na tradição africana, a fala, que tira do sagrado o seu poder criador e operativo, encontra-se em relação direta com a conservação ou com a ruptura da harmonia no homem e no mundo que o cerca [...] O que a África tradicional mais preza é a herança ancestral. O apego religioso ao patrimônio transmitido exprime-se em frases como: 'Aprendi com meu Mestre', 'Aprendi com meu pai', 'Foi o que suguei no seio de minha mãe.' (BÂ, 2010, p. 173)

Cunhando esse termo para a Educação, denota-se, na Pedagogia Griô, uma prática educativa da valorização da tradição oral, na qual os professores e estudantes aprendem saberes sobre a cultura afro-brasileira com pessoas da comunidade escolar ou da sociedade. Dessa forma, o desafio de promover a educação para as relações étnico-raciais implica (re)conhecer e acolher esses nossos sábios griôs, pertencentes à comunidade, trazendo-os para a escola. Nesse ambiente educativo, esses saberes ancestrais se transformam em conhecimento sistematizado por professores e estudantes.

Portanto, em linhas gerais, este capítulo dedicou-se à compreensão da educação para as relações étnico-raciais do ponto de vista da legislação e do ponto de vista também das práticas educativas sugeridas através de pesquisas e dos cursos de formação para professores, realizados na maior parte do território brasileiro. É fato que o discurso oficial acerca da implementação da Lei Federal n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) tem avançado muito em torno da articulação de políticas públicas para a população afrodescendente. Contudo, todo esse conhecimento, mesmo passados 12 anos do início de vigência dessa lei, ainda não se tornou concreto e efetivo nas práticas educativas das escolas.

Logo, diante do exposto, conclui-se que o discurso legislativo anda a passos largos e se encontra, no entanto, muito distante da prática, do que acontece na vivência e no “chão da escola”. Por isso, acredita-se que a vivência de uma pedagogia antirracista na nossa educação ainda está em sua aurora, precisando, pendente de amadurecimento e de consolidação nos contextos escolares.

TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA: ENTRE PROPÓSITOS, INTERVENÇÕES E DIÁLOGOS

Buscamos, neste terceiro capítulo, trilhar os caminhos da nossa pesquisa, que contempla a temática das práticas em educação étnico-raciais na escola básica. O caminho será apontado por três diferentes e complementares trilhas. A primeira apresenta os propósitos da investigação que contém a caracterização do local onde foi realizado o projeto, bem como a contextualização do percurso metodológico escolhido. A Segunda apresenta o detalhamento da Proposta de Intervenção (PI). A terceira explicita de maneira didática os resultados e discussões oriundas das respostas dos sujeitos da pesquisa, fundamentadas no diálogo com autores especializados.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste Projeto Vivencial (PV), serão documentadas as experiências do decorrer do período em que se experimentou na prática o aprendizado teórico do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP 3). O referido curso, já em sua terceira edição, está vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, sendo executado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Assim, este PV visa proporcionar ao coordenador pedagógico um momento de relacionar a teoria apresentada nos módulos do curso CECOP 3 à prática utilizada nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental

I, tendo como intuito ressignificar a nossa própria prática. O presente projeto é resultado do trabalho de intervenção em coordenação realizado na Escola Municipal Carmem Silva, no Município de Riachão do Jacuípe (BA), entre os meses de setembro e novembro de 2015.

Objetiva-se promover uma nova cultura escolar de respeito à consciência negra, por meio de práticas em educação étnico-racial que estimulem uma pedagogia antirracista no processo educativo de crianças da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.

O projeto está organizado em cinco momentos: introdução, expondo em linhas gerais o desenho do trabalho; identificação da instituição, explicitando o contexto da intervenção; justificativa, problema e objetivos, contextualizando o objeto de pesquisa; o percurso metodológico, incluindo os caminhos da pesquisa efetivada por meio da proposta de intervenção; os resultados e a discussão, analisando as reflexões teórico-práticas dos sujeitos participantes à luz da teoria e, por fim, os encaminhamentos com limites e perspectivas futuras da nossa proposta de intervenção.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Este Projeto Vivencial foi realizado na Escola Municipal X, estabelecimento de ensino situado em Riachão do Jacuípe, Bahia, que se dedica da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

Criada em 1980, o nome dessa instituição homenageia uma docente que dedicou sua vida a educar a população local sem distinção de classe social, cor e raça, em uma época em que a educação não era tão prioritária em nossa região e país. A escola começou funcionando com apenas duas salas e demais dependências, de acordo com os padrões exigidos pelas leis vigentes na época, em terreno pertencente à prefeitura e por esta sendo erigida. No ano de 1983, foi cedida ao governo estadual para o gozo de atividades escolares e, em dezembro de 1998, foi incluída no processo de municipalização do ensino.

224 Ana Lise Costa de Oliveira Santos e Sadraque Oliveira Rios

Atualmente, conforme Decreto nº 545/99, o referido estabelecimento de ensino pertence ao Município de Riachão do Jacuípe, contando, em seu histórico de 35 anos de existência, sete direções, sendo durante muito tempo a única referência escolar no bairro, que muito dista do centro da cidade.

A escola, em meados dos anos 2000, passou por uma reforma, sendo ampliada. Hoje se encontra bem estruturada, recebendo recursos dos governos municipal, estadual e federal. Em seu currículo diversificado e contextualizado, abriga vários projetos e programas, dentre os quais se destacam: Programa Dinheiro Direito na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Projeto Baú de Leitura, Programa Mais Educação, Projeto Mais Cultura, Atleta na escola, Saúde na Escola, dentre outros.

Sobre o contexto administrativo e pedagógico, pode-se afirmar que a escola está estruturada em parte administrativa, que é responsável pela gestão da escola, e a parte pedagógica, que é responsável pelas ações de ensino-aprendizagem, de estruturação dos currículos e de formação continuada dos professores. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, nos horários das 8h00 às 11h45 e das 13h00 às 16h45, com 278 alunos distribuídos em 12 turmas. Ademais, conta com uma diretora, uma vice-diretora, oito professores, uma coordenadora pedagógica e sete funcionários que auxiliam nos serviços de secretaria, portaria, merenda e limpeza. Ressalta-se que os funcionários são qualificados para o exercício de suas funções. Os gestores e professores especialmente, são, em sua maioria, graduados e especialistas.

Há de se destacar que a escolha dessa unidade escolar para a realização do projeto vivencial advém primeiro, da necessidade de investimento qualitativo em via dupla – na própria prática de coordenação pedagógica e no espaço escolar em que esta coordenadora/pesquisadora já se encontra inserida –, e segundo, pela motivação encontrada ao perceber que grande parte da população do bairro na qual a escola está inserida é afrodescendente. Por

esses e outros argumentos, justifica-se ter sido este o *locus* de investigação-ação desta PI.

METODOLOGIA

Nesta seção, serão expostas as trilhas metodológicas percorridas para a concretização do maior propósito: qualificar as práticas pedagógicas e, por meio delas, suscitar a qualidade e uma nova cultura escolar no espaço investigado. Didaticamente, organizou-se o percurso em subseções que auxiliarão no entendimento da dupla jornada de coordenadores e pesquisadores.

Contextualizando o objeto de pesquisa

Este PV tem como tema *A África está dentro de nós: por uma pedagogia antirracista na escola pública em Riachão do Jacuípe (BA)*, suscitando uma problemática que diz respeito ao desafio de desenvolver uma nova cultura escolar que lide de uma forma inovadora com a educação para as relações étnico-raciais, deixando para trás um passado de herança escravocrata, cujas marcas se personificam nas posturas racistas, preconceituosas e discriminatórias vistas comumente nas relações sociais no Brasil e, em nosso presente, indo ao encontro da pedagogia das africanidades, profetizando-lhe um futuro promissor na nossa educação.

Assim, tem como problema central compreender: como os professores da educação infantil e do ensino fundamental têm lidado com a temática da diversidade, em especial a africanidade, em seu contexto educativo? Decorrente disso, as suas práticas vêm subvertendo ou reforçando uma pedagogia antirracista?

Para responder a tais indagações, objetiva-se em sentido geral: promover práticas de educação étnico-racial na escola básica, tendo em vista a construção de outra cultura escolar voltada para a valorização integral dos sujeitos. São objetivos específicos: proporcionar a formação continuada

dos professores para a diversidade, tomando como inspiração a Pedagogia Griô; refletir sobre a importância da cultura afro-brasileira, fomentando uma educação étnica e de valores, baseada nos princípios da ancestralidade, identidade, alteridade e resistência.

Explicitando a escolha dos caminhos da pesquisa

No tocante ao percurso metodológico, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, com foco na pesquisa-ação, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação participante e o grupo focal. A escolha por tais caminhos justifica-se pela própria temática suscitada. Trabalhar a educação para as relações étnico-raciais na escola pública implica um olhar diferenciado para o ato educativo, visto como um “processo” de permanente construção e ressignificação. A preocupação com o processo e a dinâmica tramada por seus sujeitos, ou seja, com o “vir a ser” e o “ser sendo”, é condição *sinequa non* de um trabalho de natureza qualitativa e social. (GALEFFI, 2009; MARCONI; LAKATOS, 2010; MINAYO, 2010)

Sobre a pesquisa-ação, a mesma diz respeito a um tipo de pesquisa que compreende uma nova dimensão de pesquisa que junta duas grandes vertentes: a ciência e a realidade estudada. Caracterizada pelo envolvimento de grupos sociais de diferentes naturezas no processo de tomada de decisões, a pesquisa-ação, assim como outras metodologias de cunho participativo, surge diante da insatisfação com métodos clássicos de pesquisa, que durante muito tempo dicotomizaram a relação “sujeito e objeto”. (THIOLLENT, 1996) Além disso, remete ainda à necessidade de promover maior articulação entre a teoria e a prática na produção do conhecimento e de solucionar possíveis problemas advindos na prática. Nesses termos, segue a devida conceituação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1996, p. 14)

Indo mais além, a pesquisa-ação oferece um novo desafio ao pesquisador: intervir na realidade observada, tornando-se muito mais do que um cientista. O pesquisador, assim com o coordenador pedagógico, é também um ser humano que deseja transformar seu contexto para melhor. Essa característica se fundamenta quando, pela escuta sensível, ele, o pesquisador, intervém, porque “ela faz um convite para que ele seja verdadeiramente, e talvez, tão simplesmente, um ser humano.” (BARBIER, 2007, p. 17)

Em relação à conceituação e escolha dos instrumentos de coleta dos dados, como já anunciado, utilizaram-se a observação participante (transcrita em diários de campo) e o grupo focal. Ambos os instrumentos somam a perspectiva de aproximação do pesquisador com o ambiente e os sujeitos pesquisados, legitimando assim o caráter interventor da pesquisa-ação.

Sobre a observação participante, entende-se como “um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, porque proporciona a experiência direta e a apreensão da realidade chegando mais perto da perspectiva dos sujeitos.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26) Já em relação aos grupos focais, estes consistem em “reuniões com um pequeno número de interlocutores (seis a doze), exigindo a presença de um animador e de um relator, com a qualidade de discutir sobre assuntos permitindo a geração de consensos e dissensos.” (CRUZ NETO, 2010, p. 59)

Ressalte-se que a observação participante ocorreu durante a realização da PI, entre os meses de setembro e novembro de 2015, nos variados contextos da escola pesquisada, como: salas de aula, sala dos professores, diretoria, cantina, pátio, dentre outros. Os registros da pesquisa foram anotados em um diário de campo, do qual se extraíram os dados exploratórios para

a investigação, bem como exemplo de falas, gestos e atitudes no tocante à temática da educação étnico-racial.

No caso dos grupos focais, estes foram executados posteriormente à realização da PI, com todos os docentes daquele ambiente escolar, perfazendo um total de oito professores. Ao todo, foram realizadas no próprio contexto escolar três sessões de grupo focal, sendo cada uma delas ocorrida em um tempo de 60 minutos, na última semana do mês de novembro de 2015. Todas as conversas foram gravadas em celular para assegurar os registros de cada uma. Como orienta-nos Kind (2004), as sessões tiveram o intuito de explorar, por meio do diálogo e da interação grupal, traduzidos nas falas aleatórias e espontâneas dos docentes, a reflexão sobre as práticas pedagógicas relacionadas à temática dessa investigação.

Nesse contínuo, para organizar cada sessão, a pesquisadora assumiu a função de dirigente e debatedora dos grupos focais. Para facilitar a evidência da problemática, foi elaborado pela pesquisadora um guia de entrevista, que serviu para contextualizar e dinamizar os encontros. A primeira sessão tematizou sobre os significados teórico-práticos dos principais conceitos do estudo, bem como retomou a memória dos educadores sobre as práticas em educação étnico-racial anteriores à proposta de intervenção. Já a segunda discutiu sobre a realização da proposta de intervenção, suas práticas, bem como a Pedagogia Griô. A terceira e última sessão debateu acerca da atuação da coordenação pedagógica na PI, os rumos futuros da temática em educação étnico-racial na escola, encerrando com uma autoavaliação dos docentes sobre a participação no projeto e na entrevista.

Ressaltamos dos quais, após a coleta de dados, fizemos a transcrição dos dados do grupo focal, assim como selecionamos trechos dos diários de campo para a análise dos dados da pesquisa.

Apresentando a PI

Com relação à PI, a mesma foi originária de um projeto pedagógico intitulado “Africanidade e Identidade Cultural: a nossa história passa por lá”, implantado pela nossa Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SMEEC) entre os meses de julho e setembro de 2015. Buscando e entendendo a importância da temática para além do processo de sensibilização e visando a superação da descontinuidade e da superficialidade da mesma, reinventou-se o projeto, acrescentando uma proposta inovadora: a inserção da pedagogia das africanidades, com inspiração na Pedagogia Griô, na prática pedagógica escolar investigada.

O PV envolveu a participação coletiva de gestores, professores e funcionários da escola desde o seu nascedouro. Ainda no mês de agosto/2015, o mesmo teve suas principais ideias forjadas nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), e assim ocorreu toda construção do mesmo. A dinâmica de construção planejada seguiu os seguintes passos: levantamento das necessidades, estudos, planejamento das atividades. As escritas das ideias do projeto compartilhadas no grupo eram sistematizadas pelo coordenador e transcritas em texto para todos desenvolverem em suas respectivas funções no espaço de escolar.

O objetivo geral da proposta de intervenção foi promover práticas em educação étnico-racial na escola, evidenciando a cultura negra e tendo como preocupação fundamental o combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação, bem como a vivência da diversidade por meio do exercício de princípios e valores.

A linha de ação foi construída em três etapas estratégicas: a prática de oficinas pedagógicas interdisciplinares, a realização de “dias D” das Africanidades na escola e, por último, a culminância do Projeto para a comunidade escolar e sociedade.

Em relação à primeira etapa estratégica, esta foi especialmente destinada à prática pedagógica com foco na temática “africanidades na sala de

aula”, tendo sido realizada uma vez por semana, entre os meses de setembro e novembro de 2015, com tempo estimado de aproximadamente 90 minutos. Foi sugerido aos professores de cada turma o trabalho com as oficinas pedagógicas, por estas serem mais dinâmicas e sistemáticas. Os principais temas abordados como princípios de uma educação étnico-racial inspirada em valores e na Pedagogia Griô foram: ancestralidade, identidade, resistência e alteridade.

Esse quartilho de princípios norteou as nossas condutas éticas e, por conseguinte, antirracistas. Conforme Santos (2015), por ancestralidade entende-se o encontro com nossas raízes, nosso passado. A identidade é o que nós somos e a quem nós pertencemos. A resistência corresponde ao processo de luta pela sobrevivência física e cultural. A alteridade significa respeito ao outro, às diferenças, visando aconvivência harmoniosa entre os povos. Logo, esses são os quatro princípios que normatizam a experiência valorativa da pedagogia das africanidades.

Entre o mês de setembro e a primeira metade de outubro de 2015, foram evidenciadas as temáticas da ancestralidade e identidade. Da segunda metade do mês de outubro até o mês de novembro de 2015, foram destacadas as temáticas da resistência e da alteridade. Os professores, estimulados nos HTPC, promoveram oficinas envolvendo várias estratégias e recursos, como desenhos, dinâmicas de grupo, produção oral e escrita, contação e recontação de histórias, teatrinho, filmes, vídeos e músicas.

A segunda etapa da PI envolveu a inserção da Pedagogia Griô no espaço escolar. Foram preparados dois dias de intervenção, que chamados de “Dia ‘D’ das africanidades” (ver anexos os respectivos roteiros). O primeiro ocorreu em outubro e o segundo em novembro de 2015. Nesses dias, toda a comunidade escolar parava para ver a socialização dos trabalhos em sala. Convidados, mestres griôs, adentraram a escola para contar suas histórias de vida e seus saberes por meio da tradição oral. Comunidade e griôs interagiram, aprendendo uns com os outros por meio de rodas de diálogo.

A realização dessa etapa foi muito instigante, pois permitiu contato na prática com os fundamentos da Pedagogia Griô. Inspirados nessa pedagogia, apostou-se na tradição viva e na oralidade como mola mestra para a partilha dos saberes. (BÂ, 2010) A possibilidade de partilhar os conhecimentos indo ao encontro das nossas raízes, acolhendo um mundo novo, trouxe encantamento e motivação para seguir perpetuando uma educação antirracista.

A terceira e última etapa consistiu na culminância da proposta vivencial, realizada no dia da consciência negra do ano de 2015, 20 de novembro. Essa culminância incluiu mesa redonda sobre a partilha dos saberes, limites e desafios e possibilidade da PI, envolvendo representantes da coordenação, gestão, professores, estudantes e os griôs. Foram realizadas homenagens aos mestres griôs que colaboraram e participaram do projeto de intervenção, através de entrega de certificados de reconhecimento aos princípios e valores vinculados a PI: ancestralidade, identidade, resistência e alteridade, seguido de encerramento festivo por meio de rodas de capoeira e de samba.

A subseção seguinte contará com a análise dos dados, tendo como foco o diálogo interpretativo com os sujeitos e teóricos na referida temática de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao adentrarmos na seara dos resultados e das discussões em torno do objeto desta pesquisa, torna-se necessário apresentar algumas considerações importantes sobre a análise e a interpretação de dados na pesquisa qualitativa. Afinal, realizadas as etapas do grupo focal e da transcrição dos dados, chega o momento da análise dos achados da pesquisa.

A apreciação analítica que foi realizada corresponde à análise de conteúdo, do tipo “temática”, conforme orientam Bardin (2009) e Gomes (2010). Ela, a análise de dados, foi realizada em três etapas. No primeiro momento, de posse do material transcrito, fizemos uma leitura flutuante, cercando-nos de todas as falas aproveitadas. Logo após, houve uma leitura mais compreensiva

e exaustiva, visando a organização dos dados empíricos, buscando as singularidades, semelhanças e diferenças nos discursos. No segundo momento, avançamos para o processo de categorização temática, no qual, por meio do agrupamento das unidades de sentido contidas nos depoimentos, foram feitas interpretações e inferências. Na terceira etapa, tendo a categorização e as unidades de sentido, consolidamos a análise interpretativa com a fundamentação teórica, dialogando com os diversos autores, além de retomarmos os objetivos e a problemática de estudo.

Assim sendo, considerando esse importante percurso metodológico de análise de dados, chegamos a uma síntese interpretativa dos achados da pesquisa. Ao retomarmos as nossas questões da pesquisa (como os professores da educação infantil e do ensino fundamental têm lidado com a temática da diversidade, especialmente a afrodescendência, em seus contextos educativos? Decorrente disso, as suas práticas vêm subvertendo ou reforçando uma pedagogia antirracista?) podemos afirmar que duas categorias foram encontradas, a saber: concepções docentes acerca da temática “africanidades” e afins e Práticas em educação étnico-racial na escola.

Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa que fizeram parte do grupo focal são professores da educação básica do ensino público municipal, jacuipenses natos, da classe média, com faixa etária entre 30 e 50 anos de idade, a maioria com carreira estável, com mais de uma década de experiência docente. A maioria atua há bastante tempo na escola, cujo atendimento se estende desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Quase a sua totalidade é do sexo feminino, havendo um do sexo masculino, sendo graduados em licenciaturas diversas e em Pedagogia. Somente uma professora não é graduada, tendo cursado somente até o magistério e, neste ano de 2015, encerrando sua carreira com a aposentadoria.

Nos seus depoimentos, os oito docentes entrevistados optaram por preservar seus verdadeiros nomes, sendo aqui “batizados” com codinomes em homenagem às lendas africanas e aos personagens de histórias infantis, cujos

atributos muito se assemelham às suas personalidades, a saber: Olocum,³ professora da creche e maternal; Yemanjá,⁴ professora da educação infantil I, Oiá,⁵ professora da educação infantil II; AjêXalugá,⁶ professora no primeiro ano do ensino fundamental; Oduduá,⁷ professora do segundo ano A e B do ensino fundamental; IyaBassê,⁸ professora do terceiro ano A do ensino fundamental; Eno,⁹ professor no terceiro ano B do ensino fundamental; Oxum,¹⁰ professora do quarto e quinto anos do ensino fundamental.

Passemos, então, à explanação dos resultados e à discussão das categorias de análise, tendo como base os instrumentos de coleta utilizados, que foram os diários de campo e os grupos focais.

Concepções docentes acerca da temática “africanidades” e afins

Nessa categoria, apresentamos os conceitos mais apreendidos pelos professores no desenvolvimento da PI, tendo como base o diário de campo e o grupo focal. Como a temática central foi “africanidades”, os conceitos que mais gravitaram neste entorno foram: África, Cultura Afro-brasileira e Educação Étnico-racial.

- 3 Olocum, segundo Oliveira (2009), era uma linda sereia, misteriosa, triste e tímida, princesa de uma região do oceano.
- 4 Yemanjá, de acordo com Oliveira (2009), era a rainha do mar, cujos atributos contemplam a beleza, a maternidade, a tranquilidade e o equilíbrio.
- 5 Oiá, conforme Oliveira (2009), era uma linda princesa, menina muito conhecida pela sua determinação e alegria.
- 6 AjêXalugá, consoante Oliveira (2009), era uma princesinha encantada e encantadora, irmã caçulade Yemanjá. Possuía os atributos da vaidade, da impetuosidade e da coragem.
- 7 Oduduá, como afirma Oliveira (2009), era uma princesa guerreira, possuidora de uma beleza rústica, já que não gostava de se enfeitar. Representava a Terra.
- 8 IyaBassê, para o Pequeno Dicionário Iorubá x português (2015), representa uma sacerdotisa com dotes culinários, responsável pelo preparo dos alimentos sagrados no Candomblé.
- 9 Eno, cujo nome significa “presente”, segundo Santana (2008), era um menino negro, estudioso, persistente e tímido.
- 10 Oxum, conforme Oliveira (2009), era uma princesa linda e perfumada. Tinha como atributos a beleza, a vaidade, o atrevimento e a genialidade.

Concepções sobre África

Falar sobre África implica-nos reconhecer toda a diversidade existente nela, bem como sua capacidade de irradiar saberes pelo mundo afora. Assim, os docentes, na medida em que iam explorando o tema nos diálogos dos grupos focais, foram sensibilizados pela pesquisadora a buscarem o significado desses termos em leituras fundamentadas, mas foi, sobretudo, com suas próprias práticas, que se surpreenderam, negaram e confirmaram tais significados. Na descrição abaixo podemos entender:

Fiz várias rodas de diálogo com os professores e muitos se referiam à África como um continente pobre, miserável, cheios de infestações de doenças, guerras. Ao mesmo tempo, reconheceram como o continente ‘mãe’, a origem da vida. Sensibilizei-os com uns slides com belas imagens do continente. Nesse dia, foi unânime a surpresa de todos os docentes ao identificarem paisagens, culturas, cores, gestos que não são comumente vistos na mídia. Ficaram então mais admirados e interessados. Uma professora disse: ‘não sabia que o continente africano guardava tantas belezas naturais e culturais’. Outra dizia ‘nem parece aquela visão do inferno da fome e da AIDS, ebola, da seca; estou emocionada por ver esse outro lado da África.’
(*Diário de campo, setembro de 2015*)

Percebe-se que o trabalho com as imagens da África para os docentes colaborou para ampliar suas visões positivas acerca do continente. Antes da sensibilização, era quase unânime a visão negativa advinda dos meios de comunicação, principalmente, e também das memórias estudantis. Nota-se que, depois da roda de diálogo com a intervenção da pesquisadora, a totalidade docente reconheceu emocionada que passaria a conceber a África como um continente rico de belezas, que guarda seus mistérios, apesar da pobreza, da fome, doenças, guerras civis, dentre outros.

Ki-Zerbo (2010), defensor de uma visão africanista, ao falar da África, admite que a história desta foi, durante muito tempo, contada do ponto de vista dos brancos. Isso alimentou uma imagem negativa na humanidade, inclusive nos nossos docentes, sobre o preconceito de que era

um continente marginal e servil. Essa história se perpetuou por muitos séculos, e só bem recentemente vem sendo recontada por historiadores que resgatam a história do ponto de vista dos próprios africanos. Para o autor: “a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Ela deve ser reescrita”. (KI-ZERBO, 2010, p. 22) Acreditamos também que, a partir do processo de sensibilização descrito, houve uma tomada de consciência dos nossos professores para tentar reescrever com suas práticas uma nova história sobre a África.

Concepções sobre africanidades e sobre cultura afro-brasileira

Indo mais além, os docentes em sua totalidade associaram o conceito de “africanidades” ao da cultura afro-brasileira. Entenderam que o primeiro (africanidades) seria tudo o que o povo africano trouxe consigo para o Brasil e aqui deixou, ou seja, sua herança que compõe a nossa cultura. O segundo, a cultura afro-brasileira, representa uma síntese de todas as influências que herdamos do povo africano, que incorporamos aos nossos hábitos, e dos costumes brasileiros, como a dança, as comidas, a religião, dentre outros. Ressaltamos que esses foram conceitos suscitados nos encontros de HTPC, nos quais foi oportunizada a reflexão crítica e conceitual, para que influências sem as práticas docentes nas intervenções do projeto. Assim, podemos confirmar nos registros seguintes:

Num dos encontros, propus a discussão de um texto que falava sobre a conexão África e Brasil. Os professores em roda de diálogo compartilharam que a africanidade está enraizada no Brasil, pois muitos negros vieram para aqui e influenciaram a nossa cultura, que é o nosso legado, que define a nossa identidade, além de formar o povo brasileiro juntamente com os brancos e índios. Provoquei-os para que apresentassem as diferenças entre os termos, africanidade e cultura afro-brasileira, mas preferiram conectar um ao outro. (*Diário de campo, setembro de 2015*)

Podemos inferir dos depoimentos acima que a visão de africanidades está intimamente associada à cultura afro-brasileira. Para os docentes, os termos não estão dissociados. O que existe é uma africanidade brasileira, que tem suas raízes no povo negro escravizado que aqui, ao longo dos séculos, ajudou a construir a nossa história. A cultura afro-brasileira, por seu turno, compreende os nossos costumes e crenças oriundas da contribuição dos negros africanos que aqui viveram e (re)construíram sua história. Os docentes, ao não distinguirem tais conceitos, ficaram presos às suas opiniões oriundas do senso comum e estritas somente ao mundo que os circundava.

Tomando por base os termos “africanidades” e “cultura afro-brasileira”, é oportuna a contribuição de Paula (2015), em quem identificamos, por um lado, as semelhanças entre os termos, pois ambos têm a África como centro irradiador de conhecimento, e, por outro, a concepção de que a africanidade não é conteúdo exclusivo do Brasil. Não se trata de negar as raízes africanas na formação do povo brasileiro, muito menos de negar a africanidade na nossa nação, mas cabe reconhecer que a África também influenciou, com sua cultura, outros continentes, outros povos, a exemplo das diásporas negras ocorridas na história da humanidade. De posse desse esclarecimento, Paula (2015) sugere que tomemos o conceito de africanidades com um caráter mais universal e globalizante pertencente a todas as nações por onde o povo negro viveu e vive.

Concepções sobre educação étnico-racial

Sobre o conceito de educação étnico-racial, os docentes, em sua maioria, o compreendem como um tipo de educação que enfatiza a boa convivência entre brancos e negros no contexto escolar. Segundo eles, devem ser trabalhadas normas de convivência, valores, como a igualdade, a alteridade, estimulando um clima de harmonia e paz na escola. Um dos professo-

res (Eno) discordou, argumentando que esse tipo de educação “*fala não só das relações entre negros e brancos, mas também de outras raças, como o índio, os estrangeiros que moram aqui no Brasil; um exemplo são os haitianos que estão aqui conosco*”.

A partir desse último depoimento, observamos que há uma singularidade marcante de ordem conceitual. Existe, sim, uma ampliação do termo educação étnico-racial, sendo este compreendido pelos docentes como um tipo de educação que trabalha a convivência com quaisquer povos, não exclusivamente as relações entre os negros e brancos. Ressaltamos que essa reflexão contrasta com o que orienta o Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a, p. 5), que sustenta o entendimento restrito de que educar para as relações étnico-raciais implica “uma reeducação das relações entre negros e brancos, com vistas às condições materiais, físicas e intelectuais para as aprendizagens significativas de todos os alunos negros e não negros”.

No entanto, esse impasse conceitual trazido para a discussão amplia o debate acerca das relações étnico-raciais no país. Após dez anos da publicação do referido parecer, somos instigados a sugerir que o próprio amadurecimento das vivências educativas, como aponta o depoimento do professor Eno, nos faz crer que, atualmente, essa temática tem ampliado as discussões para além da relação entre negros e brancos. O próprio parecer ao final do excerto acima deixa clara a garantia das aprendizagens dos alunos negros e não negros, implicando, assim, que se transcendam essas relações étnico-raciais para além da polaridade “brancos e negros”.

Dessa forma, ilustram bem esse embate as relações étnico-raciais estabelecidas entre os índios, os estrangeiros e seus descendentes que habitam esse país há muito tempo. Assim, nossa história da educação não oficial, isto é, vivida e experimentada no chão da escola, presença viva nas nossas memórias escolares, nem sempre foi de relações étnico-raciais pacíficas. (LOPES, 2009)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004c), bem como com o Plano Nacional para a Implementação das referidas diretrizes (BRASIL, 2013), a sociedade brasileira é constituída por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam, em termos culturais, como uma das mais ricas do mundo. Cabe-nos contribuir para o processo de democratização na escola, no sentido de promover uma educação que ensine a convivência e o respeito aos diferentes povos. Isso requer que, como educadores, reconheçamos outras matrizes de saberes que formam a nossa sociedade brasileira.

Portanto, tendo sido discutidos nesta categoria os conceitos fundamentais para uma prática educativa contextualizada, passemos, então, para a segunda, que tratará de explicitar com detalhes as relações étnico-raciais no cotidiano escolar na escola investigada.

Práticas em educação étnico-racial na escola

Nesta categoria, discutiremos sobre a educação para as relações étnico-raciais, tendo como base a análise da reflexão dos docentes sobre a própria prática, a partir do diálogo nas sessões de grupo focal. Os temas suscitados na discussão foram: práticas docentes anteriores à pedagogia das africanidades; pedagogia das africanidades: o encontro com a Pedagogia Griô; quando o coordenador pedagógico entra em cena e perspectivas para a pedagogia das africanidades.

Práticas docentes anteriores à pedagogia das africanidades

A respeito das práticas anteriores à pedagogia das africanidades, os professores revelaram que sempre trabalharam as questões voltadas para a consciência negra, em datas comemorativas e de forma pontual em eventos na escola. A metodologia aplicada era tradicional, com pouca interação com os alunos, já que promoviam uma discussão mais ampla sobre as relações

étnico-raciais sem sua profundidade. Percebemos que eram práticas educativas de cunho festivo, sem uma conexão direta com uma pedagogia antirracista. Podemos confirmar isto com as seguintes falas:

A gente trabalhava só o desfile de beleza negra com os alunos no mês de novembro, para comemorar a consciência negra. (IyaBassê)

Eu trabalhava com contação de histórias com meus pequenos. (Olocum)

Através dos livros didáticos, do que eles passavam sobre a história do negro no Brasil. (Eno)

Eu usava atividades com pinturas dos negros, comidas típicas dos africanos. (Yemanjá)

A valorização das danças africanas é algo que eu sempre trabalhei com meu alunado. (Oxum)

A partir desses depoimentos, depreendemos que a Pedagogia das Africanidades não fazia parte do cotidiano dessa escola. As datas comemorativas, especialmente o mês de novembro, em que há o dia da consciência negra, eram tidas como o ponto máximo na tentativa de não deixar esquecida a presença dos negros neste país. No entanto, não se tinha uma consciência para a superação do racismo na escola, muito menos se fazia conhecer a história da cultura africana e afro-brasileira em profundidade.

Nesse sentido, percebemos que, durante muito tempo, o lugar da cultura e da tradição africana e afro-brasileira nas escolas era um *habitat* muito tímido e escondido, pertencente, muitas vezes, ao currículo oculto da escola, quando deveria estar no centro do currículo formal e contextualizado. Conforme Munanga (2005) e Gomes (2005; 2012b), a falta de preparo dos educadores para lidar com as questões da diversidade, em especial as africanidades, só ajuda no retrocesso das práticas educativas em prol da superação do racismo.

Para Cavalleiro (2005), nem mesmo a existência das Leis n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) foi capaz de provocar mudanças

significativas nas práticas educacionais. Segundo a autora, a formação docente para as práticas em educação étnico-racial também seria uma das vias de sucesso. (CAVALLEIRO, 2005) Ela ainda sugere uma mudança radical nessas práticas, a começar pelo papel da escola e pela relação professor-estudante, o que significa uma postura de acolhimento ante as questões raciais, sobretudo se tratando de crianças negras.

Práticas docentes na escola: o encontro com a Pedagogia Griô

No que se referente à Pedagogia das Africanidades e ao encontro com a Pedagogia Griô, percebemos que, com a chegada deste projeto, houve um esclarecimento acerca da temática das africanidades. Esse entendimento soa como um convite para novas vivências, ou seja, um novo jeito de se trabalhar com as questões étnico-raciais na escola. Destacamos o depoimento de uma professora que afirma que:

Houve um esclarecimento sobre o tema da consciência negra; tivemos oportunidade de estudar os assuntos e conhecer histórias importantes, como o caso das personalidades negras, a participação dos negros na sociedade. Me chamou a atenção a história de Luiza Mahin, uma mulher negra que criou seu filho sozinha, deu a ele bons estudos, mesmo vendendo cocadas e este se tornou advogado em prol da causa negra; ela foi o exemplo de uma grande mulher. (IyaBassê)

Pereira, Amilcar (2014) sinaliza que o trabalho com as relações étnico-raciais requer muito mais do que o exercício de práticas antirracistas. Exercer a Pedagogia das Africanidades implica um conhecimento em profundidade, no sentido de buscar as nossas raízes, conhecer a nossa história, fazer uma verdadeira tomada de consciência sobre o que é de fato ser negro no Brasil. Por isso, os professores sentiram algo diferente, uma vez que a chegada do projeto os fez ir à busca de novos conhecimentos sobre essa temática, mobilizando-os para reinventarem seu jeito de ensinar e aprender. Tal como menciona o referido autor, eles, os professores, entenderam que

é preciso conhecer um pouco mais sobre o tema em sua inteireza e riqueza de detalhes, considerando toda a subjetividade presente no contexto socio-educacional em questão.

Ademais, a totalidade dos professores reconheceu que mudaram para melhor suas práticas em educação étnico-racial. Conforme os mesmos, essa mudança de atitude se deve à aplicação da proposta da intervenção, sobretudo com a realização dos “dias D” das africanidades.¹¹ Cada um dos docentes em particular destacou seus momentos marcantes, que estavam muito associados ao sucesso da sua prática docente ao lidar com esse tipo de diversidade. Eis a visão dos professores:

Pude mudar minha prática quando descobri as heranças dos negros, que muito nós herdamos como costumes. Descobri também a questão do cabelo negro, não é cabelo ruim, duro. Aprendi que, na África, por conta do clima, o cabelo do negro se tornou resistente e encaracolado. Toda vez que vejo uma criança zombar do cabelo de outra, dou essa explicação; isso é consciência. São coisas novas que vamos conhecendo e passando pra eles. (Yemanjá)

Desde a chegada do projeto, que é pra mim histórico, porque durou tanto tempo, quase nem vejo discriminação e preconceito contra o negro, pelo menos na minha sala de aula, não! Eles hoje encaram a questão do negro com naturalidade, pois conseguem ver pessoas da mesma cor fazendo sucesso, fazendo história. Gostei de trabalhar a história do leão Cecil, que foi morto recentemente por um caçador. A gente aproveita pra trabalhar outros assuntos também. No dia “D” os alunos sabiam tudo sobre a história da vida do leão. (IyaBassê)

Eu me encantei com as contação de histórias com a minha turma de maternal. Uma em especial me encantou: as tranças de Bintou. Eu trabalhei essa história bem antes com eles e no dia “D” eles sabiam contar tudinho; é tanto que me surpreendi com uma aluna de 3 anos contando trechos certinho. Isso mexeu com as crianças porque trabalhou a questão dos cabelos, da identidade deles, o porquê dos birotos e das tranças nas crianças. (Olucum)

11 Os “dias D” de africanidades foram estratégias metodológicas nas quais se apresentavam para toda a comunidade escolar os resultados dos trabalhos desenvolvidos nas etapas do projeto de intervenção.

Para mim o que fizemos só veio reforçar o trabalho que já se faz na escola que é conscientização. O que promovi foi muito bom e o que os alunos gostaram muito foram as danças no estilo baiano, afro-brasileiro. (Oxum)

Nos depoimentos acima, evidenciamos que as práticas em educação étnico-racial estiveram orientadas por princípios bem definidos, como previsto na proposta de intervenção, a saber: a ancestralidade, a identidade, a resistência e a alteridade. A ancestralidade é percebida através das estratégias utilizadas em sala, tendo como marcantes as heranças africanas representadas pelo clima, relacionando-o ao tom de pele escuro e aos cabelos de fios resistentes e volumosos, além da fauna e da preservação ambiental, bem representadas com a história da caçada e da morte do leão Cecil, que comoveu o mundo e os estudantes. Já a identidade é vivenciada através dos penteados e por meio da contação de histórias desde a educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental. As danças, ritmos afro-brasileiros, bem como a representação das personalidades negras, o desfile da beleza negra e a roda de capoeira, também foram dignas representantes do princípio da resistência negra. O axé e o samba de roda se encontraram no chão da nossa escola e foram exemplos expoentes do princípio da alteridade, trabalhado no projeto de africanidades na escola investigada.

De acordo com Pereira, Amauri (2014), a iniciação das práticas em educação étnico-racial precisa passar pelo (re)conhecimento da história da África, (re)conhecendo também as contribuições dos afrodescendentes na história deste país.

Para ele, conhecer a África é “fundamental para a formação da consciência social e histórica do povo brasileiro”. (PEREIRA, AMAURI, p. 33) Por isso, é essencial que problematizemos os estereótipos em relação ao continente africano, seu povo e sua história tão diversa, assim como em relação à população negra brasileira.

Sabemos que essa história tão rica e tão densa não deve ser contemplada em um único projeto. Nosso projeto somente despertou para essa

consciência através dos princípios da ancestralidade e da identidade. Contudo, precisamos avançar, sobretudo no que orienta Paula (2015), no sentido de conhecer com mais profundidade a historicidade africana, trazendo essa discussão para nossas salas de aula, fundamentando-nos de práticas que nos aproximam dos africanismos e da luta antirracista.

Convém salientar que outros princípios e valores também se destacaram neste projeto: a resistência e a alteridade. Orientados por estes princípios, os professores trabalharam várias práticas educativas em suas salas de aula. A respeito do princípio da resistência, que, segundo Munanga (2005), implica ter memória coletiva e coragem para combater a discriminação, o racismo e o preconceito, mediante o entendimento da histórica luta do povo negro por reconhecimento, os docentes realizaram pesquisas com os estudantes sobre as personalidades negras brasileira, percorrendo uma historicidade marcante, desde Zumbi dos Palmares até Negoinho do Samba. Como resultado desse estudo, realizaram dramatizações e um desfile, recontando a história dessas personalidades. Foram feitas também homenagens às baianas, através do resgate da história de vida de Mãe Menininha do Gantois.

Sobre a alteridade, destacamos a contação de histórias e filmes como *Kiriku*. Essas práticas produziram dois efeitos: a tomada consciência das africanidades e a educação de valores. De um lado, os estudantes identificaram semelhanças e diferenças da cultura africana vistas no filme com a afrodescendência vivenciada por eles. Como exemplo, assemelhou-se uma história de luta marcada por desigualdades sociais. Divergiu-se quanto às vestimentas e a alguns costumes. De outro lado, os valores e princípios marcados na visão dos estudantes foram a coragem de Kiriku e a sabedoria de seu avô. Coragem, sabedoria e respeito, traços valorativos marcantes dos afrodescendentes, fizeram os estudantes se sentirem tocados e estimulados a agir de maneira ética.

Particularmente, o trabalho com a educação étnico-racial é também um trabalho com a educação ética dos estudantes. Entendemos que o desenvolvimento de uma educação para a diversidade étnica implica primordialmente o investimento na formação ética dos sujeitos. Assim sendo, Araújo (2007), La Taille (2009), Menin (2007), Morin (2011), Oliveira (2012) e Rios (2011) orientam a necessidade do desenvolvimento da competência ética na formação inicial e continuada dos educadores, bem como na escola básica, tendo em vista a conquista da autonomia dos educandos, sendo sobretudo no exercício na autonomia, que a diversidade ganha espaço para ser vivenciada no contexto escolar.

Outra prática docente de alteridade bastante louvável foi a própria história de vida contada por um professor para sua turma. Essa iniciativa destaca-se pela simplicidade e espontaneidade. A repercussão disso foi um sucesso na sala de aula. Os alunos viram no próprio professor um exemplo de respeito e resistência diante das adversidades da vida. Conhecer a história de vida foi uma grande demonstração de alteridade. Só podemos alcançar esse princípio se nos permitimos, antes de tudo, conhecer o outro em sua essência, sua trajetória de vida. A partir dessa lição, os estudantes foram estimulados a respeitar o “outro” e desafiados a conviver com as diferenças de cada um. Os seguintes trechos colhidos do grupo focal revelam essa compreensão:

Eu me senti à vontade quando trabalhei a historinha da menina bonita do laço de fita como minhas crianças do infantil. Com eles, fiz várias rodinhas de conversa, estimulando o respeito ao outro e de que todos somos bonitos pela diferença que temos. (Oia)

Eu, diante de tantos negros famosos que tem por aí, pra trabalhar com os alunos em sala eu preferi falar da minha própria história. Sobre as personalidades negras, conheceram desde Zumbi e tantos outros e usei a minha própria vivência pra incentivar eles. Eu, negro, pobre, vindo da zona rural, filho de pai e mãe analfabetos, estudei muito e hoje me tornei um professor. Ao usar essa estratégia, muitos meninos e meninas se sentiram estimulados a participar do desfile da beleza negra; senti que a estratégia de contar minha história de superação conquistou eles e mexeu com

a minha autoestima e a deles também e o resultado foi positivo, pelo orgulho pela coragem em ser negro. Enfim ao trabalhar esse tema, me senti em casa, feliz. (Eno)

Pude ver o brilho nos olhos de um aluno que representou Pelé e o outro colega que representou um famoso advogado. Todos negros, lutadores que venceram pelos esforços e pelos estudos. Eles tiveram oportunidade de sentir orgulho da cor negra e das personalidades que representaram no Dia 'D' de Africanidade. (IyaBassê)

Eu fui a pró que incorporei o sentido do projeto, fui baiana, benzedeira, tanta coisa, me envolvi com os personagens e meus alunos achavam isso engraçado. Eu tentei chamar a atenção deles, por isso cada vez que falava do tema me vestia da cabeça aos pés e dramatizava com eles histórias sobre a cultura nossa, a herança dos negros. A roda de baianas que fiz foi a coisa mais linda, minhas meninas vestidas de baiana e eu também entrei na onda. (Oduduá)

O filme Kiriku, a que eles assistiram no cineminha da escola, foi muito impactante. Senti que, apesar de muitos deles já conhecerem, na escola essa temática ganhou outro sentido para eles. Perceberam que mesmo sendo uma aldeia pobre, todos eram unidos. A sabedoria no menino Kiriku os encantou e eles se identificaram muito pela sua coragem e determinação em ajudar sua tribo a vencer as maldades da rainha Karabá. (AjêXalugá)

Segundo Silva (2007) e Oliveira (2009), o sucesso de práticas educativas antirracistas deve-se ao fato dessas serem orientadas por valores e princípios bem definidos no âmbito escolar e, principalmente, na formação dos professores. Por isso, o quartilho chamado “ancestralidade-identidade-resistência-alteridade” delineou os trabalhos pedagógicos durante o percurso de desenvolvimento desta proposta de intervenção. Sobre os valores trabalhados, uma das professoras (AjêXalugá) sinaliza que “[...] sentir e discutir sobre quem somos nós é muito gratificante. Precisamos nos conhecer melhor e a escola; nós professores temos que colaborar nessa parte, ajudando a formar a consciência dos alunos.”

A par disso, notamos que professores e coordenação se comprometeram em associar suas ações a esses princípios que nortearam, do início ao fim, o andamento da nossa intervenção. Isso demonstra que, muito mais do que promover práticas educativas antirracistas, a intenção da proposta

conseguiu também educar para valores, tendo em vista a formação do caráter dos estudantes.

No tocante às relações étnico-raciais na escola e, especialmente, nas salas de aula, evidenciamos a existência ainda de práticas de natureza discriminatória e preconceituosa por parte do alunado e de alguns membros da comunidade escolar. No caso das crianças, por causa da sua natural sinceridade, esses sentimentos são mais expostos em forma de piadas, xingamentos e pirraças. Já no caso dos adultos, esses sentimentos se escondem e aparecem de maneira simbólica em forma de dizeres e atitudes escamoteadas de preconceito, como ilustra o diário de campo:

[...] certo dia ouvi um funcionário da escola tentar separar uma briga entre alunos e se referiu a um dos estudantes tentando repreendê-lo: seu nequinho preto chato, de tão preto só tem os dentes de branco, retinto que nem piche. A expressão 'preto' demonstra um evidente caso de injúria racial. Ficou clara a necessidade de estendermos essa conscientização e formação também para os demais membros da escola.

Gomes (2012b) traz uma grande contribuição ao entendimento da dinâmica das práticas em educação étnico-racial. Para que o trabalho com essa temática dê certo, é preciso muito mais do que boas práticas em sala de aula. A escola historicamente sempre foi lugar de reprodução de desigualdades, e somente agora, na contemporaneidade, se abre para a diversidade. Considerando isso, faz-se necessário também um investimento nas políticas públicas para a diversidade. Além disso, o investimento tem que ser na sua totalidade, envolvendo toda a comunidade escolar, para que se possa evitar a mera repetição do discurso politicamente correto, mas ao mesmo tempo com práticas discriminatórias e preconceituosas.

Entretanto, entre os docentes, a despeito de alguns deslizes entre os ditos e os não ditos, é notório o empenho dos mesmos para apaziguar os conflitos gerados entre os estudantes. As relações étnico-raciais são veiculadas por eles através de uma prática orientada pelo princípio da alteridade. Vejamos

também como se expressam os docentes a respeito de como lidaram com as relações étnico-raciais na escola, sobretudo nas suas turmas:

Teve um aluno que se chateou porque eu o chamei de negro, expliquei que era somente uma forma carinhosa. Eu sentei com eles em roda e mostrei as parte do corpo, e falei do sangue que é da mesma cor, vermelho. Então, todos perceberam que a diferença fica só no tom de pele. (Yemanjá)

Eu vi alguns alunos pirraçarem outros só porque eram negros. Depois que falei de mim, que sou negro, eles pararam com essa onda de preconceito.

Refleti muito que eles precisam se preparar pra enfrentar o preconceito lá fora. Aqui na escola amenizou mais esse assunto. Sobre o menino que falou do cabelo da coordenadora, eu como professor fiquei depois sensibilizado e trabalhei não só com ele, mas com todos sobre a cor de cada um e que os negros têm sua história e todos são diferentes porque Deus nos fez assim. Ele, o aluno, entendeu e não mais manifestou preconceito. (Eno)

Com os meus pequenos foi mais tranquilo, porque fui explicando com jeitinho sobre a importância da cor da pele de cada um e do valor que as pessoas têm. Eles foram se reconhecendo, apontando os alunos de cor negra na sala, sem preconceito. (Olocum)

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (BRASIL, 2013), todas as instituições educativas necessitam se adequar a essa temática. Logo, o avanço das práticas educativas tem que incidir numa conexão direta com o que orientam todos os documentos legais.

Ainda conforme o documento, reiterado pelo PNE (BRASIL, 2014), todos da escola necessitam ser capacitados para lidar com clareza com as relações étnico-raciais, refutando preconceitos e sobretudo a violência simbólica cometida pelos adultos contra as crianças. Ambos os documentos apostam em uma formação que possa dar conta da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania, na erradicação de todas as formas de discriminação e no reconhecimento de outras matrizes de saberes da sociedade brasileira.

No tocante às práticas educativas realizadas nos “dias D” das Africanidades, que consistiram em momentos pedagógicos estratégicos desenvolvidos na escola, escolhemos, para desenvolver coletivamente ações de combate ao preconceito, discriminação contra os negros, bem como partilha de saberes, conhecimentos, socialização de práticas realizadas nas salas de aula, dentre outros. Foram realizados dois “dias D” de africanidades: o primeiro dia ocorreu no início do mês de outubro, no qual se discutiram as temáticas da ancestralidade e identidade. O segundo aconteceu na segunda metade do mês de novembro, com ênfase na resistência e da alteridade. Participaram gestores, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, mestres griôs, funcionários, pais, comunidade escolar, lideranças comunitárias, dentre outros.

Assim, podemos constatar que todos os docentes se sentiram realizados com os resultados alcançados diante do projeto. Essa etapa representou bem a somatória de todos os esforços concentrados desde a preparação dos planejamentos, passando pelas atividades diversas em sala de aula e culminando nesses dias especiais de apreciação. O envolvimento e a parceria na relação dos pares “professor-professor”, “professor-estudante” e “estudante-estudante” eram evidentes, mexendo com a autoestima de todos os presentes, como se confirma no depoimento em destaque:

Teve também a contação da história das princesas africanas que me marcou e também as crianças, porque senti que mexeu com a autoestima dos alunos, principalmente quando algumas alunas as representaram em um dos dias “D” de africanidades. Senti que as meninas que representavam as princesas, cada uma incorporava seus personagens e o brilho nos olhos delas ao ouvir os aplausos, e eu narrando toda essa história para o público, foi lindo e me senti realizada. Esse trabalho foi muito enriquecedor, porque as pessoas convidadas que trabalham em áreas diferentes cada uma apresentou uma visão diferente sobre a cultura afro-brasileira. Eles nos ensinaram com seus saberes um pouco dessa cultura e a gente acaba aprendendo mais e mais. Sinto que tem coisas que já sabíamos, mas os afazeres do dia-a-dia nos impedem de trabalhar também esses assuntos, digo, com tanta profundidade. A participação mais envolvente foi a dos mestres da capoeira. O povo canta, participa, se alegra. (AjêXalugá)

Outro momento de muita proeminência na realização no projeto de intervenção foi a chegada dos mestres griôs¹² à escola, como afirma a docente Oxum: “[...] eu destaco o dia ‘D’ da africanidade como mais importante, no sentido da participação de outras pessoas da comunidade estarem aqui na escola interagindo e dando suas contribuições para o projeto [...]”. Também outros docentes colocaram suas impressões acerca da presença dos griôs na escola. O conjunto dos docentes admite que esses mestres representaram a verdadeira cultura afro-brasileira e que são seus legítimos representantes, exalando com seus saberes o cheiro genuíno da cultura negra em suas diferentes faces e jeitos de ser e de sentir a afrodescendência. A presença desses griôs dinamizou o processo pedagógico e aproximou mais a comunidade da escola, conforme se percebe nos seguintes trechos:

A nossa escola estava precisando desses trabalhos. Os dias ‘D’ de africanidades vieram pra mostrar o nosso valor e conhecer os saberes desses mestres me fez aprender muito sobre a nossa cultura. A nossa escola estava precisando de um momento assim. (IyaBassê)

A presença desses mestres foi muito importante. Me destacou uma professora que falou sobre a alteridade. Foi interessante seu jeito de explicar, usando a ludicidade, estimulando a participação dos alunos com questionamento e em cima disso ia fazendo a sua fala pra gente e dando ao próprio alunado a oportunidade de participar. (Olocum)

Senti que o projeto somou muito com a chegada desses convidados, porque tudo isso fluiu com naturalidade e a gente se convence de que trabalhar a consciência negra é importante e cada um com seu saber nos ajudou a enxergar isso. O apoio e parceira de cada um deles contribuíram para o sucesso do projeto. (Oxum)

12 Segundo HampâtéBâ (2010), para a definição do que seja um griô em África, podemos compreendê-los como músicos, embaixadores e cortesãos, genealogistas, historiadores ou poetas, que, por meio da oralidade, multiplicam seus saberes de geração a geração. No Brasil, para Benjamim Paula (2015), os griôs são os profissionais de diversas naturezas que também são difusores de cultura e da tradição oral das africanidades nos contextos educativos e fazem acontecer a pedagogia.

Assim, a intervenção dos mestres griôs permitiu que a Pedagogia das Africanidades se aproximasse do contexto escolar, dando-lhe um novo estímulo no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Consoante às reflexões de Paula (2015) e HampatéBâ (2010), podemos constatar que o diferencial desse tipo especial de educação é colocar a tradição oral como estratégia teórico-metodológica relevante. Esses autores compreendem que a genialidade dessa proposta consiste em apostar na valorização dos saberes lembrados, via diálogo com os estudantes, reconhecendo suas histórias de vida e tendo essa dinâmica como meio de ressignificar os nossos currículos escolares e, por conseguinte, concretizar uma verdadeira educação para a diversidade.

Quando o coordenador pedagógico entra em cena: reflexões docentes

Antes de adentrarmos nos pormenores da atuação do coordenador pedagógico, exporemos um balanço crítico a respeito da proposta de intervenção. Ressaltamos que, em todo projeto de intervenção, assim como em toda prática educativa, existem erros e acertos. Aqui traduzimos essas constatações por meio de limitações e potencialidades. Desse modo, em relação às limitações, no princípio, a quase ausência da cultura escolar coletiva comprometeu a execução do projeto, conforme é revelado no diário:

O primeiro dia 'D' de Africanidade que aconteceu aqui na escola foi bastante complicado, porque quando cheguei à escola, o espaço onde ia acontecer o evento nem existia. Fiquei triste e os convidados já haviam chegado, nem o espaço do evento estava arrumado! Os professores estavam nas salas com seus alunos e os convidados estavam esperando.

Pensei em desistir, no ato, mas ergui a cabeça e segui em frente, chamei os outros funcionários e arrumamos o ambiente, confortamos todo mundo e o projeto mesmo atropelado se realizou. Vi que meu senso interventor, a coragem de ser pesquisadora, a vontade de transformar me fizeram ir adiante, superando as limitações e vencemos. (*Diário de Campo, outubro de 2015*)

Os docentes também foram convidados a refletir sobre a trajetória do projeto, apontando limitações e potencialidades. Sobre as limitações, alguns docentes alegaram ter tido pouco tempo para preparar suas atividades, ficando algumas questões atropeladas. Outros evidenciaram o tempo restrito para as formações e capacitações na escola, sendo os momentos de HTPC os únicos para tal finalidade. Outra situação limitante e negativa foi a postura inquieta dos estudantes durante a socialização das apresentações. Também foi sentida a ausência da maioria dos pais dos alunos e dos representantes da Secretaria de Educação para prestigiarem os eventos.

Sobre os acertos e potencialidades do projeto, o assunto mais manifesto foi a valorização da autoestima dos estudantes. Durante o percurso, quer nas salas de aula, quer na socialização dos “dias D” de africanidades, os estudantes foram cativados com as práticas educativas realizadas e se sentiram mais valorizados. A ampliação dos conhecimentos sobre as africanidades foi um item bastante comentado entre os professores, que passaram a conhecer muito mais do que imaginavam aprender. O diário de campo também sinaliza algo importante: *“análise ao final desse projeto que nós conseguimos anunciar uma nova cultura escolar, de participação de todos; pude como coordenadora pedagógica colaborar para o senso de coletividade dentro dessa metodologia de projetos”*. (Diário de campo, novembro de 2015)

Concernente à participação da coordenação pedagógica no projeto de intervenção, depreendemos que a totalidade dos docentes reconheceu o papel formador, articulador e transformador desse profissional. No entanto, do ponto de vista de quem articula, quase sempre há conflitos entre os docentes e a coordenação, porque muitas vezes os primeiros se sentem pressionados, e a segunda se sente desvalorizada.

Nos encontros de HTPC, sempre introduzia com um texto, slides, tentando trabalhar bem os conceitos do projeto com os professores. Estes, a princípio, diziam que já sabiam, que queriam logo saber das sugestões de trabalho com os alunos. Isso me angustiava, pois percebia que muitos deles não

sabiam de fato o que realmente significavam algumas palavras. Insistia em trabalhar primeiro os conceitos para depois as estratégias. O embate estava posto! Alguns conceitos como Africanidade, alteridade, consegui trabalhar; outros, não como eu gostaria. (*Diário de campo, setembro de 2015*)

O diário de campo revela que o trabalho do coordenador pedagógico diante da formação docente é cheio de embates e marcado pelo aligeiramento das formações continuadas. De um lado, os docentes admitem querer ajuda para fundamentar suas práticas. De outro, aparentam recusar o aprofundamento teórico conceitual dos assuntos.

No tocante às dificuldades da execução do projeto, todos revelaram que sentiram falta de uma maior capacitação para lidar com a temática da diversidade, especialmente a questão da educação étnico-racial. Isso demonstra a carência do uso do espaço escolar, até então não visto por eles como meio de formação continuada. Uma docente demonstrou que a presença da coordenadora pedagógica não interferiu muito em seu trabalho, aparentando certa invisibilidade desse profissional no contexto educativo. Já referente aos avanços, os docentes sinalizaram que se sentiram acolhidos, que havia sempre o diálogo e a escuta nas preparações para as atividades do projeto de intervenção, sendo as decisões tomadas como base, o consenso da coletividade. Alguns trechos sinalizam isso:

Nos nossos encontros de preparação dos trabalhos, a coordenadora sempre se fazia presente nos apoiando em tudo, mas na minha sala na execução ela vinha pouco e senti falta disso. Não houve muito diferencial da presença da coordenadora na execução do projeto, pois a gente sabendo o que ia fazer na sala, tendo o esquema do que é proposta, a gente ia lá e fazia sem a presença dela. (AjêXalugá)

A coordenação nos deu suporte, eu digo, até trabalhou e se envolveu demais. Se não fosse a sua contribuição, o projeto não fluiria e provavelmente não teria tanto sucesso. (Yemanjá)

Eu gostei muito da atuação da coordenadora porque nos orientou de fato, apresentou suas ideias, ouviu nossas sugestões, angústias e contribuições e principalmente construiu junto com a gente, diferente de como a gente estava acostumado

dos projetos virem da Secretaria de Educação, de cima pra baixo e a gente ter que “engolir” sem poder dizer nada. Agora foi diferente porque ela, a coordenadora, caminhou junto com a gente. (Olocum)

A gente aqui não tinha coordenador por muito tempo; muitos que foram designados pra aqui, mas os que vinham não ficavam. Até que veio essa coordenadora e ficou conosco. Com a chegada da coordenação, senti que não só esse projeto, mas todas as outras coisas fluíram, teve mais preparo com a gente, no sentido da formação, um cuidado maior, sabe? Teve outra coisa, a participação dos mestres na escola aproximou mais a comunidade e esse sempre foi o nosso desafio aqui: trazer a comunidade pra escola e nós conseguimos nesse projeto mais do que isso; fazer com que ela, a comunidade, desse sua contribuição na escola. E foi a coordenadora que articulou tudo isso e nos incentivou a buscar esses mestres e trazer pra escola. Assim o nome da escola ficou mais valorizado e nosso trabalho reconhecido. (Eno)

Sobre essa questão da formação dos professores no contexto da escola, faz-se necessário refletir que “qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados numa perspectiva do trabalho coletivo”, afirmam Placco e Souza (2010, p. 27). A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola. Nesse sentido, as autoras ratificam o sonho da coordenadora, bem como dos professores e participantes desse projeto: que o espaço escolar seja parâmetro para o desenvolvimento profissional. Para que isso aconteça, é preciso que os projetos de escola reflitam cada um de seus participantes, seus desejos, anseios, limitações e potencialidades. E cabe ao coordenador assumir o desafio de articular esse ideal da formação continuada na e para a escola.

No tocante ao papel do coordenador no atendimento à diversidade, André e Dias (2012) sugerem que é necessário formar professores que saibam lidar com a diversidade no seu contexto educativo. Tal afirmação, associada à experiência coletiva adquirida neste projeto, permite-nos algumas inferências: devemos inserir, nos processos de formação de professores, reflexões acerca do “reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e, por último, a diversidade”. (ANDRÉ; DIAS, 2012, p. 69) Além disso, aprendemos que, para lidarmos com

essas questões da diversidade, sobretudo a afrodescendência, objeto deste estudo, devemos considerar os professores e a nós mesmos como sujeitos socioculturais, e não apenas profissionais.

Perspectivas para a Pedagogia das Africanidades na escola

Para finalizar nossa análise, discutiremos sobre os rumos da temática de africanidades na escola. A unanimidade dos docentes está a favor da continuidade do projeto de africanidades, considerando que a maioria dos estudantes é afrodescendente. É preciso também adequar os projetos às necessidades dos alunos e às suas especificidades. O tempo de realização deve se estender para todos os próximos anos letivos. Todos foram instigados pela intervenção da coordenadora pedagógica a buscar seus meios de contribuir com a temática. A parceira com a comunidade, através dos mestres griôs, contadores de história e fomentadores da Pedagogia das Africanidades, deve permanecer e ser ampliada para convidados além das fronteiras do bairro. Nossos griôs convidados tiveram um perfil diverso: bailarinos, cabelereira, professores, capoeiristas, sambadores de roda, contadores de “causos”, jovens estudantes secundaristas e líderes comunitários.

Sobre esse tema, duas docentes expõem seus desejos:

Agora, mais que nunca, temos que trabalhar esse tema, principalmente, porque aqui a maioria dos estudantes é afrodescendente. Eu, mesmo me aposentando agora, pretendo como convidada, dar minha contribuição na continuação desse projeto. (Oduduá)

E pensar que tudo começou com o episódio da criança que questionou o cabelo afro da nossa coordenadora (risos). Isso foi a gota d'água pra gente acordar e ver esse tema da africanidade com outros olhos e fazer um trabalho durante todo o ano letivo de consciência com nosso alunado. (Olocum)

Portanto, para nós, muito mais do que um projeto de intervenção, este foi um projeto de realização pessoal, no qual se envolveram corpo e alma. Isso foi um processo de libertação, especialmente para a coordenadora

pedagógica e pesquisadora. Esperamos, nas próximas propostas, avançar na pedagogia grê que, por enquanto, só foi uma aproximação ao cotidiano escolar.

Logo, concernente à análise aqui revelada por meio das categorias, podemos concluir que a vivência da educação étnico-racial na escola investigada ainda precisa caminhar no compasso da legislação oficial a respeito do tema. Apesar das limitações encontradas na execução do projeto da intervenção e confessadas pelos docentes em seus depoimentos nas sessões de grupo focal, bem como das descrições dos diários de campo da pesquisadora, podemos afirmar que as práticas educativas, com ênfase na afrodescendência, realizadas pelos docentes estão sendo tendenciadas para o reforço de uma pedagogia antirracista, ao contrário de sua subversão. Enfim, todos almejam a concretização de um atendimento à diversidade mais justo e democrático.

Finalizamos essa análise acreditando em algumas assertivas: não somente boas práticas em educação étnico-racial dentro da sala de aula farão atenuar o preconceito, o racismo e a discriminação social. É preciso uma mobilização socioeducacional que contemple um efetivo processo de mudança, que comece na esfera da articulação das políticas públicas, na regulamentação da legislação étnico-racial em âmbito municipal, na formação continuada dos profissionais da educação e na parceria entre escola e sociedade.

Nesse sentido, no tocante à efetivação das práticas em educação étnico-racial nas escolas, coadunamos com a seguinte perspectiva:

[...] do papel para a vida social, há uma grande distância a ser transposta, e o desencadeamento desse processo não significa sua efetiva adoção, tampouco seu completo enraizamento no chão das escolas públicas e privadas do país. A efetivação e implementação de leis no campo educacional dependem em grande parte medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena. (GOMES, 2012b, p. 23-24)

Por fim, somos perseverantes em afirmar que as nossas humildes práticas em educação étnico-racial são irradiadoras e provocadoras desse longo, intenso e contraditório, mas necessário, processo de mobilização e efetivação; processo esse que deve acontecer de maneira invertida, isto é, do chão das escolas para o chão dos palácios governamentais. Há que se pensar também que a realização de tais práticas implica a ressignificação das exigências de natureza ética, epistemológica e pedagógica, como bem sugerem as legislações e publicações apresentadas e que referendaram o nosso trabalho de conclusão de curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever este trabalho de conclusão de curso, sob o formato de projeto vivencial, foi uma experiência singular e riquíssima, uma vez que nos exigiu atar em um único nó, três pontas da vida: o pessoal, o acadêmico e o profissional. Também em termos de escrita acadêmica, nos custou muito caro: dias, noites e madrugadas, idas e vindas, recuadas e avanços nos textos que, freneticamente, ocupavam nossas mentes; mas o sacrifício recompensou-nos com a alegria da superação.

Freire (1996b, p. 44) ilustra isso muito bem: “[...] mas escrever, registrar, refletir não é fácil [...] dá muito medo, provoca dores e até pesadelos. A escrita compromete. Obriga o distanciamento do produtor com o seu produto. Rompe a anestesia do cotidiano alienante”.

Assim sendo, foi por meio deste curso de especialização em Coordenação Pedagógica que conseguimos compreender de forma clara a importância do saber vivencial aliado ao saber acadêmico. O primeiro, adquirido de forma assistemática, empírica sem/com intencionalidade. O segundo, oriundo de um saber conquistado sistematicamente, de forma crítica. No entanto, algo é fato: não há ação sem saber, nem saber sem ação. Aprendemos aqui, como diria Bondía (2002), a ler a nossa própria experiência, fundamentando-a à luz de diversas contribuições teórico-metodológicas que

somamos ao longo dos componentes curriculares e extracurriculares deste curso, bem como associados à presença sempre companheira, humana, atenta e sugestiva do nosso professor pesquisador orientador.

No mesmo sentido, Christov (2012) argumenta em favor de cursos de formação continuada que tenham como eixo central a teoria e a prática associadas para o enriquecimento da própria experiência do educador. Com este curso, CECOP 3, percebemos que o diferencial estava posto desde o início, que era o de aliar a nossa vivência aos saberes acadêmicos no papel de coordenadores pedagógicos.

Neste longo período até chegarmos aqui, o currículo apresentado neste curso nos instigou a percorrer essa trajetória de problematização dos saberes juntamente com a experiência em coordenação, sendo vivenciada intensa e concomitantemente à própria formação continuada e à reflexão do coordenador pedagógico sobre a sua atuação.

No tocante ao decurso da pesquisa, é necessário que retomemos a nossa problemática de estudo. Ao longo do trabalho, nos deparamos com os questionamentos: como os professores da educação infantil e do ensino fundamental têm lidado com a temática da diversidade, especialmente a afrodescendência, em seus contextos educativos? Decorrente disso, as suas práticas vêm subvertendo ou reforçando uma pedagogia antirracista? Ao avançarmos com a realização das etapas, pudemos confirmar que os professores da escola observada, a despeito das dificuldades encontradas ao longo da operacionalização da PI, apresentam uma conduta de abertura e democracia para lidar com a diversidade que habita o contexto escolar. Em suas práticas cotidianas, eles, os professores, demonstraram interesse e apreço pela temática da afrodescendência, pondo seus pensamentos e atitudes a favor do reforço de uma pedagogia antirracista.

Em relação aos objetivos propostos, podemos afirmar que os mesmos, na medida do possível, foram alcançados. Sabemos que, ao longo de uma jornada de pesquisa, limitações e novas possibilidades de atuação são

encontradas. Especialmente em face do objetivo geral, é evidente nosso contentamento em cumprir o que se pretendeu outrora: promover práticas de educação étnico-racial na escola básica, tendo em vista a construção de outra cultura escolar, voltada para a valorização integral dos sujeitos. A concretização de nossa PI confirma que estivemos no caminho certo, no sentido de incentivar a inovação das práticas em educação étnico-racial, através de uma nova cultura escolar, voltada para o trabalho coletivo e para a parceria com a comunidade, tomando como exemplo a contribuição dos mestres griôs.

No entanto, em relação aos objetivos específicos, ressaltamos que, ao propormos a formação continuada docente para a diversidade, bem como a reflexão da cultura afro-brasileira à luz dos princípios da ancestralidade, identidade, resistência e alteridade, percebemos que houve certa limitação no alcance dos mesmos. A principal delas foi o tempo para a formação. Houve certo aligeiramento no processo de aprendizagem dos conceitos ligados à Pedagogia das Africanidades e à Educação Étnica e Ética. Os momentos de HTPC não eram suficientes para a realização desse aprofundamento. O material teórico nem sempre era lido e apreendido pelos docentes, que ainda tinham outras demandas a cumprir.

Sobre isso, Placco, Almeida e Souza (2015) sinalizam que três são as funções primordiais do coordenador pedagógico: articular, formar e transformar. Dentre elas, a função da formação continuada é uma das atribuições do coordenador mais difíceis de executar. Entendemos que formar o outro implica, antes de tudo, formar-se. A partir desta premissa, as dificuldades encontradas para o cumprimento dessa atribuição de formador pelo coordenador pedagógico são muitas, sendo que as referidas autoras assim destacam:

excesso de compromissos de parte a parte dos professores, gestores e coordenadores; desvios de função tanto de professores, quanto dos CPs; deficiências de formação de professores e sua

pouca disponibilidade para os estudos e novas ações docentes, pela falta de parceria e dificuldades de trabalhar coletivamente. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 16)

Nesse sentido, os reflexos dessas dificuldades elencadas na fala acima se fazem sentir na nossa realidade e no alcance dos objetivos específicos. Vivenciamos, no nosso cotidiano, tudo isso e muito mais do que foi apontado. Foi marcante a contradição sentida por nós, coordenadores pedagógicos no CECOP, e pelos docentes da escola investigada: necessidade de estudos *versus* pouco tempo para aprimoramento. A nossa dinâmica educativa, desde o contexto universitário até a escola básica, ainda não consegue dar conta dessa formação docente centrada na escola. E quando a essa formação acontece, a despeito da grande oportunidade do aperfeiçoamento, ela tem formato aligeirado, impositivo e pouco dialógico, não respeitando muitas vezes as necessidades, motivações, particularidades e condições de trabalho de cada um.

Diante disso, percebemos que, tanto os docentes quanto os coordenadores pedagógicos, perante os inúmeros desvios de função e carga horária excessiva de trabalho, acabam não priorizando o seu direito de aprender, investir nos estudos, fazer suas reflexões teórico-práticas e metacognições, tão imprescindíveis à constituição do sujeito reflexivo, como sugere Alarcão (2011), à formação de professores, coordenadores e demais profissionais reflexivos em uma escola, que também se torna reflexiva pela influência dos que dela fazem parte.

Concernente aos capítulos do memorial e da fundamentação teórica, apesar das especificidades de cada capítulo, os mesmos se encontram presentes, de maneira marcante, entrelaçados ao capítulo da metodologia. O diálogo entre a experiência pessoal, profissional, acadêmica, juntamente com os autores especializados e os sujeitos da pesquisa, tornou únicas a escrita e a experiência interventora no decorrer da investigação.

Como foi relatada no memorial, a temática das relações étnico-raciais sempre fez parte de nossas vidas, uma vez somos orgulhosamente afrodescendentes. Atentando-se para as experiências da vida pessoal e profissional, contornadas de preconceitos e superações, um deles foi o estopim para a mudança: um preconceito sofrido pela coordenadora, em relação ao seu cabelo afro, por parte de um aluno da educação infantil. Esse ato desencadeou inúmeras reflexões no interior da escola, que se tornou palco de nossa investigação e aplicação da nossa PI. Os resultados dessa intervenção culminaram em uma análise de dados que dialoga harmonicamente com os teóricos abordados neste trabalho.

Dentre os achados da pesquisa, sobressaíram duas categorias de análise encontradas. A primeira corresponde às concepções dos docentes acerca das temáticas “africanidades”, “África”, “cultura afro-brasileira” e “educação étnico-racial”. A vivência teórico-prática dessas temáticas oportunizou aos docentes (re)conhecê-las e ressignificá-las, numa (re)tomada de consciência conceitual e epistemológica, como aponta Ki-Zerbo (2010).

Já a segunda categoria procurou se ater com profundidade às práticas em educação étnico-racial na escola investigada. A Pedagogia das Africanidades tornou-se a temática central que orientou as práticas docentes antes, durante e depois da realização da PI. Especialmente a aproximação com a Pedagogia Griô ensinou aos docentes e envolvidos que o conhecimento, quando é partilhado com dialogicidade, produz efeitos positivos e edificantes na vida de todos da comunidade escolar, como bem nos orientou Paula (2015). Constatou-se que as práticas educativas com ênfase na afrodescendência, realizadas pelos docentes, tendem para o reforço de uma pedagogia antirracista, ao contrário de sua subversão. A autoestima elevada dos estudantes, bem como a partilha dos saberes com os mestres griôs, resultando em trabalho coletivo, foi ícone marcante e fruto da conquista desse processo de mudança e transformação ocorrido.

Faz-se necessário ressaltarmos o caráter inconcluso deste trabalho acadêmico. Nunca foi nossa pretensão realizar um projeto vivencial que almejasse abarcar e solucionar plenamente a problemática anunciada. Estamos de acordo com o que disse Freire (1996a, p. 55): “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”. Ao dizer isso, o autor legitima nossa humilde aspiração.

Após a realização deste trabalho, miramos o horizonte do conhecimento e enxergamos outras possibilidades e desdobramentos desta pesquisa. Tomamos como exemplo: as temáticas do avanço da Pedagogia Griônas escolas como modelo de inovação da pedagogia antirracista; a Pedagogia das Africanidades e sua relação com o trabalho coletivo centrado na escola; a formação docente e a parceria entre escola e comunidade no trato com as questões da diversidade; a autoestima dos estudantes negros no contexto escolar, dentre outros.

Portanto, em linhas gerais, encontramos, na realização deste TCC/PV, uma oportunidade única de enriquecimento, que nos custou limitações, mas apresentou avanços e desafios. No que tange a estas primeiras, encontramos uma formação docente e do coordenador pedagógico aligeirada, assim como o despreparo para lidar com o trabalho coletivo. Com relação aos avanços, tivemos a promoção de práticas inovadoras em educação étnico-racial, a exemplo da inspiração na Pedagogia Griô. Quanto aos desafios, que são inúmeros, destacou-se a luta pela superação do preconceito, discriminação e racismo, ainda presentes na escola, bem como a diminuição do fosso entre a legislação antirracista e a sua efetivação no contexto educativo. Além disso, o coordenador pedagógico, com suas contemporâneas funções de articulador, formador e transformador, ainda necessita alcançar o respeito e a legitimidade do seu saber e do seu fazer na escola.

Por fim, ao iniciarmos nosso texto introdutório com a expressão iorubana¹³ *kuabo*, ensejando boas vindas, finalizamos com a declaração *Odárò*, anunciando, com muito *axé*, empoderamento e boas energias para a Pedagogia das Africanidades e as vindouras práticas em educação étnico-racial nas escolas. Um breve até amanhã!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. Apresentação. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- ANDRÉ, M.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 63-75.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; AMORIM, V. (Org.). *Educação e valores*. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-62.
- ASSMAN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes. 2003.
- AXÉ. In: DICIONÁRIO yorubá/português. [S.l.:s.n.], 2015. Disponível em: <<http://okeaparamentos.no.comunidades.net/i2>>. Acesso em: 24 nov. 2015.
- BÂ, A. H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- BAHIA. Lei 10.330/06 de 15 de setembro de 2006. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia-PEE e dá outras providências. *Diário Oficial [do]*

13 Todas as expressões iorubanas anunciadas neste trabalho de conclusão de curso, a saber: *kuabo*, *Iyabassê*, *axé*, e *Odárò*, significando respectivamente: bem-vindo; cozinha sacerdotiza dos alimentos sagrados do Candomblé; energia positiva emanada dos orixás; e, até amanhã, estão referenciadas segundo a obra *Dicionário yorubá/português* (2015).

Estado da Bahia, Salvador, 15 set. 2006. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa, v. 3).

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em <www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2012.

BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 mar. 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 4 maio. 2015.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 de jun. 2015.

BRASIL. Lei 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. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 de mar. 2015.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes a bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em 4 maio. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/04. Regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial [da] República*

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 jun. 2004a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 4 maio. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 001/04. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/reso12004.pdf>. Acesso em 4 maio. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Plano nacional de implementação 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: Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=658-vol2antirac-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004c.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: Ministério de Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-18. (Coleção Educação para todos).

CHRISTOV, L. H. da S. Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência. In: GUIMARAES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 1998. p. 37-40.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 51-66.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1996b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa – educação e ciências antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639*. Brasília, DF: UNESCO, 2012a. Disponível em: <http://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2015.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: Ministério de Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-63. (Coleção Educação para todos).

GOMES, N. L. Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N. L. (Org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639*. Brasília, DF: UNESCO, 2012b. p. 19-34.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 67-80.

IYA BASSÊ. In: DICIONÁRIO yorubá/português. [S.l.:s.n.], 2015. Disponível em: <<http://okeaparamentos.no.comunidades.net/12>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

- KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologiaem revista*, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041213_115340.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.
- KI-ZERBO, J. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J. (Org.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 30-52.
- KUABO. In: DICIONÁRIO yorubá/português. [S.l.: s.n.], 2015. Disponível em: <<http://okeaparamentos.no.comunidades.net/j2>>. Acesso em: 24 nov. 2015.
- LA TAILLE, Y. de. *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LOPES, E. M. T. *Perspectivas históricas da educação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- LÜDKE M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MENIN, M. S. Valores na escola. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2007.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 09-31.
- 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. Acesso em: 26 mar. 2015.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília, DF: UNESCO, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015.

ODÁRÒ. In: DICIONÁRIO yorubá/português. [S.l.: s.n.], 2015. Disponível em: <<http://okeaparamentos.no.comunidades.net/i2>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

OLIVEIRA, A. L. C. de. *Formação ética de professores: representações sociais de estudantes de Pedagogia*. 2012. 210f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012.

OLIVEIRA, I. A formação de profissionais docentes para a formação das relações raciais nos planos nacionais da educação. In: AGUIAR, M. A. da S. (Org.) et al. *Educação e diversidade: estudos e pesquisas*. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. p. 203-212.

OLIVEIRA, K. *Omo-Oba: histórias de princesas*. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

PAULA, B. X. de. A educação das relações étnico-raciais, a Pedagogia das Africanidades e a pedagogia griô. *Revista Diversitas*, São Paulo, ano 2, n. 3, mar. 2015.

PEREIRA, A. A. Relações étnico-raciais na história do Brasil. In: PEREIRA, A. A. *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. Brasília: Fundação Vale, 2014. p. 61-74.

PEREIRA, A. M. História dos negros no Brasil. In: PEREIRA, A. A. *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. Brasília, DF: Fundação Vale, 2014. p. 33-59.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. Retratos do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). *O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador*. São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-24.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios do coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?. In: PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. *O coordenador pedagógico e os desafios da educação*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-36.

RIACHÃO DO JACUÍPE. Lei municipal n. 845 que aprova o Plano Municipal de Educação de Riachão do Jacuípe (PME). *Diário Oficial da*

Prefeitura Municipal de Riachão do Jacuípe, Riachão do Jacuípe, BA, ano 3, n. 363, 2015. Disponível em: <www.pmriachaodojacuipe.baipmbrasil.org.br>. Acesso em: 20 de agosto de 2015.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Série Questões da nossa época, v. 7).

SANTANA, P. *Minha mãe é negra sim*. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

SANTOS, A. L. C. O. Oficinas pedagógicas na universidade: tecendo projetos, cruzando histórias. In: COLÓQUIO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA UNIVERSIDADE, 4., 2015, Salvador. *Anais...* Salvador: UNEB, 2015, p. 325-336.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação*, Porto Alegre, vol. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUSA, F. M. N. Linguagens escolares e reprodução do preconceito. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 105-119.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 64, n. 148, p. 243-256, set./dez. 1983.

THEODORO, E. O. Perfil facebook, 2015. Disponível em: <www.facebook.com/#consciencianegra>. Acesso em: 20 nov. 2015.

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

UNESCO. *Década internacional de afrodescendentes*. 2015a. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/prizes-and-celebrations/2015-2024-international-decade-for-people-of-african-descent/#c1465007>>. Acesso em: 4 jul. de 2015.

UNESCO. *Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e a educação ao longo da vida*. 2015b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

APÊNDICE 1 – GUIA DE ENTREVISTA DOS GRUPOS FOCAIS

1. O que os docentes entendem do significado das expressões seguintes: África, africanidades, cultura afro-brasileira, educação étnico-racial?
2. Como eram as práticas em educação étnico-raciais nesta escola?
3. O que mudou na escola com a chegada do projeto de africanidades?
4. Destaque algumas práticas educativas que você, professor, desenvolveu sobre a consciência negra em sua sala de aula? Deixe claro como trabalhou os princípios: ancestralidade, identidade, resistência e alteridade.
5. Houve alguma situação de preconceito, discriminação ou racismo na escola? Como você, professor, e/ou a escola, lidou com essa situação?
6. O que representaram para vocês, professores, a chegada e as contribuições dos mestres griôs e da Pedagogia Griô?
7. De que maneira o coordenador exerceu seu papel diante do projeto de africanidades? Aproveite e comente sobre como tem sido a atuação dele no contexto escolar.
8. De agora em diante, quais os rumos dessa temática da educação étnico-racial nesta escola?
9. Para finalizar, como vocês, professores, se sentiram com a realização dessa entrevista?

APÊNDICE 2 – SÍNTESE DA CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

CATEGORIAS DE ANÁLISE E SUAS SUBCATEGORIAS

1. Concepções docentes acerca da temática “africanidades” e afins

Concepção de “África”

Concepção de “cultura afro-brasileira”

Concepção de “africanidades”

Concepção de “educação étnico-racial”

2. Práticas em educação **étnico-racial** na escola

O “antes” da Pedagogia das Africanidades

O encontro com a Pedagogia Griô

Quando o coordenador pedagógico entra em cena

Perspectivas para Pedagogia das Africanidades

esquema de respostas dos entrevistados para a análise de dados

Concepções docentes acerca da temática “africanidades” e afins

Verificar respostas da Questão 1.

Práticas em educação **étnico-racial** na escola

O “antes” da Pedagogia das Africanidades – ver respostas da Questão 2.

O encontro com a Pedagogia Griô– ver respostas das Questões 3, 4, 5 e 6.

Perspectivas para Pedagogia das Africanidades — ver resposta da Questão 8.

Quando o coordenador pedagógico entra em cena — ver resposta da Questão 7 e 9.



A importância da leitura na aprendizagem dos alunos de primeiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal X

*Carine Oliveira Sousa
Surama Beatriz Bandeira Reboucas*

*Oh! Bendito o que semeia Livros à mão cheia
E manda o povo pensar! O livro, caindo n"alma
É germe - que faz a palma,
É chuva - que faz o mar!
Castro Alves*

INTRODUÇÃO

Ler histórias, criar e recriar personagens, imaginar cenas, vivenciar cada palavra trazida pelo autor, fazer da leitura uma experiência rica e inesquecível. Essa é a grande inspiração de muitos educadores quando o assunto é leitura; no entanto sabemos que esta não é uma tarefa fácil.

Por outro lado, a importância da leitura em nossa vida cotidiana é inquestionável, uma vez que, por meio dela, podemos aprender, ensinar e sentir. É fundamental que a mesma seja vista como uma experiência que possibilite o desenvolvimento em âmbito interpretativo, ou seja, a compreensão daquilo que se lê.

Sabendo-se que é através da língua falada que o homem se reconhece como humano, podendo comunicar-se e trocar experiências com os demais, vê-se a leitura como um dos elementos mais significativos da formação cultural de uma nação.

Partindo desse pressuposto, há a necessidade de aprofundar estudos sobre a importância da leitura, principalmente na série inicial do ensino

fundamental, primeiro ano, visto que os educandos nesta faixa etária não se encontram alfabetizados. Neste aspecto, diariamente criam-se situações nas quais o aluno desconhece a importância da leitura, fazendo uso dela apenas para atender a exigências escolares, mesmo assim com algumas deficiências, havendo a necessidade de reflexão e intervenção por parte do professor, como estimulador e facilitador da leitura.

É neste horizonte, com vistas a melhorar os índices de alfabetização, que o desenvolvimento deste projeto de intervenção pretende abordar a importância da leitura na aprendizagem de alunos da turma de primeiro ano do ensino fundamental, da Escola Municipal X, na cidade de Itanhém.

O trabalho com a leitura na sala de aula significa vivenciar o processo imaginativo, criar possibilidades para a construção de conhecimentos que tenham significado para a criança. É, sobretudo, inspirar-se e comover-se com a obra lida, com os pensamentos e sentimentos presentes naquele livro.

Todas as instâncias nacionais e internacionais envolvidas com questões educacionais apontam a centralidade da leitura no processo de aprendizagem. A leitura competente – de todas e de cada uma das linguagens do mundo contemporâneo – não apenas contribui para a busca, encontro e processamento de informação, como também constitui fator importante para o desenvolvimento das faculdades cognitivas do ser humano.

Considerando a realidade sociocultural dos alunos da turma de primeiro ano do ensino fundamental, da Escola Municipal X, com relação ao processo de ensino-aprendizagem, observa-se que é de fundamental importância repensarmos a educação do futuro como formação do conhecimento, e não somente como informação compartimentada, visto que a turma é composta por alunos da educação infantil, sendo pré I e II, e alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

Evidenciando essa realidade, considero de suma importância a elaboração de um projeto, com a finalidade de formar sujeitos do conhecimento, despertando nos alunos o prazer pela leitura, tornando-os cidadãos críticos,

imaginativos e conscientes de seu papel social, podendo, dessa maneira, proporcionar a possibilidade de acesso a essa gama de conhecimentos.

Desta forma, o principal objetivo deste projeto é estimular a leitura nos educandos da turma, motivando-os ao hábito de leitura, implementando práticas de leitura ricas e diversificadas em todas as áreas do conhecimento.

Para efetivação deste projeto vivencial, será utilizado uma metodologia qualitativa por meio de um diagnóstico, levantando dados dos alunos alfabetizados e não alfabetizados e os processos de aprendizagem com relação à leitura na turma, por meio de entrevista aberta com a professora regente, através dos indicadores de desempenho enviados à Secretaria Municipal de Educação, além de visitas à Escola Municipal X, destacando os principais problemas enfrentados na aprendizagem dos alunos.

Posteriormente, para incentivar o desenvolvimento do hábito da leitura na comunidade escolar, serão desenvolvidas, durante o primeiro semestre letivo, atividades que despertem e estimulem o gosto pela leitura, favorecendo a aprendizagem e buscando formar cidadãos críticos e dinâmicos, estando continuamente atualizados frente aos desafios e perspectivas do mundo moderno/contemporâneo, ajudando-os a se tornarem leitores.

Como nos remete a tão famosa frase de Bill Gates, o fundador da Microsoft, o homem que revolucionou o computador pessoal: “Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.” Essa afirmação expressa perfeitamente a importância dos livros e da leitura na vida de todos.

ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA

O presente projeto fundamenta sua perspectiva de abordagem em um referencial especificamente de leitura, busca o possível para que nossos alunos compreendam melhor o que estão aprendendo na escola e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um novo horizonte.

Para aprender, é necessário aos indivíduos perceber, compreender, analisar elaborar e expressar sentimentos e ideias sobre objetos, pessoas e situações; não se trata de copiar, mas de uma construção na qual ocorrem transformações, afinal, aprender é internalizar e expressar significados. O aprendizado dificilmente ocorre se o aluno não estiver motivado, é necessário discutir sobre a questão da aprendizagem da leitura e da escrita e sobre os meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento.

O processo de ensino aprendizagem, no Brasil, tem sido alvo de inúmeros estudos, que revelam problemas de várias ordens. Segundo Terra (2002, p. 236), por exemplo:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes – mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado.

Através da leitura, o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, decifrar os sentimentos e emoções que o cercam e acrescentar vida ao sabor da existência. Pode, então, vivenciar experiências que propiciem e solidifiquem os conhecimentos significativos de seu processo de aprendizagem.

A escola deve ter também como objetivo formar pessoas capazes de compreender os diferentes textos, e é preciso que se empenhem para que os educandos tenham acesso a vários tipos de informação escrita e não escrita,

como jornais, revistas, histórias em quadrinhos, contos, poesias infanto-juvenil, literatura, músicas, peças de teatro, filmes, exposições de artes etc. Sem todo esse trabalho, é até possível ensinar a ler, mas não despertar o prazer pela leitura. (LIBÂNEO, 1999)

Sabemos que, do hábito de leitura, dependem outros elos no processo de educação. Sem ler, o aluno não sabe pesquisar, resumir, resgatar a ideia principal do texto, analisar, criticar, julgar, posicionar-se. Daí a certeza que este projeto contará com o apoio do professor, principalmente porque trabalha com a série inicial do ensino fundamental I, onde o pequeno leitor, o alfabetizando, adquire ou precisa adquirir maturidade mental, física, social e emocional para iniciar uma atividade de leitura, tendo em vista sua autonomia e participação social.

A leitura é um processo vivenciado pela criança desde muito cedo, quando observa e reflete sobre o que está à sua volta e começa a descobrir cada detalhe e personagem que faz parte de seu mundo. Sendo assim, a principal função da escola é aprimorar esta leitura, formando sujeitos sociais, garantindo uma ação educacional voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, da sua capacidade de interpretar e produzir, para que ele se torne capaz de ler e pronunciar o mundo.

Para tanto, é imprescindível que a ação pedagógica se desenvolva segundo uma prática que contemple a utilização de uma metodologia de leitura diversificada, ou seja, os materiais de apoio pedagógico devem constituir-se, sobretudo, dos diferentes textos que circulam socialmente. Uma concepção de leitura que sedistancia das tradicionais já fora proposta por Paulo Freire (1988, p. 37), que defende que a leitura inicia na compreensão do texto:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Freire (1996) destaca que primeiro aprendemos a ler o mundo à nossa volta; essa aprendizagem é levada para a escola, por isso, deve ser considerada pelo professor. O autor sugere ainda que haja várias atitudes perante esta leitura. Ela é uma atividade profundamente individual, e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto, visto que a leitura é uma atividade de assimilação, conhecimento e reflexão. Para ele, a leitura é entendida como algo que se aprende com as experiências vividas e adquiridas através do contato que a criança tem com o mundo que a rodeia, e ocorre até mesmo sem o leitor decodificar sinais gráficos e/ou palavras.

A fim de desenvolver habilidades de leitura e escrita, a tendência atual propõe que certas atividades sejam feitas diariamente com os alunos de todos os anos, mesmo as que estejam em processo de alfabetização. Entre elas, estão a leitura e a escrita feita pelos próprios estudantes e pelo professor para a turma (enquanto eles não compreendem o sistema de escrita). Não se trata de oralizar o escrito, isto é, sonorizar o texto, mas sim tornar a leitura um exercício dialógico.

Assim, dentre as condições fundamentais para se formar leitores críticos e dinâmicos, está a criação de um circuito de leitura. Isto possibilita que uma rede de textos integre os alunos a grupos sociais em que se utilize a escrita, aumentando, assim, o campo de interlocução e tornando esse processo uma atividade funcional e produtiva.

Neste contexto, para desenvolver uma proposta voltada para a utilização da leitura na escola é preciso ampliar a nossa percepção, de acordo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a, p. 144):

Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão.

A leitura não pode ser um gesto mecânico de decifrar sinais, pois esses sinais não se ligam de imediato a uma imagem, uma mensagem, uma fantasia ou conceitos. Ela deve fazer parte do crescimento intelectual do ser humano, pois, desde os primeiros contatos com o mundo, estrutura-se uma espécie de leitura, ou seja, a compreensão de tudo que está no ambiente em volta de si.

Várias são as razões que dificultam o processo de leitura do educando, e há uma série de razões que ocasionam a dificuldade desse aprendizado, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, as estratégias adequadas à leitura devem ser gradativamente adquiridas pela criança, aproveitando ao máximo o conhecimento prévio.

Segundo Kleiman, (1997) a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto é o que lhe permite fazer interferências necessárias para relacionar diferentes partes, como decorrência do conhecimento de mundo, sendo que o que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do proficiente.

Nesta perspectiva, o início do produto do ato da leitura está em contraste claro e evidente com as práticas metodológicas. Outro aspecto observado, é a excessiva preocupação com a escrita e a pouca atenção para o desenvolvimento da leitura e da escrita mutuamente. A prática de privilegiar as atividades da escrita supõe que a produção segue automaticamente a ler e conseqüentemente escrever, entretanto esta realização deve ser feita de forma contextualizada, dinâmica e democrática, fazendo com que as crianças das séries iniciais possam entrar em um mundo alfabetizado e letrado. De acordo Lajolo (2001, p. 54):

Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.

A leitura é mais eficiente quando os leitores conhecem as convenções, as características, o tipo de estrutura própria do texto, cuja leitura vai iniciar. O bom leitor não se faz por acaso, quase sempre é formado na infância, antes mesmo de saber ler, através do contato com a literatura infantil e com experiências positivas no início da alfabetização. (CARVALHO; CARVALHO, 2015)

Ainda segundo os autores supracitados, aprender a ler como se esse processo fosse mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita; tornar a leitura significativa e atraente desde as etapas iniciais do ensino fundamental, de modo a contribuir para a formação de bons leitores, deve estar sempre presente no trabalho escolar.

De acordo Bernardino (2007), as crianças são facilmente alfabetizáveis, desde que descubram, através de contextos funcionais, que a escrita e a leitura são objetos interessantes que merecem ser conhecidos, como tantos outros objetos da realidade aos quais dedicam seus melhores esforços intelectuais.

O desenvolvimento do gosto pela leitura depende da sua presença maior ou menor no cotidiano e de suas diferentes práticas. O objetivo maior da escola é permitir que o aluno leia, escreva, fale e compreenda variados tipos de texto; essa estratégia pode resultar em um melhor desempenho, sendo assim, o coordenador pedagógico e o professor dessas séries iniciais do ensino fundamental devem criar e proporcionar situações que favoreçam tal gosto pela leitura e escrita.

O ensino e a aprendizagem da linguagem escrita e oral vão depender do trabalho coletivo de todos os professores, pois não bastam apenas projetos isolados ou somente professores de Língua Portuguesa, é preciso uma mobilização de interesse de todos os membros da escola, e este pode ser usado nas diversas disciplinas.

Segundo Martins (1982, p. 31), existem muitas concepções de leitura, e estas podem restringir-se a duas caracterizações, sendo elas:

- 1) Como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana);
- 2) Como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo sociológica).

Pode-se identificar com esta citação, que a escola é o lugar que molda os sujeitos, podendo deixá-los passivos, sem reação e sem condições de argumentar sua opinião, aceitando o que a instituição impõe, ou, por outro lado, torná-los críticos, reflexivos, capazes de atribuir significados e fazer relação entre o dever e o prazer de aprender por meio da leitura. Assim sendo, ler não se limita a decodificar, e não pode ser uma prática vista como uma reprodução mecânica de informações, mas sim um ato de compreender e não se tornar passivo e consumidor de mensagens irrelevantes e sem utilidade na vida do indivíduo.

Assim sendo, espera-se que cada prática pedagógica diária possa contribuir para o desenvolvimento de comportamentos leitores de nossos alunos, a partir da aprendizagem do que o mundo letrado é capaz de oferecer quando nos encantamos, nos emocionamos, nos informamos, nos divertimos e estabelecemos sentidos e significados para a nossa vida entrando em completa intimidade com o texto, com as palavras.

Portanto, considerando os fundamentos teóricos que embasam este projeto, é possível afirmar que o trabalho com a leitura em sala de aula é importante sob vários aspectos. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, ela proporciona às crianças, meios para desenvolver habilidades que agem como facilitadores dos processos de aprendizagem. Estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, nas referências textuais,

na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico, na reflexão, na criticidade e na criatividade. Estas habilidades propiciam, no momento de novas leituras, a possibilidade do leitor fazer inferências e novas releituras, agindo, assim, como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Este projeto de intervenção conclui as atividades estabelecidas pelo Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, polo de Teixeira de Freitas, e procura estabelecer um elo de ligação com o eixo temático oito – A relação entre Aprendizagem Escolar e o trabalho pedagógico do coordenador cursista.

O presente trabalho de pesquisa aborda, de forma crítica e propositiva, as relações possíveis entre o trabalho do coordenador pedagógico e do docente no processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa considera os aspectos atuais que dizem respeito à interação infantil com as formas de aprender, levando em consideração aspectos sociais, culturais e econômicos nos quais a comunidade escolar estar envolvida.

A leitura é o eixo central de todo e qualquer currículo, pois, por meio dela, a escola busca formar leitores competentes e críticos, garantindo, assim, aos alunos, um ensino de qualidade. Para que a marca da leitura seja uma prática transformadora de forma efetiva, é preciso escolher literatura de qualidade, que inclua todos que estão vivendo esse processo de escolarização.

CARACTERIZAÇÃO DO OBJETO

A instituição de ensino onde será realizado o projeto vivencial é a Escola X, localizada na cidade de Itanhém, Bahia. A escola foi fundada no ano 1997, voltada para a recuperação de crianças carentes, com sérias dificuldades no

que diz respeito à alfabetização, repetência e com alto índice de vulnerabilidade social.

Historicamente falando, a instituição passou por algumas mudanças, quando atendia somente crianças indicadas pela instituição religiosa mantenedora; o trabalho era voluntário, e todos que ali exerciam funções pertenciam a esta religião. Com o passar do tempo, e com o alto índice de procura pela escola, a mesma passou a ser conveniada com a Prefeitura Municipal de Itanhém, vinculada à Secretaria de Educação, em 2 de Março de 1998, sendo que, desde então os funcionários são todos assalariados e selecionados através de concurso público, pertencentes ao quadro de funcionários da prefeitura. A direção deixou de ser por indicação e passou a ser eleita pela comunidade escolar.

A escola mantém vínculo com a Secretaria Municipal de Educação e com o “Centro Espírita O Caminho”, atendendo cerca de 58 alunos em regime integral, que chegam à escola às 7h15 e saem às 17h. Como estrutura física, possui três salas, dois banheiros, uma cozinha, um refeitório, uma secretaria, um almoxarifado, um laboratório de informática, um a sala de livros, um auditório (os dois últimos espaços de uso exclusivo do centro espírita) e uma área não coberta, usada nos intervalos e em outras atividades recreativas. Os educandos realizam cinco refeições durante o dia, sendo: café da manhã, lanche, almoço, lanche da tarde, jantar, tomam banho na instituição e realizam a escovação dos dentes depois do almoço. As crianças possuem um intervalo de duas horas de descanso após o almoço, período em que realizam brincadeiras no pátio da escola, assistem a filmes e vídeos, escutam histórias e repousam em pequenos colchonetes espalhados pelo espaço escolar.

Hoje em dia, a escola recebe alunos de todos os níveis sociais, principalmente de pais que precisam trabalhar o dia todo e não têm com quem deixar seus filhos. Ocorrendo caso de aluno que se encontra em estado de

vulnerabilidade social, a instituição oferece ensino de educação infantil (pré I e II), ensino fundamental I (primeiro ao terceiro ano).

A turma onde será desenvolvido o trabalho de intervenção possui 23 alunos, sendo que três correspondem à turma de pré I, nove à turma de pré II, 11 da turma de primeiro ano do ensino fundamental, sendo, ao total, 12 meninos e 11 meninas.

Todos os alunos são de famílias de baixa renda, na sua maioria não apresentam renda fixa, alguns trabalham fora, geralmente suas mães trabalham em casas de família e seus pais trabalham em diárias de ajudante de pedreiro ou na lavoura; em outros casos, são crianças que moram com os avós. Neste sentido, a escola não é vista apenas como lugar de aprendizado, mas também como uma forma de apoio familiar, tanto como espaço para deixar seus filhos, quanto como base na educação, já que as crianças ficam o dia todo neste espaço.

As famílias, na sua maioria, não realizam o acompanhamento da aprendizagem, comparecendo à escola quando solicitados ou em datas comemorativas, as atividades de casa são realizadas no turno vespertino, e o material didático permanece na escola mesmo. A escola costuma realizar o dia da família na escola, onde é possibilitado o cuidado pessoal, como manicure, corte de cabelo, escovação dos dentes, entre outros, e culminância de projetos com apresentações dos alunos.

A professora regente da turma destaca como pontos positivos, o relacionamento entre eles, a amizade, o companheirismo, a solidariedade e o carinho, sendo estes pontos importantes para o crescimento pessoal e cognitivo. As atividades em dupla ou em grupo ocorrem de forma harmoniosa, mesmo levando em consideração a diferente faixa etária.

Em relação ao aprendizado, a professora destaca que os alunos do pré I desenvolveram habilidades com coordenação motora fina e grossa e adquiriram ao longo do ano noção de lateralidade e outras habilidades cabíveis para a série. Os educandos do pré II desenvolvem as mesmas habilidades

em grau mais elevado e se encontram no nível silábico alfabético, devido à aprendizagem espontânea exercida pelos alunos do primeiro ano, que, em sua maioria, estão no nível alfabético. Segundo a educadora são alunos curiosos, que demonstram interesse por leitura e tudo que é proposto referente ao tema, gostam de textos com rimas e já realizam memorização de pequenos poemas para declamação.

A leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade do educando, pois, por meio dela, o contato com toda a riqueza e a complexidade da linguagem e do conhecimento é adquirido. É também a leitura que contribui para ampliar a visão de mundo, estimula o desejo de outras leituras e exercita a fantasia e a imaginação; por meio dela, é possível compreender o funcionamento comunicativo da escrita, desenvolver estratégias de interpretação, favorecer a aprendizagem das convenções de escrita, além de ampliar o repertório textual, possibilitando a produção dos próprios textos.

Levando em consideração a realidade sociocultural dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental da Escola Municipal X, com relação ao processo ensino-aprendizagem, observa-se que é de fundamental importância repensarmos a educação do futuro como formação do conhecimento, e não somente como informação compartimentada.

Evidenciando essa realidade, levando em consideração a situação de turma multisseriada, considero de suma importância o desenvolvimento do projeto, com a finalidade de formar sujeitos do conhecimento, despertando nos alunos o prazer pela leitura, tornando-os cidadãos críticos, imaginativos e conscientes de seu papel social, podendo, dessa maneira, proporcionar o acesso a essa gama de conhecimento.

Refletindo sobre a utilização e a necessidade de estratégias de ensino implementadas para o aprimoramento da linguagem escrita e oral de forma individual ou coletiva durante o processo de ensino aprendizagem, o professor tem a possibilidade de apresentar o conteúdo disciplinar e estimular

processos de colaboração, flexibilidade de aceitação e de inclusão na turma. Segundo Lerner (2002, p. 27-29):

O desafio é [...] formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar a solução de problemas que devem enfrentar e não alunos capazes apenas de oralizar um texto selecionado por outro. [...] O desafio é conseguir que a escrita deixe de ser na escola somente um objeto de avaliação para se constituir realmente num objeto de ensino.

A leitura é vista como uma condição de existência da democracia cultural, é uma forma de inserir seres humanos letrados no próprio mundo em que vivem, fazendo com que ultrapassem a ideia de ver a leitura como meio de avaliação ou punição, passando à visão desta como meio de independência do indivíduo através da conquista do seu espaço, com a intenção de dinamizar a aprendizagem oral, tornando-a mais lúdica e de fácil compreensão.

METODOLOGIA

A literatura é parte fundamental da cultura e deve estar presente na escola e na vida do cidadão, pois sua intenção fundamental é produzir prazer. Os gêneros literários englobam: conto, poesia, teatro, canções, adivinhas, parlendas, histórias em quadrinhos, narrações e devem sempre estar presentes na sala de aula. Assim, ensinar não é mais capacitar o aluno com informações, mas desenvolver nele a capacidade de transformar informações em conhecimento, ampliando a rede de relações entre ensino e leitura. (BRASIL, 1998b)

A proposta de metodologia deste trabalho é baseada em uma entrevista diagnóstica com a professora regente da turma, avaliando o nível de leitura de cada aluno e seu respectivo interesse pelo processo de aprendizagem, levando em consideração a série de cada um deles.

A recepção da professora foi muito acolhedora, sendo possível perceber seu interesse não somente no projeto como também em colaborar na formação de seus educandos. Foi questionado sobre o interesse dos alunos em relação à leitura; como resposta a professora apresenta alguns materiais produzidos pelos alunos, como pequenos cartazes silábicos e pequenas frases, referindo aos alunos de primeiro ano, bem como atividades e recortes no caderno.

Relata ainda, que, na sala, há momentos de “leitura-deleite”, em que todos se envolvem, ainda que com algumas dificuldades na leitura, mas interagindo com as imagens e escutando atentamente quando a leitura é realizada por outras pessoas.

O ambiente da sala de aula é bem organizado, embora os alunos dividam o seu espaço com mesas de refeitório; há letras do alfabeto nas paredes, pequenos cartazes silábicos, calendário, combinados da turma e até um pequeno caixote, com alguns livrinhos de literatura.

A seleção do material da leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área. (BRASIL, 1998b)

Para ampliar as possibilidades de leitura na turma, são sugeridas algumas atividades, podendo haver intervenções e adequações, tais como: leitura em jornal, roda de leitura, sarau poético, *stand* de textos, livros ilustrados, sessão de filmes, leitura e interpretação de imagens, montagem de jogral poético, recreio literário e cultural, concurso de leitura, visitas à biblioteca municipal, oficinas temáticas e cantos da leitura.

Posteriormente, serão elencadas atividades de cunho pedagógico a serem desenvolvidas em sala de aula, motivando os alunos a participar do processo de construção do seu próprio aprendizado, sendo que aqueles que não conseguem decodificar sinais gráficos para torná-los uma leitura, poderão participar, aguçando sua imaginação e criatividade, expondo seu

ponto de vista e ouvindo a exposição do colega, todos chegando, nesta troca de experiência, a um bem comum. As atividades serão também apresentadas a toda comunidade escolar, pais e familiares, para que haja uma consolidação do que foi aprendido e exercitado.

Essas atividades são formas de contribuir na implementação das práticas de leitura pensadas a partir de um material organizado sistematicamente, com metodologias adequadas a cada estratégia, de modo a significar o conhecimento a ser construído, reproduzido e usado no cotidiano do aluno e do professor.

De acordo Gonçalves (2013), a leitura espontânea, pessoal e selecionada pela criança é de fundamental importância para a formação do hábito de leitura, devendo necessariamente existir abertura e oportunidade para que a criança leia livros de seu interesse.

A escolha pessoal de livros deve ser incentivada, ainda que o professor possa orientar, recomendar e até mesmo sugerir textos, quando solicitado, e atividades de leitura independente, que podem, inclusive, ser introduzidas juntamente com projetos de pesquisa.

OPERACIONALIZANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A leitura, base de toda atividade, será trabalhada de forma a desenvolver o senso crítico e a habilidade de interpretação do escrito, considerando sempre o educando como sujeito ativo na construção do seu próprio aprendizado. Sendo assim, a proposta de trabalho de intervenção terá os seguintes momentos:

Primeiro momento: apresentação do Projeto Vivencial à direção e coordenação da escola, solicitando permissão dos membros para o desenvolvimento do trabalho.

O momento de apresentação é muito importante para conhecer a intencionalidade do projeto, articulando os envolvidos e motivando-os a se

engajar nesta proposta. Na instituição, o projeto foi bem aceito; visto que a educação se faz com parceria, direção e coordenação, eles demonstraram entusiasmo e boa receptividade com a execução do projeto.

Segundo momento: apresentação à professora regente da turma, bem como realização de entrevista com a mesma, averiguando o nível de aprendizagem de cada aluno e o interesse pela leitura.

O primeiro contato com a professora regente da turma foi muito solícito, sendo que ela demonstrou querer conhecer novas práticas de leitura para atrair cada vez seus educandos. Ela aparentou certa preocupação com a utilização do material prático, como os livros, fantoches e demais instrumentos, pois os que a escola possui para a faixa etária dos alunos, já são conhecidos pelos mesmos, podendo causar desmotivação pelas atividades.

No entanto, os livros e alguns outros materiais serão disponibilizados em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e com outras escolas do município, para que os educandos tenham contato com uma maior diversidade de títulos e objetos.

Terceiro momento: visita à turma.

Este momento será para conhecer melhor esses educandos, seus desejos, anseios, expectativas com a escola, o que mais gostam de estudar, entre outros. Será um momento de escuta do educando, deixando-os livres para demonstrar seus aspectos mais relevantes, mediando a relação com a leitura. Para proporcionar a fala, será utilizada uma dinâmica de interação, dando oportunidade a todos, principalmente aos mais tímidos da turma.

Na oportunidade, ocorrerá a realização de uma leitura infantil, utilizando recursos como mudança de voz, fantoches e objetos de interação ilustrados no livro. O momento de leitura por outra pessoa é um momento relevante, sendo este o espaço de interagir com a criança através dos sentidos, não apenas com a audição, mas também com a visão e o tato. Não basta apenas ler para ela, é preciso inseri-la no contexto da leitura, aproximá-la da história e dos personagens.

Neste dia, os alunos conhecerão o projeto. É importante levá-lo de forma colorida e atraente, para que todas as vezes que seja trabalhado, os alunos identifiquem o nome, o contexto, o principal objetivo. Neste intuito, será criado um *banner* do projeto de leitura, para que os alunos se familiarizem e identifique as ações do projeto.

Quarto momento: avaliação do diagnóstico.

O quarto momento servirá para realizar uma prévia avaliação do nível de cada aluno. Embora isso já tenha sido realizado pela professora, faz-se necessário se aproximar destes alunos, mostrando a eles a importância da leitura.

Para este momento, será montado o cantinho da leitura, dispondo, na sala de aula, tapetes, almofadas e estantes com muitos livros de diferentes formatos, textos curtos, leitura visual, textos maiores e livros informativos (disponibilizados pela própria escola e retirados do acervo da Secretaria de Educação). Será reservado um tempo para que os educandos possam folhear e conhecer os livros; após este tempo, cada aluno irá escolher um exemplar para realizar a leitura. Neste momento, é preciso acompanhar de perto a leitura das crianças, incentivando-os mesmo que haja erros linguísticos.

Quinto momento: visita à Biblioteca Municipal.

Esta visita à Biblioteca Municipal objetiva aproximá-los cada vez mais dos livros e das possibilidades de viagem que eles nos transmitem. Será solicitado junto à Secretaria de Educação um transporte escolar para levar os educandos. Chegando ao espaço, eles serão incentivados a escolher um livro para leitura e posteriormente serão disponibilizados: tinta, pincéis e material para construir um cartaz com as ideias do livro.

A Biblioteca Municipal apresenta um espaço físico ideal para a leitura infantil, com mobiliário colorido, no tamanho ideal, cartazes e *banners* com ilustrações sobre o incentivo à leitura, tapetes, almofadas e uma gama de títulos infantis e de leitura de imagens, que, com certeza, desperta o

interesse e a curiosidade dos alunos. Conta ainda com profissionais capacitados e motivados a trabalhar com crianças.

Sexto momento: visita de uma escritora.

A turma receberá a visita da escritora Enelita Freitas, que realizará a apresentação do livro *Os Sonhos de Marita*. A escritora é uma antiga e renomada professora do município, hoje aposentada e residente em uma cidade circunvizinha. Trabalha com amor e dedicação na publicação de livros e na realização de palestras e formações em Língua Portuguesa.

A professora é apaixonada pela leitura, já publicou outros trabalhos voltados ao público adulto e livros de pesquisa – dentre eles destaque o livro *Rituais do Boi nos Espaços da Oralidade e da Escrita*, que foi carinhosamente apresentado na casa da Cultura de Itanhém no ano de 2014. Agora, a escritora lança um livro voltado para o público infantil e infanto-juvenil, contando a história de Marita, sua principal personagem no livro, apresentando ainda uma belíssima ilustração colorida.

Nesta visita, a autora irá contar um pouco da sua trajetória como escritora, incentivando as crianças a ler e mostrando a elas como o mundo fica mais colorido quando se lê. Serão escolhidas três crianças para realizarem uma pequena entrevista com a autora, explorando, assim, a oralidade das crianças, bem como trabalhando a timidez e a expressão em público.

Sétimo momento: concurso literário.

Os alunos terão participado de momentos agradáveis de leitura e terão em mãos textos e atividades variadas, que lhes proporcionarão a visão da importância do ato de ler e compreender textos, desde os clássicos infantis até os textos informativos, como placas, *folders*, revistas, entre outros. Este trabalho será realizado em sala de aula e em diferentes dias, para que não altere o cronograma da escola, e sim acrescente à proposta curricular da instituição.

Será organizado um concurso de produções, no qual os alunos, através do incentivo da professora e de toda comunidade escolar, escreverão sobre

o tema “A Importância do ato de Ler”, seja por meio de ilustrações, palavras, frases, textos ou até mesmo com produção de pequenos livros.

O concurso será mediado também pela professora regente da turma, que irá proporcionar subsídios aos educandos, estimulando a escrita de maneira livre, como a imaginação lhe remete. É importante valorizar a escrita espontânea do aluno, sem se esquecer de aguçá-lo a refletir sobre a importância de escrever para alguém ler, compreendendo, assim, a importância da escrita.

Oitavo momento: culminância do projeto.

Para encerramento do projeto, será convidada toda a comunidade escolar e os pais para prestigiar os trabalhos realizados pela turma; haverá participação de um contador de histórias, apresentações de clássicos infantis pela equipe teatral da Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) comunidade e premiação com todos que participaram do concurso literário. Os alunos receberão uma placa, nomeando-os como defensores da leitura.

Será um momento solene, que contará com a participação da equipe da Secretaria de Educação, serão convidadas as demais escolas municipais com o ciclo de alfabetização, coordenadores pedagógicos e demais participantes da comunidade em geral.

O dia será de comemoração e entusiasmo, podendo levar alegria e cor através da leitura, motivando, assim, toda a comunidade escolar a ingressar neste maravilhoso mundo da leitura. Servirá também de possibilidade para novas intervenções por meio da coordenadora pedagógica da escola.

Quadro 1 - Cronograma de ações

Cronograma de Ações							
Ações	2015	2016					
	DEZ	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
Apresentação do Projeto Vivencial à direção e à coordenação da escola, solicitando permissão para desenvolver o trabalho.	X						
Apresentação ao professor regente da turma, e realização de entrevista com a mesma.	X						
Visita à escola		X					
Avaliação do diagnóstico			X				
Visita à Biblioteca Municipal				X			
Visitada escritora					X		
Concurso literário						X	X
Culminância do projeto							X

Fonte: Elaboração do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é uma fonte muito importante de aprendizado, pois exercita o pensamento, organiza a mente, gera conflitos e socializa o indivíduo. A necessidade de aprendizagem da leitura, em um determinado momento, passa a ser uma imposição social, pois amplia o campo de ação do ser humano e

aumenta suas possibilidades de assimilar o mundo de organizá-lo. Quanto mais um indivíduo lê, mais integrado com o seu meio estará.

Na escola, a criança deve estar interagindo constantemente com a leitura, independente da turma de escolarização ou faixa etária. Este trabalho demonstra que há estratégias simples e dinâmicas que podem ser realizadas com crianças ainda não alfabetizadas e que não dominam a língua escrita, não procurando estabelecer receitas prontas para a prática em sala de aula, mas levantando questões e debates sobre a tradicional forma de leitura apresentados ao educando nas séries iniciais do ensino fundamental.

Há diferentes e diversas formas de apresentar a leitura. Uma das principais delas é a utilizada pela escrita, que pode ser observável através de livros, revistas, jornais, entre tantos outros veículos que se utilizam de símbolos reconhecíveis por uma determinada sociedade, bastando utilizar estes mecanismos como instrumentos e incentivos à leitura.

O trabalho com os diferentes tipos de textos não devem ser descartados nunca, mesmo nas séries iniciais, onde alguns alunos ainda não conseguem ler o que está escrito, mas só o fato de eles estarem em constante contato com o material, irá proporcionar, de forma significativa, um aprendizado que futuramente facilitará o desenvolvimento da leitura e da escrita, pois é com ele que os alunos aprendem e desenvolvem sua leitura, sua imaginação e sua criatividade, abrindo portas para o mundo encantado que é ler, através do qual podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação.

A escola torna-se um espaço específico e privilegiado onde todos os envolvidos podem entrar em contato direto com o mundo da leitura e seus diversos gêneros literários, desenvolvendo, assim, o gosto pela leitura. Para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura. (KLEIMAN, 2000) O leitor somente adquire as competências próprias do ato de ler e escrever quando bem orientado. Aprender a ler e escrever como se fosse mecânico, descontextualizado, é um desastre que acontece diariamente e resulta em desinteresse

e rejeição em relação à escrita. A leitura deve se tornar significativa e atraente aos alunos desde as séries iniciais, de modo a contribuir para a formação de bons leitores.

Neste sentido, todas as escolas devem fornecer uma educação de qualidade, incentivando a leitura, pois, dessa forma, a população se torna mais informada e crítica. Espera-se, com o desenvolvimento deste trabalho, compreender que não existem fórmulas pedagógicas para ser aplicadas em sala de aula, mas é necessária a motivação e a dedicação por parte dos profissionais para a formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- BERNARDINO, M. C. S. *Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita na primeira série do ensino fundamental*. Campinas: 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puccampinas.edu.br>>. Acesso em: 20 dez. 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.
- CARVALHO, J. M. de S.; CARVALHO, L. M. *Um olhar sobre a leitura e a escrita no ensino fundamental*. Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: <<http://www.conhecer.org.br>>. Acesso em:
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATES, B. Para amar os livros. *Educação para nós*, jul. 2013. Disponível em: <<http://educacaoparanos.blogspot.com.br/2013/07/para-amar-os-livros.html>>. Acesso em: 22 dez. 2015.

GONÇALVES, D. S. N. *A importância da leitura nos anos iniciais escolares*. 2013. 20 f. TCC (Licenciatura) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2013.

ITANHÉM (BA). Secretaria Municipal de Educação de Itanhém. Projeto municipal de leitura: a leitura no coração da escola. 2014.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias devida. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, M. *Literatura: leitores e leitura*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 54.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o imaginário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. *Educação e sociedade*, v.20, n. 68, p. 239-77, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SEVERINO, A.J. *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed, São Paulo: Cortez, 2001.

TERRA, E. *Português para todos*. São Paulo: Scipione, 2002.

Inclusão escolar: da igualdade formal para a igualdade real

*Débora Silva Santana
Márcia Cristina Rodrigues Correia*

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a sociedade vem enfrentando inúmeras transformações nos aspectos legais que viabilizam o surgimento de novas perspectivas no campo da inclusão. Essas transformações suscitam uma ampliação nas formas de ver e de lidar com as especificidades e diversidades, de forma que as discussões em torno do tema “inclusão” vêm ganhando espaço em diferentes esferas. Embasada na concepção de direitos humanos visa estreitar as diferenças e eliminar as barreiras de separação para tornar possível uma vida mais igualitária, e conseqüentemente mais justa.

Partindo desse pressuposto, nota-se que gradativamente as modificações e reformas urbanísticas nas edificações – incluindo instalações, aparelhamentos, mobiliários e nos transportes, em prol da acessibilidade – vêm tornando esse assunto uma possível realidade para aqueles que por muito tempo haviam sido rejeitados e ignorados pela sociedade. Mesmo essas mudanças estruturais e as inovações nos diferentes objetos e demais recursos sendo de suma importância, percebe-se que elas não trazem em seu contexto a solução

imediate para todas as questões voltadas ao problema da inclusão. Pensando dessa forma, não basta apenas promover reformas no âmbito externo, as estruturas sócias afetivas precisam ser objeto de sensibilização e formação que permita adotar olhares e práticas respeitadas diante das diferenças.

Diante desse complexo contexto, faz-se necessário não apenas acompanhar de longe os processos de alteração em torno do tema, mas, ao invés disso, assumir uma postura participativa em diferentes espaços e, dessa maneira, tornar os processos referentes à inclusão literalmente benéficos para o maior número de pessoas possível.

Através do respectivo Trabalho de Conclusão de Curso na modalidade de Projeto Vivencial (TCC/PV), pretende-se não apenas consentir um requisito parcial do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica(CECOP3), mas também enfatizar a urgente necessidade de compreender as facetas existentes entre a inclusão *versus* a integração do sujeito no espaço, bem como investigar e descrever como se dá a inclusão no município de Ribeira do Pombal-BA, a partir da observação feita na Escola de Educação Infantil X, numa perspectiva que gere reflexão da prática pedagógica e da transformação do espaço.

A proposta de estudo está intitulada “Inclusão escolar: da igualdade formal, para igualdade real”. Esta sugestão surgiu devido a um enorme interesse da pesquisadora frente à prática inclusiva, além disso, por uma inquietação diante de algumas falácias ou posturas com resquícios preconceituosos diante da complexidade, da diversidade, da diferença, do que é autêntico nos grupos étnico-raciais, trazendo, portanto, leituras, estudos e discussão sobre esses conceitos, aproximando os profissionais a uma prática na qual a heterogeneidade possa se tornar uma ferramenta pedagógica que articula as ações com foco na inclusão, e não como entrave no dia a dia de trabalho.

Para elaboração e realização do material, foi feito uma minuciosa observação do espaço escolar, em especial a sala de aula, para acompanhar, bem como monitorar, as ações. Também foi executada uma pesquisa participativa e uma pesquisa de campo. As pesquisas foram de grande valia, pois

apontaram para respostas em torno das inquietações que respondem ao problema. A realização das ações em torno deste trabalho está aliada à literatura sobre o tema, a partir de estudos desenvolvidos e embasados na pesquisa bibliográfica respaldada em teóricos e autores como: Anderson, Celso Antunes, Freire, Jannuzzi, Lima, Mantoan, Marchado e outros, e respaldado também na legislação em vigor e em documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) sobre o tema.

Este trabalho está estruturado em duas seções com as seguintes temáticas: a fundamentação teórica, que apoia o trabalho com ênfase em alguns teóricos, trazendo em seu pressuposto a inclusão escolar e seus impactos; a formação do professor no processo de inclusão real e a importância da afetividade na educação inclusiva.

O Projeto de Intervenção encontra-se no segundo capítulo, e neste encontram-se também os objetivos, metodologias e o cronograma das ações de intervenção que direcionarão a pesquisa-ação, bem como, a caracterização da Escola de Educação Infantil X, a sistematização da pesquisa de campo e os resultados esperados.

Por fim, são pautadas nas Considerações Finais as intenções que resultarão como resposta ao trabalho, ampliando a compreensão da inclusão na esfera real, para que dessa forma essa ação deixe de ser apenas formal e passe a ocorrer na escola regular instintivamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Breve histórico: a inclusão formal no âmbito educacional e seus impactos

Conforme os registros históricos, o atendimento em caráter inclusivo foi ganhando espaço no Brasil, porém precisamente na área da saúde e justamente em 12 de outubro de 1854, quando D. Pedro II funda o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, e esta institui-

ção ampara-se pelo Decreto Imperial nº 1.428, conforme é destacado por Jannuzi (2004, p.10):

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve seu início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Prestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

Apesar dessa conquista, foi graças ao surgimento das Organizações Não Governamentais que a questão da deficiência foi se desligando do campo da saúde e ocupando um espaço na área educacional: um sujeito deficiente não é um doente. Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com algum tipo de deficiência passou a ser inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que assinala o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

E assim, seguindo uma trajetória de adaptação e mudança, em 1986, a expressão “excepcionais”, foi substituída por “alunos portadores de necessidades especiais”. Em 1990, finalmente, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Joniti em, na Tailândia, onde estavam disseminadas as sementes em prol da política de educação inclusiva.

O Brasil também reafirma este compromisso quando concorda com os postulados produzidos em Salamanca, na Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. No respectivo evento, houve presença de mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais. Na oportunidade, foi produzida uma reclamação intitulada “Salamanca”, que afirma a necessidade

de uma educação que reconheça as diferenças e promova uma aprendizagem capaz de atender à pessoa individualmente. (JANNUZZI, 2004)

Diante desse panorama o que se percebe é que estamos seguindo uma longa trajetória em torno do tema “inclusão”. Muitas iniciativas vêm sendo tomadas para torná-la uma realidade no espaço educacional, mesmo sendo um direito constitucional que garante de maneira formal a integração do sujeito, independente da origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. A inclusão escolar no âmbito geral traz uma complexidade no entendimento formal e na prática metodológica em sala de aula, pois, para significá-la de forma real, é de suma importância investir no âmbito estrutural e profissional e, a partir dessa iniciativa, tornar os processos exitosos para todos os envolvidos, levando em consideração que, para incluir pedagogicamente, não basta apenas matricular o sujeito no espaço escolar, e muito menos apenas tê-lo em sala de aula; além disso, é necessário combater o olhar penoso, preconceituoso, resistente e indiferente frente à diversidade social.

Segundo Marchado (2008, p. 69):

A inclusão escolar leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ela não está limitada à inserção de aluno com deficiências nas redes de ensino, pois beneficia todos os alunos, com e sem deficiência, que são excluídos da escola comum, e denuncia o caráter igualitário excludente do ensino tradicional ministrado nas salas de aula de ensino regular.

Partindo desse pressuposto, é notório que as escolas precisam aprimorar as práticas para atender à pluralidade cultural, e a iniciativa mais eficaz para isso é através da mudança, pois:

A educação quando vai além da mera presença física nas salas de aula regulares dos alunos com alguma deficiência, supõe uma mudança profunda na educação. Uma mudança que é dirigida ao estabelecimento de objetivos mais amplos e equilibrados, à definição de um currículo flexivo e à formação de todos

os professores na atenção à diversidade dos alunos. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 23)

Iniciativas com foco nessa ação provocam reflexão e revisão comportamental, metodológica e curricular, como ressalta Antunes (2008, p. 16): “[...] a inclusão implica uma reestruturação das escolas”. Nesse sentido, é urgente repensar efetivamente a construção de um novo paradigma nas salas de aula, onde a zona de conforto, que gera modismo por parte dos profissionais da educação, será substituída por um olhar no processo em que:

[...] professores acreditem na educação inclusiva não apenas como simples “método de trabalho” que dominado passam a aplicar ao seu cotidiano, mas como uma nova maneira de pensar e encarar sua função educativa, a qual passa a assumir como prioridade as relações igualitárias em detrimento às da velha educação marcada pela prepotência e pela subserviência. (ANTUNES, 2008, p. 21)

É sabido que a educação é um caminho que promove transformação social, pois, apesar de todos os julgamentos em torno da escola, esse espaço ainda é um lugar ideal para a realização de processos de aprendizagem e um lugar para se promover a mudança do sujeito através de propostas holísticas e humanas que valorizam as relações intrapessoais e interpessoais entre os que convivem no espaço e, assim, oportuniza o saber-fazer que contemple o sujeito de forma global, sem se preocupar em caracterizar ou nomear primeiramente as diferenças e, a partir dessa visão, perceber que:

O conceito de escola inclusiva supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torna possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 15)

Esse modelo escolar implica numa postura altamente pensante dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em relação ao sujeito, principalmente com relação aos conceitos que serão abordados, levando em consideração alguns questionamentos para reflexão: que aplicabilidade esse conteúdo vai gerar na vida do sujeito? Ele compreendeu o que foi estudado a ponto de aplicá-lo em seu dia a dia, ou simplesmente acumulou informações? Em que momento a seleção dos conteúdos prima destacarem a função social da escola?

É preciso existir a intencionalidade de compreender que: “[...] nenhuma aprendizagem pode se isolar de sua aplicação na vida da comunidade”. (ANTUNES, 2008, p. 21) Essa análise reflexiva perpassa por questionamentos que permitem romper antigos padrões, nos quais o professor era o detentor do conhecimento, e o aluno, o receptor, como ressalta Freire (1996), e os conteúdos das áreas de conhecimento eram propostos com a finalidade de memorização, seletiva, quantitativa e avaliativa. Portanto, “[...] é importante entender o significado das escolas inclusivas como um processo de mudança que conduz progressivamente a uma participação maior dos alunos na cultura e no currículo comum das escolas”. (COLL; MARCHESI; PLACIOS, 2014, p. 29)

A inclusão real: formação do professor no processo de inclusão

Existe uma grande preocupação quanto à formação para a atuação dos docentes frente aos desafios da inclusão. Diante de uma sociedade que seleciona e exclui, a inclusão escolar é um caminho eficaz para promover verdadeiramente a democracia, pois a cidadania se estabelece pela igualdade de direitos e deveres e pela oportunidade de exercê-lo.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que ‘as escolas deve-

riam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras'. (BRASIL, 2006, p. 330)

A partir dessa perspectiva, a educação inclusiva oportuniza o sujeito a desenvolver suas habilidades e capacidades, desde a educação infantil, através de processos que aliem o cuidar e o educar nas ações de ensino e aprendizagem, pois:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com diferenças favorecem as relações intrapessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2010, p. 22)

É notório que o professor tem papel fundamental nesse processo, pois este passa a exigir dele outros conhecimentos além daqueles que recebeu nos cursos de formação ou graduação, necessitando de grandes mudanças em sua estrutura curricular. Ademais:

Se queremos mudar a escola, temos que mudar os sujeitos dela. Muito se tem falado em estratégias de ensino para atingir o aluno e promover um ensino significativo, mas as práticas adotadas nos tradicionais 'cursos de capacitação' não têm levado em consideração a complexidade do trabalho do professor. Muitos desses cursos se restringem às metodologias de ensino, sem um espaço permanente de produção e reflexão sobre o fazer escolar. (LIMA, 1996, p. 17)

É perceptível a urgente necessidade de modificar as formações no aspecto curricular para torná-las meios que levem em consideração as políticas educacionais inclusivas, onde os professores sejam instigados a refletir e ressignificar sua prática numa perspectiva de ensino que contemple as

diferenças, além disso, oportunizando, nessas formações, momentos de estudos, que são imprescindíveis para desmistificar ideias invasivas em torno do fazer pedagógico, para que o mesmo deixe de ser visto como receita pronta e, assim, tenha o proposto central de estimular a consciência crítica acerca da realidade de que educar se baseia na heterogeneidade, na diferença, no respeito com compromisso, na dedicação, no espírito de investigação, na mudança e no aprendizado, fundamentados numa teoria que alicerce um conhecimento significativo e eficaz. Nessa perspectiva, a formação ou especialização não tem a intenção de terminalidade, convalidando uma preparação permanente, mas é sim um ponto de partida para se apropriar desse vasto universo da diversidade, criando caminhos pedagógicos para uma inclusão real nas variadas esferas.

Portanto, é necessário que todo profissional de educação se aproprie das informações e dos conhecimentos vinculados à diversidade dos alunos, através de conteúdos e propostas que ampliem o seu olhar acerca da prática em sala de aula, e também a promova de forma inclusiva e transformadora.

A importância da afetividade na educação inclusiva

Tratando-se de educação, não podemos desvincular seus processos das relações, e as mesmas perpassam pela afetividade, um sentimento muito importante e algumas vezes esquecido. Embasar as ações inclusivas numa perspectiva socioafetiva não deve ser um mero ato de apreciação, segundo o autor Celso Antunes (2008, p. 18): “Eis uma das muitas razões que reforçam que a inclusão de pessoas diferentes não deve ser ato de bondade, mas gesto de grandeza”.

Cercados por um meio extremamente capitalista, onde o “ter” impera em função do “ser”, situação que adentra diretamente no campo educacional, muitos docentes despreparados ou insatisfeitos com a profissão desprezam o afeto ao lidar dia a dia com alunos: “Estou aqui para dar minha

aula, cumprir meu horário, receber meu dinheiro e esperar aposentadoria”. Mas que isso é pura “frescura”. (ANDERSEN, 2009, p. 10)

A relação entre os envolvidos vai muito além do simples ato de comunicar ideias curriculares, pois implica compreender os sentimentos, respeitar as limitações, os pensamentos do sujeito, flexibilizar os processos pedagógicos e contribuir para sua formação social. Conforme salientam Fàvero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 57):

A educação inclusiva preconiza um ensino em que aprender é um ato não linear, contínuo, fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam, não rotulam e oferecem chances incríveis de sucesso para todos, dentro das habilidades, interesses e possibilidades de cada aluno.

Acreditando nessa verdade, os docentes têm uma grande responsabilidade diante do saber fazer metodológico, pois, para desempenhar seu papel de maneira digna e reflexiva, precisam gastar tempo avaliando a si mesmos, suas emoções, intenções e sua prática, aliando essas ações a uma mudança de postura que o leve a acreditar no que realiza e, dessa maneira, contribuir significativamente na vida do sujeito.

Essa insensibilidade nos torna cada vez mais intransigentes para com o mundo e com os outros, eliminando até a nossa capacidade de entender por que pessoas se afastam, os filhos desrespeitam os pais, os alunos se desinteressam pelos estudos e pela própria vida e assim por diante. (ANDERSEN, 2005, p. 12)

O olhar humano e afetivo dos profissionais da educação frente à educação inclusiva se torna fator determinante para os processos exitosos, pois contribuem não apenas para incluir o sujeito nas ações pedagógicas, mas implica diretamente em sua permanência no espaço escolar e promove seu desenvolvimento frente aos desafios propostos.

Segundo pesquisa, quando o docente acredita no seu trabalho e no seu aluno, independente das possíveis diferenças, eles não apenas elevam sua autoestima, mas contribuem para ampliar suas possibilidades.

Em 1968, dois psicólogos sociais de Nova Iorque, L. Jacobson e R. Rosenthal, desenvolveram uma pesquisa de conclusões terríveis, sobretudo pelo valor universal e pelas consequências pedagógicas que pode ocasionar. Eles apresentaram-se em uma escola e aplicaram um teste de inteligência em todos os alunos. Sem corrigir o teste, escolheram aleatoriamente 20% dos alunos de cada classe, reuniram os professores (que não sabiam da escolha aleatória) e apontaram esses alunos como portadores de inteligência acima da média e potencial para desenvolvê-la. Era evidente que essa informação não correspondia á verdade, uma vez que os testes sequer haviam sido corrigidos, mas isso fazia parte da experiência. Ao fim do ano letivo, eles retornaram ao local da pesquisa e aplicaram o mesmo teste, mas dessa vez o corrigiram e constataram indiscutível progresso dos 20% aleatoriamente escolhidos como melhores. Ficou claro que quando os professores acreditam que alguns alunos são melhores que outros, eles acabam, de certa forma, ajudando-os ou apoiando com maior interesse suas iniciativas, elevando de forma significativa sua qualidade. (ANTUNES, 2008, p. 22)

Portanto é imprescindível que os trabalhos no campo educacional contemplem a afeição, o compromisso, o respeito, o estímulo e o prazer diante de todo o processo, pois, somando-os, compreende-se a arte do educar com significado e, conseqüentemente, com foco na aprendizagem e no cunho social real.

PERCURSO PARA INTERVENÇÃO: PESQUISAR, PLANEJAR E AGIR

Este documento surgiu do eixo temático 11: “Inclusão e Diversidade na Educação: questões que contemplem as Políticas Educacionais de Inclusão”, um dos eixos proeminentes que contemplam o quadro descritor que norteia

o TCC dos cursistas de CECOP 3, promovido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública através da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Polo de Ribeira do Pombal-BA.

A pesquisadora se apropriou de questionários, com professoras da unidade de ensino da Escola de Educação Infantil X, com uma criança de baixa visão e com dois pais. Ao fazer a construção de dados, serão discutidos os problemas que acabam interferindo na inclusão real de todas as crianças no espaço regular de ensino. Durante todo o trabalho, será levado em consideração a realidade da instituição, de forma que a presente proposta, o tempo inteiro, não visa apontar culpados, mas oferecer meios que minimizem os problemas em torno do tema.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARA PESQUISA

A Escola Municipal X está localizada na Cidade de Ribeira do Pombal-BA, tendo sido fundada em 2005. O respectivo espaço não passava de um velho prédio onde moravam dezenas de famílias na mais precária pobreza. O gestor do período, preocupado em construir um projeto de educação que privilegiasse verdadeiramente as famílias carentes, em especial, as crianças, antecipou a reforma da educação infantil gratuita, prometida pelo Governo Federal, com a criação e viabilização de recursos para a primeira etapa do ensino básico, e no primeiro ano de sua gestão, junto à Secretaria de Educação e Cultura (atual SEME), priorizou a construção e a implantação de um núcleo de educação infantil, que foi mantido por um período de três anos com recursos próprios.

A Escola X está localizada em um bairro carente, e a maior parte das famílias pertence à classe média-baixa, que possui como fonte de renda, serviços terceirizados no comércio, em residência e na prefeitura. O bairro possui poucos pontos comerciais e muitas residências construídas

recentemente. Com a exceção de um bom número de pais, a comunidade não é muito participava na escola.

A Escola X possui sete salas de aula, uma cantina, três banheiros, um pátio coberto e um pátio descoberto, uma sala de direção e uma Sala de Recursos, porém sem uma professora de apoio para ofertar o atendimento interdisciplinar, conforme rege a Constituição, que enfatiza:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimento específico da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns de ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 24)

Essa situação acaba enfraquecendo a dinâmica extraclasse no turno oposto em torno da educação inclusiva, pois deixa de ofertar processos que foram criados pela Constituição, não como uma alternativa para se promover a inclusão, mas como um acréscimo ao fazer educacional nessa respectiva área.

DIAGNÓSTICO DA INSTITUIÇÃO

Durante toda a sua existência, a Escola X funcionou em dois turnos: matutino e vespertino, ofertando a primeira etapa da educação básica para crianças de quatro e cinco anos. O quadro de funcionários é formado por uma diretora, uma vice-diretora, uma supervisora pedagógica, um coordenador de artes, uma coordenadora pedagógica, onze professoras regentes – sendo que, desses, nove possuem formação superior, e quatro, apenas o ensino médio – treze auxiliares de classe, quatro agentes de limpeza e um agente de portaria.

A Proposta Curricular para Educação Infantil e Creche do município está embasada na Teoria Sociointegracionista Construtivista. Essa Escola já

possui o Projeto Político Pedagógico, porém, em sua estrutura, o documento não faz menção às Políticas Públicas em torno da Educação Inclusiva, sendo urgente a necessidade de revisão, alteração e acréscimo. É relevante salientar que nenhum dos funcionários possui formação ou especialização no atendimento educacional inclusivo.

Contextualizando os desafios em torno da inclusão real

No mesmo ano em que iniciei os trabalhos nesta unidade escolar, enquanto coordenador pedagógico, cerca de 350 crianças foram matriculadas e, dentre estas, existia uma criança com autismo e apresentando Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ressalto, pois, no ato da matrícula, que um dos documentos desta criança era o laudo médico comprovando estas necessidades especiais. No entanto, nenhum dos funcionários tinha alguma especialização no assunto em questão ou em educação inclusiva.

Diante do exposto, nos mobilizamos para estudar sobre a situação. Equipe gestora, coordenador pedagógico, a professora regente, a professora de apoio, auxiliar de classe, todos nos mantivemos empenhadas para aprender sobre as atitudes comportamentais do respectivo aluno e, a partir da apropriação cognitiva, refletir na prática para criar estratégias que promovessem a inclusão real da criança na interação com os demais e no fazer pedagógico. No livro de estudo, *Desenvolvimento psicológico e educação... Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (v. 3), do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), compreendemos de forma coerente a perspectiva inclusiva diante dessa situação, bem como a maneira como coordenar os processos com o respectivo aluno e, a partir, daí poder ofertar a esse e aos demais uma educação de qualidade.

Ainda nesse mesmo ano letivo, fiquei sabendo que a escola tinha sido contemplada com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no qualo dinheiro do recurso federal do Plano de Desenvolvimento da Escola

(PDE) Acessibilidade foi usado para construir uma sala intitulada “Sala de Recursos”, porém todos os equipamentos, como algumas ferramentas tecnológicas para os alunos que recebem “Educação Especial”, ainda estavam guardados há mais de cinco anos. Toda a equipe gestora se reuniu, e decidimos organizar a sala, passando esse espaço a ser uma grande ferramenta pedagógica para ofertar uma metodologia visionária.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos estudantes, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. (BRASIL, 2010, p. 24)

Nos primeiros contatos com o grupo escolar, o aluno com autismo e TDAH, ficava muito inquieto com a presença das outras crianças, sons e, principalmente, em ficar em sala de aula. O horário do recreio era um tormento para ele; a única coisa que atraía sua atenção era imagens coloridas.

Diante dessa situação, todos foram mobilizados a envolvê-lo nas propostas, porém não podíamos deixar de perceber olhares, falas, distâncias e até mesmo declarações com resquícios preconceituosos. Com a intervenção da coordenadora pedagógica junto à professora de apoio, levávamos o respectivo aluno e lá promovíamos momentos de estudos com algumas ferramentas na Sala de Recursos, tais como: computador, jogo de encaixe colorido, quebra-cabeça gigante, dentre outros materiais. Essas ações, aliadas ao fantástico trabalho da professora regente e da auxiliar, foram familiarizando a criança com o espaço escolar, em classe, já nas primeiras semanas de vivência estudantil. Como a instituição de ensino não possui, na Sala de Recurso, uma professora para atender as crianças neste respectivo espaço, as atividades são realizadas pela coordenadora pedagógica com as professoras regentes, todas essas ações agendadas na rotina para não comprometer o andamento dos estudos.

A criança citada também circulava nos demais espaços da escola demonstrando familiarização com a rotina do infantil quatro e cinco anos, tendo contato com as outras crianças, com os funcionários, passando a usar o banheiro com naturalidade, a se alimentar sozinho e ainda a fazer do intervalo um momento muito prazeroso com os demais colegas. Durante dois anos, em meados de 2013 e 2014 estivemos juntos e pudemos contribuir para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, cognitivas, afetivas e sociais.

Em 2014, foi matriculado um aluno com baixa visão. Como era seu primeiro ano na escola, ele levou algum tempo para se adaptar à rotina do infantil quatro (alunos de quatro anos). Mesmo tendo, na escola, a Sala de Recursos, não possuíamos nenhum material adaptado para o mesmo. Diante da atual realidade, procuramos não apenas criar métodos de trabalho, mas, principalmente, assumir uma nova maneira de promover o fazer pedagógico, primando pela função social da escola numa esfera em que as diferenças fossem articuladas de forma inclusiva, pois:

Logo de início, o aluno com deficiência visual (seja cegueira ou baixa visão) apresenta uma desvantagem básica a perda (ou a redução) da visão. De modo genérico, podemos destacar algumas características de seu processo de desenvolvimento;

*Ele precisa de mais tempo para assimilar determinados conceitos, especialmente os mais abstratos.

*Requer estímulos contínuos.

*Mostra dificuldade de interação, apreensão, exploração e domínio do meio físico.

*Desenvolve mais lentamente a consciência corporal. (DCL, 2009, p. 12)

Diante desse quadro informativo, nos anos de 2014 e 2015, coordenadora pedagógica, gestão escolar, professora regente e auxiliar de classe, em parceria com a família do respectivo aluno, empenharam-se para envolvê-lo

nas situações de estudos dentro e fora da escola, afim de que o mesmo se aproprie de uma aprendizagem significativa.

Porém, apesar dessa iniciativa, tratando-se de Inclusão Escolar no contexto formal para o contexto real, ainda existe resistência por parte de alguns professores que insistem em não perceber que uma sala de aula é heterogênea, e essa diferença, quando bem compreendida, torna-se uma excelente ferramenta pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem. Por isso, os desafios em torno da Política de Educação Inclusiva vão muito além, conforme os dados:

Ofertar Educação Inclusiva de qualidade é um direito que não pode ser negado nas escolas. O Brasil tem aproximadamente 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, aproximadamente um em cada cinco habitantes. Além disso, a cada dez escolas, apenas três dispõem de materiais didáticos e paradidáticos acessíveis (braile, caracteres ampliados, libras, texturas, contrastes, etc.). (BRASIL, 2014)

Acredito ser insuficiente apenas matricular ou integrar o sujeito na escola para realmente incluí-lo. É preciso sim reinventar as práticas pedagógicas com o fim de levá-lo a apropriar-se do conhecimento e, no processo da aprendizagem, abrir horizontes que vão além do currículo abordado, bem como de seus próprios limites. Frente a esses desafios, por meio do presente Plano de Vivência, pretendo fazer um estudo que busque gerar reflexão e uma coerente e significativa compreensão dos processos de inclusão *versus* integração, destacando o papel mediador do professor nesse processo, bem como o do coordenador pedagógico como observador e participante desse processo, e a função social da escola em torno do contexto que será abordado, para provocar em todos que a compõem uma postura holística no fazer pedagógico diante do tema e sensibilizá-los quanto à postura respeitosa diante das diferenças.

Além disso, buscar realizar não apenas a revisão do Projeto Político Pedagógico, mas promover situações de discussão e sua atualização quanto à oferta de Política Educacional Inclusiva, com o intuito de levar os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem a perceber que a Inclusão Escolar não se trata de um simples método de trabalho, mas sim uma reflexiva forma de pensar e encarar as funções educativas frente à diversidade.

Neste contexto, a respectiva Proposta de Intervenção (PI) busca provocar uma reflexão para mudança de postura em torno da integração, a mera e formal integração, ou a segregação no espaço escolar, *versus* a inclusão, a reorganização e inovação pedagógica, transformação da prática numa perspectiva na qual a articulação das diversidades seja vista como ferramenta de trabalho no dia a dia e, dessa forma, gere aprendizagem e diminua as distâncias. Um desafio complexo, porém possível de ser abraçado por todos os profissionais de educação com atuação direta ou indireta no saber-fazer pedagógico. Segundo Mantoan (2015, p. 23): “Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios”, e a inclusão tem como principal intenção provocar a desestrutura no campo escolar e, principalmente, na atuação do profissional de educação.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar os processos de Inclusão Escolar na Instituição X do município de Ribeira do Pombal - BA.

Objetivos Específicos

Conhecer e monitorar como vêm ocorrendo os processos pedagógicos em torno da inclusão das crianças da escola onde será feita a pesquisa, fazendo uma ressalva ao aluno de baixa visão.

Apresentar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para as crianças, destacando principalmente os direitos em torno da educação e dos cuidados especiais.

Incentivara refletir nas propostas de forma holística e humana, primando a valorização das relações intrapessoais e interpessoais entre os que convivem no espaço escolar e, assim, oportunizar o saber-fazer de todos, independente das possíveis diferenças, a partir do trabalho com o livro *Na minha escola todo mundo é igual*, de Rossana Ramos.

Sensibilizar a comunidade familiar da instituição, através de reunião com palestra, informando a importância de respeitar as diferenças no campo da Inclusão Escolar e destacando a problemática em torno do tema.

Realizar um estudo, por meio da entrevista, destacando as dificuldades para ofertar a inclusão no cotidiano escolar.

Promover uma “formação continuada” para os professores e auxiliares, a fim de levá-los a perceber a Inclusão Escolar não como um simples método de trabalho, mas sim como uma reflexiva forma de pensar e encarar as funções educativas.

Revisar e atualizar o Projeto Político Pedagógico e reestruturá-lo contemplando as políticas inclusivas.

Estreitar a parceria com a SEME, para formação continuada com os profissionais de educação, na atuação com ênfase nas práticas inclusivas.

Metodologia

O respectivo Projeto Vivencial (PV) parte de um crescente interesse da pesquisadora em tornar o tema “inclusão” uma perspectiva real, bem como uma discussão frente à integração formal do sujeito, que muitas vezes é segregado no espaço, vivenciando uma falsa inclusão. A partir daí, o trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa, sendo inicialmente exploratória, com questionamentos junto a alguns docentes, um representante da gestão e um aluno da Escola de Educação Infantil X, do município de Ribeira do Pombal-BA; em

seguida, foi elaborado o material para a pesquisa-ação, ou seja, as propostas de intervenção, com o intuito de realizar todos os processos em torno do trabalho para execução das ações pedagógicas com ênfase na discussão do tema.

Buscando coletar informações para a construção do PV e do PI, foi realizado um minucioso estudo com ênfase na pesquisa bibliográfica, pesquisa participante e de campo (com aplicação de enquetes como instrumento). Todas as ações partem da finalidade de perceber como vem ocorrendo o processo de inclusão, destacando seus impactos, o importante papel mediador do professor, do coordenador pedagógico, como observador e participante desse processo. Além disso, o projeto destacará a função social da escola em torno do contexto que será abordado. Pretende-se também enfatizar a parceria da família e, a partir dessa iniciativa, sensibilizar a equipe escolar a desenvolver uma postura holística diante do tema, levando-os a perceber a diversidade ou até mesmo a deficiência numa perspectiva reflexiva, respeitável e humanizadora.

Para realização da pesquisa exploratória, os procedimentos serão: observação das crianças, do aluno de baixa visão em diferentes espaços da escola (sala de aula, recreio, espaço de leitura e pátio), sendo que essa iniciativa será primordial, pois apontará caminhos que gerem respostas, e daí colocar em prática métodos que determinem a relevância da Inclusão Escolar como meio para assegurar o desenvolvimento do sujeito, independente de sua condição física, social, econômica e cultural, a fim de que o mesmo ocupe seu lugar na escola por direito e desenvolva habilidades de forma global.

A pesquisa de campo, a base central dessa proposta, foi realizada entre os meses de outubro e novembro do respectivo ano, com a participação de quatro professoras de educação infantil, sendo duas do infantil quatro e duas do infantil cinco, um representante da secretaria (vice-diretora), o aluno de baixa visão, sua mãe e um pai, representando os demais da Escola de Educação Infantil X. O ponto de vista dos respectivos participantes foi de grande valia para o andamento das atividades.

Análise e sistematização da pesquisa de campo

Na realização da pesquisa, foram construídas enquetes para alguns funcionários da Escola de Educação Infantil X, sendo eles: um representante de secretaria, professoras, uma criança de baixa visão, uma mãe e um pai. O instrumento da pesquisa segue um questionário com cinco perguntas, com ênfase na reflexão do tema no respectivo contexto “escola”. Faz uma ressalva quanto à participação do aluno, tratando-se de uma criança de cinco anos, sendo sua entrevista será gravada para dinamizar a atividade e aproveitar o máximo sua fala. Utilizei da observação participante, uma vez que faço parte da instituição onde foi realizado o estudo.

Para esclarecer os resultados da pesquisa, serão utilizados os códigos seguintes para distinguir os participantes.

Segundo Antonio Joaquim Severiano (2002, p. 83):

[...] explicar é tornar evidente o que estava implícito, obscuro ou complexo, é descrever, classificar e definir [...] é aplicar a argumentação apropriada à natureza do trabalho.

Quadro 1 - Distribuição dos códigos dos participantes da pesquisa¹

Equipe Escolar	Representante de Pais	Representante de Alunos
P-1	M-1	ABV
P-2	PA-2	*****
P-3		*****
P-4	*****	*****
V-5	*****	*****

Fonte: Elaboração do autor.

¹ Legendas para os elementos da Tabela.

P= Professor

M=mãe

PA= Pai

ABV= Aluno com baixa visão

Todos os entrevistados da Equipe Escolar x são do sexo feminino. O tempo de experiência profissional varia entre 6 e 26 anos de atuação na educação. As P e V são graduadas em Pedagogia, sendo uma pós-graduada e duas delas em fase de conclusão.

Equipe escolar

Interrogados sobre o que entendem por Inclusão Escolar, responderam:

‘[...] A Inclusão é nada mais nada menos do que trazer para o meio todos os indivíduos independente das características ou diferenças [...].’ (P-1)

‘[...] É promover um trabalho com todos os alunos, mesmo como aquela criança tida como “diferente”, além disso, procurar tratar a todos com respeito e igualdade.’ (P-2)

‘É proporcionar a todos os alunos, independente de suas diferenças o acesso ao conhecimento.’ (P-3)

‘Trata-se da responsabilidade da escola para valorizar a diversidade e garantir o acesso e a permanência do aluno na sala de aula, independente das peculiaridades de cada indivíduo.’ (P-4)

‘[...] no sentido da palavra é procurar respeitar e ter a capacidade de entender as diferenças produzindo oportunidade a todos sem distinção [...].’ (V-5)

A segunda questão está pautada no seguinte questionamento: “Um professor sem formação na área de inclusão pode ensinar um aluno com deficiências ou fazer um bom trabalho no campo da diversidade”?

‘[...] A formação só vêm a acrescentar, mas acredito que não exista capacitação no sentido de estar pronto [...] o educador é mediador do processo de ensino, dessa forma não há uma receita pronta, o que existe são percursos com estímulos que posso ajudá-los diante dos desafios. [...]’ (P-1)

‘Pode, porém não com a mesma relevância que tem uma pessoa capacitada, preparada para exercer tal função.’ (P-2)

‘Sim, porém para ter êxito em sua prática tem que buscar conhecer as especificidades ou deficiências para proporcionar meios de articular os processos para atingir os objetivos desejados.’ (P-3)

‘Com certeza, pois os professores são capazes de entender que a educação é para todos.’ (P-4)

‘Sim, [...] se houver empenho por parte do professor e da gestão escolar as necessidades dos alunos serão articuladas, não é a formação na área que vai fazer do profissional bom ou capacitado e sim, o interesse de cada uma em fazer o papel de compartilhar saberes, claro com a ajuda um dos outros. [...]’ (V-5)

Ao serem questionados quanto ao que faz a escola e, respectivamente, a sala de aula ser inclusiva, ao invés de apenas integradora, responderam:

‘[...] é inclusiva quando o professor como mediadora do processo traz para o âmbito todas as crianças com suas diferenças deixando que cada uma ocupe o espaço que de fato é delas, também oferecendo respeito mútuo, alindo a estímulos diferenciados. Porque cada um tem seu tempo.’ (P-1)

‘Tratando a todos igualmente da mesma maneira e principalmente sem olhar de ‘coitadinho’ para com aquelas crianças ditas como ‘diferentes’. (P-2)

‘Primeiramente procuro ser acolhedora e considerara importância das diferenças no convívio social, oportunizando um ambiente favorável à todos.’ (P-3)

‘O fato de ser uma sala de aula que tem como objetivo fazer com que todos os alunos sejam estimulados a aprender.’ (P-4)

‘O acolhimento por igual de todos os alunos no ato da matrícula ,oportunizando-os não apenas pertencer ao grupo de alunos, mas a participar ativamente das ações pedagógicas [...] respeitando cada um em sua especificidade.’ [...]’ (V-5)

Quando questionados sobre a relação entre afetividade, respeito e reflexão da prática na Educação Inclusiva, de acordo com o contexto da sala de aula, responderam:

‘A criança tem em seu mundo uma fragilidade que deve ser resolvida com Atenção, Carinho e Respeito [...] cabe ao mediador refletir cada dia de trabalho observando o que deu certo e o que deu errado, para poder promover novos caminhos na aprendizagem.’ (P-1)

‘Toda criança tem o direito a receber atitudes afetivas, respeito e atenção para que a construção do conhecimento ocorra de maneira tranquila e saudável.’ (P-2)

‘É o olhar atendo do educador voltado para individualidade, necessidades sociais

e cognitivas do aluno, pois dessa forma vai estar aliando as três ações que vai oportunizar conhecer o educando e proporcionar uma educação de qualidade.’ (P-3)

‘Essa relação consiste no reconhecimento e valorização da diversidade como elemento enriquecedor dos processos de ensino e aprendizagem.’ (P-4)

‘Todos são essenciais para o sucesso da inclusão, pois a partir delas é possível valorizar as diferenças numa perspectiva qualitativa.’ (V-5)

A quinta pergunta destaca a percepção dos participantes segundo a visão deles a respeito de incluir e integrar, na prática pedagógica, os alunos em sala de aula.

‘As duas tem uma grande semelhança, porém buscar respeitar as limitações de cada um procurando fazê-los participar é o mais importante no processo, e isso é inclusão.’ (P-1)

‘Incluir é levar a criança a participar de todos os momentos explorados durante as propostas e Ter é simplesmente está com uma criança na sala só porque ter sido matriculada, situação que não gera educação de qualidade.’ (P-2)

‘Ambos trazem uma complexidade de entendimento na prática, porém não basta apenas ter as crianças na escola é preciso refletir dia a dia como as ações que vão conduzi-las ao saber e isso é incluir.’ (P-3)

‘Acredito que Ter trata-se em apenas receber as crianças com necessidades especiais na escola sem oferecer a elas condições para realmente aprender e INCLUIR significa garantir o direito de todos à educação promovendo um fazer pedagógico articulando as diferenças.’ (P-4)

‘A diferença esta na atitude, de como a criança com deficiência é tratada na escola e dentro da sala de aula, se simplesmente ela estiver lá por está, sem acompanhamento, sem uma atenção não vai haver aprendizagem, nesse sentido ela não está inclusa e sim integrada no espaço.’ (V-5)

A última questão tinha como objeto apontar qual foi a experiência mais complexa no campo da inclusão e relevância da contribuição do coordenador pedagógico na prática pedagógica, a qual os participantes responderam:

‘Estimular um Autista com TDH no processo de ensino e aprendizagem [...] a troca de experiência, estudos e parceria foram muito importante para conhecer um pouco mais sobre o comportamento do aluno e a criação de ações para o trabalho pedagógico, pois geraram significativas descobertas [...].’ (P-1)

‘O trabalho com uma criança com Síndrome de Down e foi justamente com a parceria da CP que através das brincadeiras a mesma foi se familiarizando com o espaço e o saber.’ (P-2)

‘Não diria foi, mas é um desafio lidar com a diversidade... e a parceria dos colegas, bem como do CP mobilizando processos dinamiza a prática com ênfase na inclusão.’ (P-3)

‘Foi ter como aluno uma criança AUTISTA com TDH. Em parceria com os colegas e o CP foram criadas metodologias que possibilitasse uma construção coletiva do conhecimento [...].’ (P-4)

‘Incluir na rotina escolar uma criança Autista com TDH, o recurso da ajuda mútua [...] sem a ajuda seria quase impossível [...].’ (V-5)

Representantes de pais

O primeiro questionamento feito se baseia nos desafios enfrentados por eles para escolher uma escola que incluísse seu (a) filho (a) sem distinção? A essa questão, responderam:

‘[...] eu nunca fui à escola porque minha mãe não deixou pelo fato de ter o problema de visão (baixa visão), mesmo tendo um filho com o mesmo problema que o meu (baixa visão) fiz diferente com ele procurei colocá-lo na escola mas muitas delas só pegavam crianças com seis anos e ele tinha quatro, em nenhum momento eu procurei uma escola porque meu filho não enxergava bem, nem nunca procurei a professora para cuidar dele pelo fato de ter baixa visão, aí minha tia indicou a escola. Não coloquei meu filho na escola buscando da escola um cuidado com a visão dele porque isso o médico já fazia, queria sim que ele estudasse até que matriculei na Escola de Educação Infantil X [...].’ (M-1)

‘[...] hoje em dia as pessoas botam muito defeito na escola pública, mas eu acredito na escola pública e acho que lá tem muito conteúdo bom, só depende do aluno querer estudar, curioso do jeito que eu sou fui procurando uma escola para colocar meu filho e que ele fosse respeitado como é [...].’ (PA-2)

A segunda pergunta tem como objetivo conhecer a opinião dos representantes de pais: “A escola escolhida para o (a) filho (a) estudar corresponde às expectativas?” Eles responderam:

‘[...] desde os dois anos de idade ensino várias coisas para o meu filho por isso sei que a escola complementou o que faço e eu em casa complementei o que a escola faz, mais uma vez ao contrário do que as pessoas falavam continuei aproveitando a inteligência dele para ensinar mais coisas e juntos (família e escola) meu filho foi o primeiro a aprender a ler na turma, mesmo sem um material adaptado superando as expectativas da escola, mas a minha não porque eu sei o quanto ele é capaz [...].’ (M-1)

‘[...] a escola sempre vai fazer parte da nossa vida, mas senti falta de mais dedicação empenho para aproveitar cada tempinho da criança. O momento deles aprenderem é agora, pois a cabecinha é como uma esponja suga tudo, então tirar meia hora, não sei administrar o tempo por dia com um, depois o outro, aluno por aluno dá pra professora fazer muita coisa por todos os alunos eu esperava um apoio maior nisso, mas apesar dessa opinião eu gostei da escola [...].’ (PA-2)

O último questionamento tinha como objetivo destacar os aspectos mais “relevantes” na vivência escolar das crianças, a partir da observação dos pais.

‘[...] o cuidado e o respeito com meu filho e com os demais, desde a hora que ele entra no ônibus o carinho da monitora até o momento em que entra na escola, da professora da auxiliar e de todo mundo que fala com ele lá, gostei muito [...].’ (M-1)

‘[...] Apesar do que eu achei sei que a escola é muito boa porque ajuda a família na educação e no melhoramento [...].’ (PA-2)

Aluno de baixa visão

Questionado a respeito de como se sente na escola e do que mais gosta de fazer, respondeu:

‘[...] muito feliz, eu acho muito divertido quando brinco jogo bola com meus amigos. Na sala de aula eu gosto de estudar de ler livros e quando a professora me faz perguntas eu gosto muito de responder, também das histórias que ela conta de tudo isso, eu gosto muito de aprender [...].’ (ABV)

A seguinte pergunta pauta-se na particularidade inclusiva, se em algum momento foi destrutado por ser uma criança que usa óculos (de baixa visão), ao que respondeu:

‘[...] não, isso nunca aconteceu, as pessoas algumas vezes me convidam para fazer as apresentações na sala e no pátio. A minha professora me trata igual a todo mundo, na hora de brincar, fazer o dever, mas quando eu comecei a ler ela me tratava diferente porque aumentou as perguntas que, às vezes, eram mais fáceis e difíceis, mas eu sei que a gente pode errar [...]. Quando eu vou ao banheiro e passo na secretaria você (CP) sempre fala comigo e com os meus colegas.’ (ABV)

Quando questionado sobre as coisas que aprendeu com ajuda da sua família e da escola, respondeu:

‘[...] eu aprendi o ABC, os dias da semana, os números as letra um monte de coisas. Aprendi a ser amigo, ter amigos e quando alguém está triste eu posso ajudar a fazer feliz. Antes eu ficava quietinho na hora do recreio na sala, mas agora tenho um monte de amigos e brinco com todos. A escola me ajudou muita coisa e a minha família me ajudou a ler, quando o dever vinha com a letra pequena eu estudava muito bem com Jeferson, o médico disse que eu posso estudar e aprendere eu acreditei e por isso na escola e em casa eu aprendo muito. Vou ler todos os livros da biblioteca! [...]’ (ABV)

Questionado sobre o que mais chama atenção na professora, respondeu:

‘[...] eu acho que ela é uma boa professora porque ela me ensina tudo, ela me trata muito bem e também trata bem os meus colegas, ela cuida muito da gente [...] Ela me estimulou muito para estudar [...]’ (ABV)

Ações da proposta de intervenção

Durante toda a aplicação das ações, aproveitar os momentos de Atividades Complementares (ACs) para, junto aos professores, fortalecer a pesquisa ação, promovendo uma reflexão da prática dos docentes frente à valorização da diversidade, bem como criar recursos didáticos adaptados para au-

xiliar nos trabalhos pedagógicos, com o intuito de torná-los significativos para todas as crianças.

Além dessas iniciativas, aproveitar os momentos de ACs para fortalecer a pesquisa ação, promovendo uma reflexão da prática dos docentes frente à complexidade da diversidade, bem como criar recursos didáticos adaptados para auxiliar nos trabalhos pedagógicos, com o intuito de torná-los significativos para todas as crianças.

Enquanto coordenadora pedagógica, promover, junto aos professores, um trabalho especial para o público infantil, sendo muito propício abordar o tema em estudo para as crianças de quatro e cinco anos, a partir do estudo do ECA, Lei nº 8069/90, de forma lúdica – conversas, brincadeiras, desfiles, coreografia musicais, exposição de pinturas, vídeos usando as TICs –, para que, através dessa linguagem, elas sejam informadas sobre seus deveres, em especial sobre seus “direitos no âmbito escolar”, independente de sua cor, raça, cultura, origem social, condição financeira, diferenças ou deficiências.

Outro processo enquanto coordenadora pedagógica foi o de firmar parcerias, tais como: “representantes do Centro de Referência de Assistência Social (CRÁS) e do Centro de Referência Especializado de Assistência (CREAS)”, para promover uma reunião com a comunidade familiar das crianças (alunos), oportunizando-os conhecer esses órgãos como aliados dos pais para garantir a inclusão numa perspectiva de direitos constitucionais, através de uma palestra informativa com a temática “A Relação Família, Escola e Outros Parceiros”. Por meio dessa abordagem, ampliar a percepção dos responsáveis diante das características dos próprios filhos e, com essa iniciativa, perceber as diferenças com mais naturalidade, incentivando-os a buscar apoio e auxílio da própria escola e dos órgãos governamentais, se necessário.

Como as escolas municipais de Ribeira do Pombal-BA há nove anos organizam as atividades de leitura e escrita através do projeto “200 Dias de Leitura e Escrita na Escola”, com foco nessas ações, mobilizar e dar um

suporte pedagógico à turma do infantil cinco para o trabalho como o livro *Na minha escola todo mundo é igual*, de Rossana Ramos e, através desse recurso literário, explorar a diversidade com articulação pedagógica através de ações lúdicas e informativas dentro da sala e fora dela.

Para que a educação inclusiva ocorra de fato, é preciso preparar a equipe escolar para o trabalho de forma cooperativa, sócia-afetiva e mediadora, com reflexão na prática pedagógica. Por esse motivo, incluir no Plano de Ação Anual, a formação continuada em parceria com a SEME, com ênfase na diversidade, para possibilitar a toda equipe escolar, estudar e discutir ações metodológicas, visando a inclusão real das crianças na perspectiva de aprendizagem significativa, independente de suas características ou potencialidades. Na oportunidade, sensibilizá-las frente à função dos profissionais da educação no âmbito inclusivo. A partir dessa iniciativa, reunir a equipe escolar para analisar, revisar e atualizar o Projeto Político Pedagógico (PPP), no que diz respeito às Políticas Públicas em torno da Educação Inclusiva.

Nessa trajetória, a pesquisa-ação, tem como propósito centralizador buscar responder as inquietações e minimizar os problemas em prol da inclusão *versus* integração, com critérios qualitativos que gerem uma compreensão da realidade formal e intervenham sobre a mesma, com ações que suscitem resultados significativos e reais para todos os envolvidos no processo de construção do saber.

É imprescindível destacar que a pesquisa realizada em torno dos teóricos, bem como a coleta de dados, que foram bem analisados, compreendidos e interpretados por meio da entrevista, norteou os processos para construção desse material, pois a participação dos colaboradores, com suas respectivas atuações, tornou esse estudo uma realidade.

Segundo Antonio Joaquim Severiano (2002, p. 83):

[...] explicar é tornar evidente o que estava implícito, obscuro ou complexo, é descrever, classificar e definir [...] é aplicar a argumentação apropriada à natureza do trabalho.

Cronograma de atividades

O cronograma contém as atividades distribuídas seguindo o período em que serão realizadas na instituição, em seguida, a professora regente, todos os alunos e seus familiares e, a partir dessa iniciativa, promover a formação continuada com ênfase no tema, em parceria com a SEME, para que, dessa forma, a prática pedagógica complete a inclusão real do sujeito. Além disso, pretende-se entrevistar algumas professoras, os pais do aluno com baixa visão, para se chegar às respostas em torno do problema; respostas essas que serão coletadas e sistematizadas numa perspectiva de esclarecer pontos de vista inquietantes. Revisar e alterar o PPP a partir de 2015, dando continuidade nos anos que seguem, para que, dessa forma, as ações em torno do projeto de vivência alcance os resultados além dos formais.

Quadro 2 - Período das ações: 2015/2016

Ações	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUL	AGO
Elaboração do PI	X	X	X								
Observar o aluno X em sala de aula e no pátio da escola para coletar informações sobre seu desempenho escolar.	X	X	X								
ACs com a professora do aluno X para criar ferramentas pedagógicas adaptadas para a respectiva da criança.	X	X	X								
Mobilizar toda a escola para um trabalho coletivo com ênfase no ECA e, a partir deste, destacar os direitos constitucionais que os asseguram.		X									
Incluir no Projeto “200 Dias de Leitura e Escrita na Escola” (projeto de leitura de todas as escolas do município de Ribeira do Pombal-BA) o trabalho com os livros Na minha escola todo mundo é igual, de Rossana Ramos e A Caixa de Lápis, para discussão e estudo em torno do tema.			X				X				

Resultados esperados

O respectivo PV não tem a pretensão de se tornar o solucionador imediato das complexidades em torno da inclusão *versus* integração dos sujeitos da Escola de Educação Infantil X, do município de Ribeira do Pombal-BA, porém servirá de mola propulsora para constante cogitação e reajustes frente as políticas educacionais de caráter inclusivo.

Como nenhuma mudança eficaz e permanente ocorre da noite para o dia, cada ação de intervenção será bem executada, buscando ampliar o olhar em torno do tema e, dessa forma, promover transformação, inovação e modernização nos aspectos humanos, profissionais, burocráticos, pedagógicos, curriculares e arquitetônicos que venham a romper barreiras e combater as descrenças em torno da inclusão, numa dimensão real e crescente.

Através do PV, espera-se monitorar os processos de inclusão no contexto de valoração da diversidade, sensibilizar todos os profissionais quanto ao papel de cada um, instigando-os a sair da zona de comodismo, que dita apenas um modelo de integração, segregando o sujeito, promovendo uma falsa inclusão, e passar a assumir uma postura muito reflexiva diante do cotidiano pedagógico, levando em consideração que “[...] O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos é entender que a diferenciação é feita pelo aluno, ao aprender e não pelo professor, ao ensinar!”. (MONTAAN, 2015, p. 36)

Através de pequenas atitudes, gestos e iniciativas, espera-se recriar um modelo educativo que articule e valorize as origens, raças, sexos, cores e idades pois incluir não é apenas trabalhar com a deficiência, mas, acima de tudo, com as diferenças, garantindo ao sujeito, dessa forma, a inserção e a permanência com qualidade e respeito no espaço que é seu por direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática em torno da integração e da inclusão dos indivíduos na esfera estudantil vem ganhando um crescente espaço, que não pode ser ignorado pelas frentes burocráticas, sejam elas de caráter pessoal (profissionais da educação) ou documental (PPP, currículo, propostas de ensino e outras políticas).

Mesmo sabedores dessa realidade, não podemos negar que a inclusão “pegou a escola de calça curta”; por esse motivo, o respectivo assunto tem que ser levado a sério como compromisso educacional, compromisso esse que gera desestrutura em todas as esferas, pois mexe diretamente com a forma com a qual a rede regular de ensino lida com a diversidade, pois, – conforme rege a Constituição Federal Brasileira, o atendimento educacional seja ele especializado ou não, deve ser oferecido num espaço que proporcione igualdade de valores e direitos, bem como o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo de todos os envolvidos no processo.

Por meio da produção deste material para conclusão do curso, na modalidade de Projeto Vivencial, não pretendo concluir os estudos, esforços e medidas, devido à magnitude em torno da inclusão. Pelo contrário, espero que cada iniciativa e intervenção gere provocação, cuja intenção seja melhorar a qualidade do ensino, uma vez que as diferenças se tornem ferramenta pedagógica articulada ao vasto campo da diversidade, sendo essas no aspecto das deficiências ou não.

Além disso, buscarei por meio do PI contribuir para ajudar a esclarecer pontos pertinentes ao tema através de dinâmico estudo, levando em consideração a função social da escola nos âmbitos da identidade, da transformação e da legislação, para, dessa forma, contribuir para a construção de uma nova ética no campo escolar, na qual incluir literalmente constitua em não apenas deixar nenhuma pessoa de fora do ensino regular, mas ensinar a todos instintivamente.

REFERÊNCIAS

- ADERSEN, R. *Afetividade na educação: psicologia*. São Paulo: All Print, 2009.
- ALMEIDA, M. E. Novas tecnologias e formação de professores reflexivos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia*: USP, p.2-3, 1998.
- ANTUNES, C. *Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- BLATTES, Ricardo L. (Org.). *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusão*. Brasília, DF: Secretaria Educação Especial, 2010.
- COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Campanha nacional pelo direito à educação: direito à educação inclusiva*. Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZIEGER, L. (Org.). *Inclusão social na escola: um caminho em construção*. São Paulo: DCL, 2009.
- CYSNEIROS, P. G. *Novas tecnologias na educação: texto em construção*. Recife: [s.n.], 1998.
- FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L.M. P.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- JANNUZZI, G. de M. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- LIMA, M. E. C. de C. Formação continuada de professores de química. *Química nova na escola*, n. 4, p. 12-17, nov. 1996.
- MARCHADO, R. Educação inclusiva: revisar e fazer a cultura escolar. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, B.S. *Entrevista com Prof. Boaventura de Souza Santos*. 1995.
Disponível: <<http://www.dhi.uem.br/jurandir-boaven1.htm>>. Acesso em:
18 DEZ. 2015.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo:
Cortez, 2002.

A reflexão e a análise da prática educativa e o trabalho pedagógico de coordenadores frente às demandas da educação infantil nas classes campesinas

Elidiana de Jesus dos Santos

Carla Alessandra Spinola da Silva Santos

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

Atualmente, vê-se a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e constante das práticas docentes nas escolas de educação infantil do campo, uma vez que esta é uma modalidade de ensino que abrange um público que necessita adquirir saberes e conhecimentos imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

Assim, a análise da ação docente e a atuação dos coordenadores pedagógicos que trabalham com a educação infantil em classes campesinas ou multisseriadas (classes de escolas localizadas em áreas rurais que geralmente funcionam com um professor para turmas de alunos de anos diferenciados) são aquilo que vai direcionar a realização dessa proposta de trabalho.

Por isso o trabalho tem como objeto de estudo a reflexão e a análise de práticas educativas no município de Valença, correlacionada à formação e atuação de coordenadores pedagógicos frente às demandas e diretrizes da educação infantil. A unidade escolar a ser realizada a pesquisa é a Escola

Municipal X, localizada no subsistema Gereba (localidade rural do município de Valença), local onde comecei a ter as minhas primeiras experiências com a docência.

A escolha desse objeto de estudo nasceu a partir dos acompanhamentos pedagógicos realizados nas escolas campesinas, o que despertou o desejo de melhor compreender essa modalidade de ensino e, assim, contribuir na efetividade do processo de ensino-aprendizagem e no trabalho docente através da ação, reflexão e (re)significação do fazer pedagógico. Para isso, me apoiiei em referenciais teóricos como Santa Marli (1997), Santos (1997) Vygotsky (1984), e Zabala (1998).

A problemática nasceu a partir das minhas vivências na coordenação geral das escolas do campo, que motivaram a analisar se as práticas educativas de professores da educação infantil do campo e o trabalho pedagógico corroboram para a aprendizagem significativa.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo geral propor a reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos professores de educação infantil das escolas do campo, bem como analisar o trabalho pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, trazendo como objetivos específicos, refletir sobre o processo de minha formação, bem como apresentar acontecimentos que marcaram a minha trajetória acadêmica e profissional, dialogar com alguns teóricos e refletir, a partir da leitura de alguns documentos importantes no âmbito escolar, sobre a atuação docente e pedagógica no interior da escola, compreendendo assim a necessidade de buscar melhorias para o processo educativo, analisar as estratégias e os instrumentos utilizados pelo professor para promover a aprendizagem dos educandos, bem como propor atividades de intervenção pedagógica que favoreçam melhorias na prática docente, ajudando, assim, a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Tais questões favorecerão a aprendizagem escolar, que, por sua vez, deve ser estimulada pelo professor, devendo este ser orientado pelo coordenador

pedagógico, através de um trabalho dinâmico, criativo, fecundo e embasado teórica e metodologicamente, visando uma educação de qualidade para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois, como afirma Zabala (1998), o ato de ensinar não é fácil.

Esta proposta está dividida em dois capítulos. O capítulo dois apresenta um estudo sobre a Atuação Docente: o lúdico e a criança, sobre a Brinquedoteca: espaços de aprendizagem e sobre a Prática Docente e a Aprendizagem Significativa. Vale enfatizar que tais abordagens contribuirão para a aquisição de novos saberes e conhecimentos, tanto para os alunos, quanto para os professores e coordenadores, trazendo assim mudanças expressivas no processo de ensino e de aprendizagem.

O capítulo três traz uma Proposta de Intervenção cujo título é “Um novo olhar para a prática pedagógica”. É composto de informações e considerações sobre o trabalho realizado pela professora de educação infantil da Escola Municipal X, assim como sobre a relação existente entre o trabalho pedagógico e a aprendizagem escolar.

Metodologicamente, o trabalho se alicerça na realização de uma Pesquisa-Ação que se consistiu em observações em sala de aula e em uma entrevista com um grupo de coordenadoras pedagógicas que trabalham com a educação infantil em classes campesinas, a fim de refletir, discutir e compreender o universo da educação infantil, bem como dos professores, alunos e da própria atuação do coordenador pedagógico, no que concerne à dinâmica do processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino.

As discussões e reflexões aqui apresentadas contribuirão para que ocorram mudanças satisfatórias no trabalho educativo, em especial na prática pedagógica daqueles que buscam uma educação infantil de qualidade. Esta proposta certamente ajudará a transformar o contexto social, principalmente para a comunidade circunvizinha à área da escola supracitada, uma vez que é um instrumento de trabalho que fomenta a reflexão sobre a

interpretação no ato de olhar para o aluno, para o professor e para o coordenador com vistas a garantir novas aprendizagens para todos.

A ATUAÇÃO DOCENTE: O LÚDICO E A CRIANÇA

Inicialmente, é preciso recorrer ao conceito da palavra “lúdico”, a fim de facilitar a compreensão acerca da ludicidade na sala de aula. De acordo com Melhoramentos - Dicionário Prático da Língua Portuguesa (1987, p. 548), lúdico “[...] se refere a jogos e brinquedos ou aos jogos públicos dos antigos”. Corroborando com esse conceito, vale lembrar que as atividades lúdicas são fatores preponderantes para a transmissão de conhecimentos variados, independentemente de série/ano, faixa etária ou componente curricular e visam desenvolver no aluno suas habilidades motoras, corporais, cognitivas e artísticas. Nesse processo, o ensino se torna divertido e bem diferente. As crianças aprendem brincando, e o professor, por sua vez, acaba ensinando e aprendendo brincando.

Ao mergulhar na análise do ensino de educação infantil em escolas campesinas, percebemos que a ludicidade é necessária para estimular as potencialidades das crianças, uma vez que elas estão inseridas em turmas multisseriadas, convivendo com crianças maiores e de outras séries. É pertinente afirmar que o professor é o adulto responsável pela aprendizagem escolar que precisa mediar o conhecimento de forma sistematizada e coerente, visando assim garantir os direitos de todos os seus alunos.

Ou melhor, os conhecimentos e saberes precisam ser construídos com objetividade, a partir das necessidades dos alunos. O professor tem o papel de facilitar a interação e aprendizagem entre aluno-aluno, de modo significativo, marcando assim sua prática educativa com o emblema da ascensão do saber.

Por essa razão, no que concerne à integração das crianças, é preciso ainda falar que cabe ao professor observar os alunos na realização das atividades

propostas para poder detectar as dificuldades por eles apresentadas, no intuito de saná-las. Nessas condições, Vygotsky (1984, p. 97) afirma que:

A brincadeira cria para as crianças uma ‘zona de desenvolvimento proximal’ que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Neste caso, observamos que, através do jogo ou da brincadeira, a criança é desafiada a pensar e a apropriar-se das regras estabelecidas, aprendendo a respeitar os colegas, envolvendo-se com mais autonomia nas aulas, sem sair do seu mundo imaginário. Importante dizer ainda que, até mesmo as crianças mais inibidas, durante a realização de alguma atividade lúdica, conseguem desenvolver suas habilidades artísticas e corporais, pois vê o brinqueado como algo que desperta o seu interesse, a sua atenção. Assim, quando a prática docente é baseada no despertamento da curiosidade da criança, o professor consegue alcançar resultados surpreendentes ao tempo que (re) significa a sua docência.

O professor de educação infantil precisa pensar em ações educativas que lhe deem condições para formar sujeitos críticos e reflexivos capazes de obedecer normas e valores sociais e culturais. E este não é um pensamento utópico! Os reflexos dessa prática favorecerão o desenvolvimento e a aprendizagem entre as crianças dentro e fora do âmbito escolar. É necessário que o professor de educação infantil aja de acordo o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 25): “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira garantindo experiências variadas”.

Assim sendo, os avanços do fazer pedagógico vão favorecer o desenvolvimento físico, emocional, psicológico e cognitivo das crianças. O resultado do trabalho docente se tornará mais eficaz na medida em que as suas atitudes se tornarem mais consistentes e significativas. Em outras palavras, essa mudança de postura dos docentes será considerada como melhoria para a formação intelectual dos alunos.

É desafiador trabalhar com crianças do ensino de educação infantil em classes campesinas, pois elas muitas vezes têm que estudar na mesma turma com alunos de séries/anos mais avançados. Muitas vezes, o professor não consegue desenvolver atividades para atender à heterogeneidade da classe, deixando de lado, na maioria das vezes, os alunos das séries iniciais, ou realizando atividades imbecilizantes. Entendem-se por “atividades imbecilizantes” aquelas de cobrir pontinhos, colagem, picotes, os chamados desenhos livres, sem nenhuma mediação do professor, bolinhas de papel, que inibem o desenvolvimento dessas crianças e têm a ideia de passatempo. Sem dúvida, a formação continuada para o professor de educação infantil é um elemento essencial para alavancar o êxito educacional.

Ainda nessa perspectiva, devemos estar atentos para o que está explícito no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

Nesse sentido, é importante dizer que está nas “mãos do professor” a oportunidade de estimular nos alunos o gosto pela escola. Mesmo sabendo que o ambiente escolar não é o único lugar que o educando adquire conhecimentos, precisamos admitir que é nesse espaço que a criança adquire, aprimora e vivencia uma grande diversidade de conhecimentos.

Brinquedoteca: espaço de aprendizagens

A prática docente precisa favorecer o desenvolvimento integral da criança, desde as primeiras fases da educação. Respeitar as especificidades infantis é reconhecer que a criança precisa de um olhar cuidadoso e que ela deve ter oportunidades variadas para ampliar a sua aprendizagem. É interessante que o professor tome ciência disso e adote posturas que estimulem a criação de espaços lúdicos na educação infantil, contribuindo para que a criança possa se desenvolver.

Para Santa Marli (1997, p. 99), montar uma brinquedoteca é:

Mudar nossos padrões de conduta em relação à criança; é abandonar métodos e técnicas tradicionais; é buscar o novo, não pelo modernismo, mas pela convicção do que este novo representa; é acreditar no lúdico com a estratégia do desenvolvimento infantil. O espaço certo da ludicidade, do prazer, do autoconhecimento, da empatia, da automotivação, da arte do relacionamento, da cooperação, da autonomia, do aprimoramento da comunicação, da criatividade, da imaginação, da sensibilidade e das vivências corporais.

A autora nos faz refletir sobre a função da escola. Muitas vezes, é na escola que a criança começa a ter contato com outras crianças com comportamentos bem diferentes daqueles presentes no seu convívio familiar. Através dessa interação, ela consegue expressar suas ideias, emoções e necessidades. Elas se expressam livremente e acabam desenvolvendo aptidões através dos jogos e brincadeiras propostos pelo professor. É importante que a escola seja um ambiente acolhedor, dinâmico e atrativo para a criança. Compreender a

importância de um espaço assim é entender que as crianças nessa fase necessitam de cuidados especiais.

A brinquedoteca é entendida aqui como um espaço que vai favorecer o desenvolvimento das crianças, pois representa para elas o seu próprio mundo imaginário. Pensar numa brinquedoteca é, portanto, considerar o brincar como ferramenta indispensável para a construção de uma infância sadia. Ela pode ser apresentada de diversas maneiras, a saber: através de cantinhos permanentes ou móveis, ou até mesmo com a utilização de caixas itinerantes contendo jogos, brinquedos, objetos de beleza, livros de histórias, materiais para a pintura, desenho etc. Sempre associamos o brinquedo à brinquedoteca, mas vale lembrar que mesmo na escola que não dispõe de muito espaço físico, é possível criar uma brinquedoteca.

O espaço escolar deve ser pensado como um lugar que convide as crianças para participar de momentos de diversão, e que facilitem a aprendizagem das crianças. Embora a escola não tenha condições de fazer a aquisição de brinquedos, ela precisa criar atividades que proporcionem às crianças a brincadeira, o lazer, a criação, o aprimoramento da sua criatividade, do prazer e o desenvolvimento artístico e corporal.

Todo o espaço escolar precisa ser voltado para atender às demandas desses alunos. Assim, a brinquedoteca é um lugar propício para desenvolver a aprendizagem infantil e garantir momentos lúdicos. Nela, as crianças acabam expressando espontaneamente suas necessidades, deixando fluir, assim, suas potencialidades e criatividade.

Vale a pena ressaltar a importância da criação de espaços lúdicos nas escolas, que ajudem a desenvolver a capacidade crítica e imaginária das crianças, pois eles facilitam a interação e a aprendizagem dos alunos, estimulando a interação contínua com outras crianças. As múltiplas experiências vivenciadas pelas crianças nesse espaço favorecem a comunicação oral e o desenvolvimento físico e psicomotor, bem como a aprendizagem que acaba fluindo de forma divertida.

O professor precisa incentivar as brincadeiras com seus alunos de forma coletiva ou individualmente, sem deixar que eles percam o gosto pelo brincar, uma vez que a brincadeira estimula o desenvolvimento e a aprendizagem nesse ambiente. O manuseio com os brinquedos ajudará a fortalecer as ideias das crianças, que acabarão experimentando situações do mundo adulto, de forma bem espontânea e atraente.

Vygotsky (1991) concebe a brincadeira como um meio pelo qual a criança supre algumas de suas necessidades, sendo também um meio de aprendizado, de desenvolvimento da imaginação, da compreensão da realidade, do domínio de regras e da construção de uma situação imaginária, base para o pensamento abstrato adulto. Com base nessa linha, percebemos que nessa interação constante com as brincadeiras, a criança começa a expor suas ideias, a criar, descobrir coisas novas, experimentar e vivenciar emoções variadas com o contato com os colegas, de modo que isso facilita o processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, a brinquedoteca precisa ser valorizada por toda a comunidade escolar. Todos precisam compreender que é brincando que as crianças aprendem. Por fim, não importa que a escola se localize em área urbana ou rural, em classes seriadas ou não, o importante é não faltar “vida, cor, saúde” na escola.

A prática docente e a aprendizagem significativa

A sala de aula contém elementos essenciais para a promoção da aprendizagem. Sabe-se que ela é o lugar propício para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, artísticas, sociais e afetivas dos alunos. Para tanto, o professor deve realizar um trabalho pautado no crescimento das habilidades deles, uma vez que necessitam apreender, de forma satisfatória e significativa, conhecimentos diversos para o pleno exercício da cidadania.

Embora o discurso por parte de alguns professores seja o de que muitos alunos “não querem nada” com os estudos, é notório que, na escola, o professor é o adulto responsável e mais competente para promover a aprendizagem.

Por isso não deve se desprender de ações educativas estimulantes e profícuas capazes de despertar o gosto dos alunos pela busca incessante do saber. Lógico que é preciso considerar e valorizar também a atuação de alguns sujeitos fundamentais nesse processo, a saber, os alunos, a família, o coordenador pedagógico e, é claro, o professor.

O primeiro deve mostrar seu empenho nas tarefas educativas, afinal é responsável pela sua própria aprendizagem. O segundo precisa buscar a parceria com a escola, contribuindo assim para o sucesso escolar dos (das) filhos (as). O terceiro precisa estreitar as relações com o professor, orientando-o a partir das demandas educativas, acompanhando-o e fazendo as intervenções necessárias para o êxito escolar. E o último não pode abrir mão do estudo, da pesquisa e da reflexão sobre sua própria prática, pois é ele que vai fazer a mediação do conhecimento de forma sistematizada, criativa e contínua.

Sem dúvida, ensinar não é uma tarefa fácil. Zabala (1998, p. 10) afirma que “convencer da dificuldade da tarefa de ensinar foi o que o levou a escrever o livro: *A prática Educativa: Como ensinar*”. Assim sendo, é necessário que o professor reflita sobre a sua maneira de ensinar e sobre o que está ensinando, reconhecendo ainda que a sala de aula deve ser um espaço que possibilite a interação, a socialização, a criação, as trocas e as experiências. Um lugar de aprendizagem, tanto para os alunos, quanto para ele próprio.

Tal comprometimento buscará melhorias significativas na aprendizagem dos alunos, bem como possibilitará a reflexão sobre a prática docente. Por esse prisma, o professor precisa rever a sua prática educativa, ampliando o rol de suas estratégias, a fim de melhorar o seu fazer pedagógico e assim alavancar a aprendizagem dos alunos. O autor ainda afirma que “um dos objetivos de qualquer profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. (ZABALA, 1998, p. 13)

É bastante louvável comungar com essa ideia, pois, como é sabido, a reflexão sobre a ação docente nos proporciona buscar avanços na vida profissional, abrindo um leque de oportunidades para que o aluno venha a

adquirir os conhecimentos nas áreas mais distintas. Pensar sobre a prática educativa é estar disposto a abrir mão de algumas posturas arbitrárias e tradicionais acumuladas ao longo do processo formativo.

Avaliar as práticas educativas requer esforço, análise e atitude, principalmente por parte do professor, pois se trata de um processo de reflexão acerca da própria docência que, por sua vez, vai favorecer o crescimento pessoal e profissional. Essa avaliação é fundamental, porque, além de envolver resultados imprescindíveis para os alunos, fara com que ele também se beneficie, uma vez que, nesse processo, há trocas de conhecimentos individuais e coletivos.

Os alunos precisam ser tratados com mais intencionalidade, e é dessa maneira que o professor vai (re)inventando a sua prática educativa. O ensino, evidentemente, vai ajudar o aluno a superar suas dificuldades, uma vez que a relação professor-aluno se abre para o diálogo, a participação coletiva e a afetividade, contribuindo dessa forma para o respeito às diferenças, para as trocas de experiência e para a construção de novos saberes.

É válido ainda dizer que o aluno é um sujeito de direitos e necessita ser incentivado a buscar novos conhecimentos sob a mediação do professor durante as atividades escolares. A melhoria da prática docente ajudará no desempenho dos alunos, favorecendo a uma formação mais consistente. É por esse caminho que a prática pedagógica vai se configurando em um mecanismo no qual o conhecimento é visto como um bem social, que, por sua vez, precisa voltar para a sociedade de forma que todos possam usufruir desse legado.

Nessa perspectiva, os alunos não devem mais ser vistos como meros receptores de informação, mas como sujeitos que necessitam de uma formação adequada para atuar criticamente na sociedade, exercendo de forma plena a sua cidadania. Por se refletir dessa forma sobre a prática educativa, visamos transpor as barreiras que separam as relações afetivas entre professor e aluno e entre aluno e aluno.

A atuação do coordenador frente às práticas docentes

Quando analisamos a tarefa do coordenador pedagógico no âmbito escolar, percebemos que não ela é uma tarefa fácil, pois muitos são os “impasses” postos à sua frente.

Notamos que há uma inseparabilidade entre a sua função, devido a inúmeras atribuições que a ele são destinadas no dia a dia da escola. Alguns coordenadores chegam a abrir mão de realizar o seu papel, devido à sobrecarga que lhe é atribuída diariamente, ficando impedidos de realizar um trabalho com mais esmero.

Segundo Salvador (2005, p. 7):

A Coordenação Pedagógica deve exercer uma ação dinamizadora que possibilite a integração das dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão escolar, a fim de estimular a renovação e a melhoria do processo de ensino aprendizagem, visando à garantia do sucesso de todos os alunos.

A partir dessa compreensão, percebemos que o coordenador pedagógico precisa refletir sobre a sua prática pedagógica, a fim de buscar melhorias no seu trabalho realizado na escola. É, sem dúvidas, um caminho longo a ser percorrido, porquanto exige esforço, estudo e muita dedicação. A prática pedagógica escolar vivida por alguns coordenadores, em face da realidade encontrada nas escolas, precisa estar intrinsecamente ligada num trabalho de intencionalidade ampla, no qual o crescimento docente e a aprendizagem dos alunos sejam fomentados, garantindo assim avanços educacionais.

Com efeito, ele não deve esquecer-se de se apoiar no que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 e a Constituição Federal (1998), no que concerne ao amparo às questões da área educacional. Ao proceder assim, o coordenador pedagógico vai sentir-se mais à vontade para traçar rotas para que os professores e, conseqüentemente, os alunos

consigam galgar um resultado mais significativo no processo de ensino e aprendizagem.

Como ainda afirma Salvador:

Traçar caminhos na escola é o papel fundamental do Coordenador Pedagógico, que, ao atuar de forma integradora, dará rumos às ações pedagógicas. Cabe ao Coordenador Pedagógico atuar no sentido de transformar a escola em unidade de formação em serviço dos professores. (SALVADOR, 2005, p. 29)

A partir dessa compreensão, observamos a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica do coordenador, pois pensar em permanecer ligados a padrões arcaicos acarretará no declínio do processo educativo. É importante que ele estabeleça metas a partir do estudo das necessidades educativas, no intuito de desenvolver um trabalho de conscientização relevante para o professor, visando o crescimento pessoal e profissional dos mesmos e a aprendizagem significativa dos alunos. Nessa visão, proporcionará o estreitamento da relação professor e aluno, a parceria e a transformação entre todos os envolvidos na escola.

Sem dúvida, é um desafio! Mas o coordenador precisa orientar as ações docentes de forma sistemática e organizada na perspectiva de estimular o professor a desenvolver suas atividades, buscando atender às necessidades dos professores, dos alunos e às demandas educativas, estimulando o brincar e o cuidar na prática docente, sem abrir mão dos seus objetivos, metas, princípios e intenções da unidade escolar.

A partir dessa compreensão, deverá valorizar os conhecimentos prévios dos professores e dos alunos, respeitando-os em suas especificidades e necessidades. Precisa continuar buscando novos caminhos para a inclusão, para a valorização da identidade, considerando a diversidade no espaço escolar e criando estratégias que favoreçam o êxito na escola.

Desta forma, precisamos considerar o acompanhamento do trabalho docente como um meio eficaz para o sucesso escolar. E sendo, o coordenador

pedagógico, o profissional mais capacitado dentro da escola para fazer esse trabalho, ele precisa desenvolver momentos de escuta, de estudo, de formação e de reflexão com os professores e alunos, a fim de sanar as necessidades apresentadas por esses sujeitos. Ignorar esse caminho é o mesmo que abandonar as nossas discussões sobre as melhorias das práticas educativas.

Para que, na realidade, os professores tenham condições de melhorar em sua rotina didática, seu planejamento, garantindo melhores condições de aprendizagem para os alunos, é imprescindível um acompanhamento pedagógico constante, visando uma orientação e uma avaliação sobre as atividades desenvolvidas. As intervenções pedagógicas devem ser feitas de forma mais sistemáticas, despertando a atenção do professor para atuarem ativamente e refletirem constantemente sobre a sua prática pedagógica, suas vivências e trocas, suas concepções, anseios e intenções.

Se o coordenador pedagógico cumprir bem o seu papel, buscando atingir seus objetivos, indiscutivelmente os professores terão condições de aprimorar sua rotina didática, seu planejamento e instrumentos de avaliação garantindo melhores condições de aprendizagem para os alunos.

Partindo do conceito de Salvador (2005, p. 29),

O coordenador pedagógico precisa:

Ser pessoa criativa, estudiosa, organizada, leitora e ouvinte, aberta aos conhecimentos, às inovações são os requisitos importantes para a performance do Coordenador, que também deverá estar atento aos aspectos das relações.

Assim sendo, ele precisa entender que a escola é o lugar onde se devem propagar saberes compatíveis à vida humana. E, nesse contexto, é necessário que se construa um currículo capaz de estimular as mudanças nas práticas pedagógicas, mudando assim a cara da escola e o chão da sala de aula.

Além disso, é ideal buscar promover atividades mais variadas, como, por exemplo, palestras com toda a comunidade escolar, discutindo com os envolvidos sobre o papel que cada um deve exercer no processo de ensino e de

aprendizagem, assim como oficinas de brinquedoteca, contação de histórias, incentivando um clima favorável à leitura e à reflexão de textos, a fim de garantir a qualidade da educação no âmbito escolar.

É interessante perceber o quanto o coordenador pedagógico é importante no espaço escolar. Daí a oportunidade para que a sua atuação seja discutida e repensada, com vistas a trazer melhorias no processo de ensino e de aprendizagem. Sabemos que a escola faz parte de uma sociedade complexa, e não cabe mais ficarmos presos aos velhos hábitos tradicionais, sem buscar as mudanças importantes para que a mesma se transforme em um lugar mais saudável para todos.

Portanto, percebemos, em meio às demandas escolares, que a presença do coordenador pedagógico na escola é imprescindível para trazer melhorias no que tange às necessidades que emergem no/do interior da escola. Sua participação mediadora e dinâmica facilitará o estudo, a pesquisa, o diálogo, a ação-reflexão e os avanços no processo de ensino e de aprendizagem.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Um novo olhar para a prática pedagógica

Cotidianamente, alguns alunos vêm apresentando dificuldades para aprender a ler, escrever, interpretar textos e resolver questões ou desafios matemáticos, comprometendo assim sua aprendizagem. Com isso, compreendemos que há necessidade de refletir sobre o trabalho desenvolvido pelo professor na escola e a atuação do coordenador pedagógico frente às demandas educacionais postas, visando assim melhorias para o processo de ensino e de aprendizagem.

A proposta desse trabalho visa atender às exigências 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), Polo 3 – Cruz das Almas. O presente projeto é de fundamental importância para a construção do Trabalho de Conclusão do Curso Projeto Vivencial (TCC/PV) supracitado, ao tempo que está sendo desenvolvido sob a orientação da Professora Pesquisadora deTCCs/PVs, Carla Alessandra Spinola da Silva Santos.

É um projeto a ser desenvolvido na Escola Municipal X, no Subsistema Gereba, do município de Valença, e tem por finalidade analisar como as práticas educativas de professores da educação infantil. O trabalho pedagógico corrobora para a aprendizagem significativa, uma vez que o eixo temático trabalhado é “A relação entre aprendizagem escolar e trabalho pedagógico”. Como já mencionado, a reflexão sobre o trabalho docente é imprescindível para buscarmos melhorias na prática docente, ajudando assim a alcançar o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

Caracterização da unidade escolar

A Escola Municipal X está situada nas proximidades da BA 542, na pista da Lagoa Dourada. No início, era apenas uma sala de aula em uma fazenda, na modalidade de classe multisseriada, atendendo aos próprios trabalhadores da fazenda e à comunidade ao redor.

Hoje, a escola conta com 130 alunos, distribuídos desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental I. Tal alunado chega até a escola utilizando o transporte escolar (kombi e ônibus). São duas salas bem amplas com janelões, dois sanitários, uma cozinha e uma extensa área para recreação, além de uma sala para secretaria.

O trabalho pedagógico é desenvolvido por uma coordenadora pedagógica, uma diretora escolar e uma vice-diretora.

No ano de 2014, a escola foi contemplada com verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), direcionadas para a reforma e a ampliação da área de recreação, sanitários e cobertura, e também com Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) integral, com o Programa Mais

Educação, oferecendo aos alunos, no turno oposto, a participação em oficinas diversas, selecionadas pela equipe gestora com base nas demandas escolares: acompanhamento pedagógico (português e matemática), esportes, Agroecologia (canteiro sustentável) e Dança.

É importante ainda dizer que os critérios para a escolha dos alunos que participam desse programa obedeceu aos seguintes requisitos:

- Beneficiários do Programa Bolsa Família;
- Baixo rendimento escolar;
- Carência alimentar;
- Moradores em área de risco.

Entre as metas estabelecidas pela escola, contidas no seu Projeto Político (PP), podemos apresentar aquelas que são primordiais, a saber:

- Promover oficinas pedagógicas incentivando a qualificação dos educadores por meio de ações didáticas pedagógicas;
- Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- Promover acesso às atividades esportivas, arte e lazer;
- Promover à educação infantil espaços adequados à idade;
- Estabelecer nas escolas desse subsistema, no prazo de dois anos, em articulação com o Conselho Municipal de Educação, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da educação infantil nos estabelecimentos, visando o apoio técnico pedagógico para a melhoria da qualidade e garantia do cumprimento dos padrões mínimos estabelecidos pelas diretrizes nacionais, estaduais e municipais;
- Apoiar e fortalecer ações que atendam às necessidades educativas das crianças, na rede regular de ensino, no prazo de três anos;
- Fortalecer as políticas educacionais que considerem a criança pequena como cidadã ativa, assegurando as funções indissociáveis de educar e cuidar;
- Fornecimento de materiais pedagógicos adequados às faixas etárias e às necessidades do trabalho educacional (recursos didáticos), apropriados para melhor desenvolvimento do educando no seu ensino e aprendizado.

A escola também enfrenta alguns obstáculos que se configuram em fraquezas que acabam dificultando o trabalho educativo e estão também explícitas no seu PP, a citar:

Atraso da alimentação escolar no início do ano letivo;
Falta de comprometimento e responsabilidade de alguns professores com a sua docência: cumprimento dos dias letivos e um ensino favorável à aprendizagem dos alunos;
Falta de acompanhamento de alguns pais nas atividades escolares dos seus filhos;
Rendimento escolar insatisfatório por parte de alguns alunos: desinteresse e indisciplina;
Ausência de uma parceria mais forte da família com a escola.
Tudo isso constituem ameaças, impasses para o êxito educativo nessa unidade escolar.

METODOLOGIA

A metodologia tem o propósito de multiplicar os saberes entre os seus envolvidos. Nesse sentido, é *sinequa non* dizer que este trabalho se constitui também de natureza bibliográfica e, além disso, refere-se a uma observação do trabalho do professor em sala de aula. Por se tratar de uma pesquisa-ação, insere-se na investigação de um problema, a fim de achar respostas para solucioná-lo ou amenizá-lo.

Conforme Thiollent(1985, p. 14), a pesquisa ação é:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica 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 participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dado que esta etapa do trabalho é de grande relevância, cabe mencionar como será realizada essa pesquisa de intervenção. O presente trabalho tem como objeto de estudo a reflexão e a análise de práticas educativas no

âmbito da educação infantil, nas classes campesinas, correlacionadas à formação e à atuação de nível superior de coordenadores pedagógicos frente às demandas e diretrizes da educação infantil.

Dessa maneira, visa-se analisar se as práticas educativas de professores da educação infantil e o trabalho pedagógico corroboram para uma aprendizagem significativa, entendendo como aprendizagem significativa aquela que se dá a partir da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, de suas interações e relações, visando, assim, promover o desenvolvimento integral de cada aluno.

A escolha desse objeto de estudo nasceu a partir dos acompanhamentos pedagógicos nas salas de aula em classes campesinas, despertando assim o desejo de melhor compreender essa modalidade de ensino. Desta forma, percebo grande relevância dessa temática, pois é notória que a aprendizagem escolar deve ser estimulada pelo professor, que, por sua vez, deve ser orientado pelo coordenador pedagógico através de um trabalho dinâmico, criativo, fecundo e embasado teórica e metodologicamente, visando, assim, uma educação de qualidade para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as discussões oriundas em reuniões de cunho pedagógico acerca do processo de ensino e de aprendizagem, surgiu a necessidade de refletir com mais afinco sobre o saber fazer do professor e as contribuições do trabalho realizado pelo coordenador pedagógico, na busca de favorecer o êxito educacional. O tema nasceu a partir das minhas vivências durante dois anos enquanto coordenadora geral do ensino fundamental I – campo. Tal abordagem favorecerá ao professor e ao coordenador o desenvolver da sua prática com mais responsabilidade e competência, bem como a aquisição de novos conhecimentos/saberes. Percebe-se ainda que, com essa reflexão, estimularemos mudanças significativas no processo de ensino e de aprendizagem.

A proposta visa identificar as estratégias e instrumentos utilizados pelo professor para promover a aprendizagem dos educandos, descrever as atividades educativas desenvolvidas nessas classes campesinas, elencar os instrumentos avaliativos utilizados pelo professor, propor atividades de intervenção pedagógica que favoreçam melhorias para o processo de ensino e de aprendizagem, visto que o problema define-se em saber qual papel o coordenador pedagógico deve desempenhar para promover a melhoria da prática docente na construção do conhecimento na educação infantil.

Ressalto, ainda, que o método utilizado para a realização desse trabalho é a pesquisa-ação, que visa dar subsídios para compreender o problema apresentado, além de favorecer uma reflexão consistente entre o pesquisador e participantes da pesquisa. Esse conceito encontra fundamento nas palavras de Thiollent (1986, p. 19), quando diz: “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”.

Assim, vou trabalhar com a observação em sala de aula, a fim de descobrir as estratégias utilizadas pelo professor para garantir a aprendizagem de forma mais significativa para os alunos de educação infantil. Também instigarei, numa reunião de coordenação pedagógica, alguns coordenadores pedagógicos que trabalham com classes de educação infantil – campo a participarem de uma entrevista com o objetivo de conhecer mais um pouco sobre a função do coordenador na escola, levando em consideração a importância da presença desse profissional na escola para as melhorias na aprendizagem escolar.

Esse momento, que eu denomino de “escuta sensível”, favorecerá uma rede de experiência, ou melhor, a troca de conhecimentos entre os envolvidos. As perguntas oportunizarão, por sua vez, uma autoavaliação profissional. A partir daí, a temática será aprofundada e sistematizada.

A ideia é promover, durante a reunião, uma discussão sobre o papel do coordenador na escola e como ele vem contribuindo para garantir melhorias no processo de ensino e de aprendizagem. É pertinente que o coordenador pedagógico reflita sobre a sua importância na escola.

A elaboração da pesquisa visa favorecer a reflexão entre os coordenadores acerca da sua atuação pedagógica. A partir da minha convivência com as coordenadoras pedagógicas desde fevereiro de 2014, não foi difícil conduzir esse processo. Para promover uma autoavaliação entre as participantes, elaborei as seguintes questões: como você se vê na escola? Em sua opinião, o que é ser um bom coordenador pedagógico? Como você considera a sua atuação profissional? Por quê?

No processo da entrevista, que aconteceu numa reunião pedagógica, cada uma das participantes recebeu uma ficha contendo três questões simples para serem respondidas. Dei a seguinte consigna: vocês terão que sentar em dupla e entrevistar sua colega, fazendo as perguntas propostas na ficha, e, em seguida, deverão apresentar as respostas obtidas utilizando a linguagem verbal “jornal”. Seguem as questões: 1. Como você se enxerga na escola? 2. Em sua opinião, o que é ser um bom coordenador pedagógico? 3. Como você considera a sua atuação profissional? Por quê? Foram utilizadas apenas as fichas mimeografadas com as perguntas, caneta, lápis, borracha, câmara fotográfica e recursos humanos: as próprias coordenadoras.

Muitos questionamentos surgiram entre os participantes no momento da realização dessa atividade. Algumas coordenadoras sentiram dificuldades. Falei para elas que era necessário responder as questões avaliando o seu perfil profissional. Elucidei ainda que todas deveriam responder as questões avaliando o seu trabalho enquanto coordenadora pedagógica nas unidades escolares nas quais estão inseridas. Assim, foram esclarecidas todas as dúvidas e os objetivos das questões. As entrevistadas demonstraram interesse e participaram desse momento com entusiasmo.

O trabalho de observação na sala de aula tratou-se de uma atividade durante dois dias consecutivos, havendo nessa experiência o objetivo de conhecer quais as metodologias de ensino utilizadas pelo professor e como o trabalho pedagógico vem favorecendo e acompanhando o trabalho docente no espaço escolar, a fim de estimular nas crianças o gosto pela escola.

TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS OBTIDAS NA ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DO CAMPO

Como você se enxerga na escola?

1. “Vejo-me como peça fundamental da engrenagem da máquina escolar. Como um elo entre família e escola. Como aquela pessoa capaz de articular com os outros segmentos meios para amenizar alguns problemas. Como um capitão do navio, que cuida para que todos cheguem a seus destinos da melhor maneira possível”.

2. “Levei 9 anos em sala de aula, atuando apenas com turmas de educação infantil, e assumir o papel de coordenadora foi um desafio e tanto. Ainda sou alguém que está aprendendo por onde andar. Só sei como agir em determinados momentos quando este momento chega, pois, cada etapa ainda é tudo novo. Ainda não me vejo como uma profissional na área de coordenação pedagógica, pois, me senti meio perdida este ano, não por falta de orientação, mas, por falta de experiência. Caso as coisas continuem como estão no próximo ano, sei que vou poder agir com mais segurança e desempenhar realmente o papel de uma coordenadora pedagógica, pois, já vou saber como lidar com cada situação”.

3. “Na escola sou um profissional que busca através da integração entre todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender, desenvolver um trabalho com vistas em ações significativas que viabilize a aprendizagem do educando”.

4. “Vejo-me como um profissional necessário, na área onde estou atuando. Um profissional mediador oferecendo condições para que o professor possa realizar seu trabalho da melhor forma possível”.

“Na escola em que trabalho vejo-me como elemento indispensável, pois através da atuação do coordenador pedagógico que se estabelece a relação entre o aprender/ensinar/aprender, quando este media e envolvesse na relação educador/educando”.

“O Coordenador Pedagógico não se constrói apenas nas relações de trabalho, mas envolve outros fatores como compromisso social e comprometimento do próprio sujeito com sua profissão. Desse modo, o meu papel não se define apenas em articular, formar e transformar do ambiente escolar exige uma visão holística que perpassa de um trabalho de construção e reconstrução da ação pedagógica, assim tento desempenhar ações de facilitar e trilhar junto com o corpo docente e discente caminhos que possibilitem o sucesso e a progressão da comunidade escolar”.

7. “Estar como” coordenadora pedagógica de um Subsistema realmente é um desafio que exige muita força de vontade para que possa ser realizado um trabalho com compromisso, pois, existe uma dificuldade para atender toda demanda das escolas, desde projetos, conselhos, parte pedagógica, entre outros, principalmente pela distância entre uma escola e outra, no entanto, em nossa escola trabalhamos de forma democrática e participativa, não medindo esforços para alcançar uma educação de qualidade, nos aspectos que estão ao nosso alcance. Assim, como coordenadora pedagógica faço o possível para contribuir/colaborar no processo ensino-aprendizagem, ou seja, busco sempre agir de forma a articular o processo entre professor, aluno, e todos envolvidos no processo educacional para chegarmos a um objetivo comum “aprendizagem de nossos educandos”.

8. “Em se tratando de Educação do Campo, me vejo como uma mediadora na relação entre professores e alunos, numa abordagem que explicita

uma metodologia mais lúdica e significativa para aprendizagem do educando, ou seja, agindo na mudança de estratégia de ensino do professor”.

9. “Uma colaboradora que mesmo com as dificuldades que enfrentamos tenta fazer o melhor para ajudar os professores a enfrentar os problemas e tenta solucioná-los”.

Em sua opinião, o que é ser um bom coordenador pedagógico?

1. “Um bom coordenador pedagógico é aquele que atua junto ao professor, que está atento às suas necessidades e às necessidades do aluno. A partir destas necessidades ele tem que pesquisar buscar meios de colaborar com este professor para que haja crescimento de ambos”.

2. “Ser um bom coordenador pedagógico é desenvolver um trabalho pautado em acompanhamentos pedagógicos eficaz, junto ao professor e aluno, é promover reflexões acerca do processo de ensinar e aprender. Reflexões estas que, poderão acontecer nas formações continuadas, em momentos de coordenação pedagógica ou nos momentos de acompanhamento individuais com a finalidade de possibilitar além da ampliação do conhecimento, a troca de saberes, a análise da prática pedagógica com um olhar voltado para o tripé ação-reflexão-ação”.

3. “Um bom coordenador é aquele que realiza seu trabalho buscando em suas ações ser um articulador oferecendo condições para que os professores trabalhem coletivamente, sendo um formador buscando sempre a formação continuada tirando suas dúvidas e enriquecendo sua prática pedagógica, sendo também um transformador ajudando o professor ser reflexivo e crítico em sua prática (que considero a parte mais difícil de realizar c/ alguns, é claro)”.

4. “O verdadeiro coordenador pedagógico é aquele que exerce sua função com competência e responsabilidade, procurando manter a ética e a harmonia do seu grupo de trabalho, bem como estreita e favorece o convívio entre família/escola/comunidade”.

5. “O coordenador não é apenas um agente de transformação no ambiente escolar. Ele deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem que ocorrem no interior dessa instituição. É um ser formador e articulador, pois também destas funções depende o ambiente escolar e o coordenador deve mediar tais ações, pois seu caráter transformador visa incentivar a educandos e educadores de forma a propiciar a aprendizagem significativa, o comprometimento social direta ou indiretamente a todo o momento se faz presente em suas ações. Assim ser um bom coordenador é este atento às necessidades, as especificidades da sua comunidade sob uma perspectiva democrática promovendo uma gestão democrática em que envolva professores, alunos, pais, funcionários e todos os membros da comunidade escolar”.

6. “Um bom coordenador pedagógico é aquele que consegue administrar seu tempo de modo a conseguir realizar suas atribuições”. É aquele que consegue realizar o acompanhamento pedagógico (Sala de aula, avaliações, diários, desempenho dos alunos ...) “realizar as formações e executar o plano de ação elaborado a partir das demandas das educativas”.

7. “Ninguém nasce coordenador pedagógico pré-determinado para ser, as experiências pedagógicas na escola e o diálogo entre teoria e prática permitem que o sujeito aos poucos vá se constituindo enquanto coordenador pedagógico ou gestor escolar, assim, o trabalho do coordenador está em dar suporte à escola, de forma a propiciar condições aos seus membros para ofertarem uma educação de qualidade, dentro de condições favoráveis de aprendizagem para os responsáveis direta ou indiretamente pelo ensino e aprendizagem, dentre eles alunos, pais e comunidade”.

8. “É ter uma boa relação de comunicação com o professor, de conhecer sua prática e interferir de maneira positiva com vistas ao melhor aproveitamento do professor para com o aluno em sala de aula. É também estar em constante estudo, viabilizando projetos que favoreçam a uma melhor aprendizagem do educando”.

9. “É tentar ajudar, orientar, criar meios para facilitar o trabalho dos professores, para que eles possam tornar suas aulas prazerosas para os seus alunos”.

Como você considera a sua atuação profissional? Porquê?

1. “Considero minha atuação profissional insatisfatória e muito abaixo do esperado, pois, como já foram citados acima alguns fatores influenciaram para que não houvesse êxito neste trabalho, algumas limitações encontradas como a dificuldade de chegar as escolas e sobre tudo a falta de experiência foram os fatores principais. Às vezes tentava seguir por um caminho, mas, ao ouvir críticas de algum professor, mudava de direção para tentar fazer com que as coisas fossem acontecendo de acordo com as necessidades deles, por exemplo, achava importante parar um momento para fazer planejamento, mas, alguém dizia que este tempo poderia estar sendo usado para alguma outra atividade, já que planejamento eles poderiam fazer em casa, então fazia reuniões para também de vez enquanto tirar dúvidas em relação a diários, e cheguei a ouvir que era “perda de tempo”. Cheguei a planejar formações com algumas temáticas que considerava importantes porem, quase nunca conseguia realizar, por que alguns professores demonstravam insatisfação e então eu mudava todo o planejamento. Enfim, meu primeiro ano como coordenadora pedagógica foi cheio de desacertos e insatisfações comigo mesma, porém, acredito que de tudo se aprende algo, e fiz o possível para analisar cada situação como forma de aprendizado. É frustrante saber que pessoas me confiaram um trabalho no qual não consegui desempenhá-lo bem, porém, alegro-me em saber que não sou, mas a mesma, e já tenho certa ‘bagagem’ que irá me ajudar muito futuramente”.

2. “Apesar de saber qual o meu papel na coordenação pedagógica, percebo que a minha atuação ainda não se encontra consistente em uma prática voltada de fato para o acompanhamento mais frequente junto ao professor e aluno. Isso acontece devido a demanda de trabalho que me induz a

desenvolver outras funções, bem como outras atividades que envolvem as três modalidades de ensino e situações que interferem diretamente no trabalho pedagógico, a exemplo do acesso em todas as unidades escolares que compõem o subsistema”.

3. “Satisfatória, porém preciso de mais tempo p/ dedicar exclusivamente na área da coordenação pedagógica”.

4. “A minha atual função profissional está capenga. No plano de Ação aparecem estabelecidas as ações que devo realizar e ou acompanhar na instituição, ao longo da caminhada começo a notar que algumas delas vão ficando para trás (devido às múltiplas tarefas que executo). Ao final de cada etapa fico frustrada, pois apesar de me sentir cansada pela demanda do cotidiano escolar tenho a sensação que nada fiz”.

5. “Eu considero que a minha atuação encontra-se em processo de progressão, pois muito tenho me esforçado para desenvolver as ações de forma dinamizadora que possibilite a integração das dimensões política, pedagógica e administrativo-financeira da gestão escolar na organização e gestão do trabalho, visando à garantia do sucesso e a aprendizagem de todos os alunos. Sei que tenho muito a buscar entre formações, estudos e atuação para que assim possa dar continuidade e propiciar uma boa atuação”.

6. “Penso que minha atuação não é perfeita, pois por trabalhar em um subsistema com 11 escolas não tenho como (por questões de transporte, distância entre as escolas e outros) realizar este acompanhamento numa periodicidade mais significativa. Mas dentro das possibilidades e condições de trabalho que me são dadas sou presente no cotidiano dos professores, realizando reuniões pra discutir os principais problemas, criar projetos, realizar diagnósticos, analisar avaliações e desempenhos. E principalmente promover momentos de formação. Sou presença constante nas escolas da pista que são de fácil acesso e me incomoda um pouco não poder ser mais presente nas demais escolas da zona rural”.

7. “Considero que o cotidiano do trabalho do coordenador pedagógico não é algo que já é semiestruturado, a cada hora surgem vários desafios com o qual temos que lidar. Nossa realidade diária de trabalho muda constantemente todos os dias, dificilmente cumprimos o que planejamos, pois, as demandas emergenciais que acontecem na escola fazem com que nossa agenda tome outro direcionamento para as atividades planejadas para o seu dia de trabalho. A gestão escolar é permeada por desafios, imprevistos e situações, que exige de toda equipe uma postura flexível para que possa desenvolver um trabalho coerente e favorável para a escola. Quanto a minha atuação como Coordenadora pedagógica, me considero articuladora quando proponho momentos de trabalhos coletivos onde os educadores trabalham e discutem as propostas curriculares, formadora quando levo materiais para discussões e estudos para que os professores aprofundem em sua área, mediadora quando faço articulações entre professor, aluno e família. Assim, o coordenador tem o papel de ser o assistente no processo pedagógico/didático a fim de propor o desenvolvimento do aprendizado”.

8. “Suficiente para o diurno da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, pois sou uma profissional bastante presente, atenta e disposta a ajudar o professor no que for necessário para o seu desempenho em sala de aula, tanto didático quanto metodológico, nas classes regulares e multisseriadas, porém com bastante dificuldade em dar devida atenção e maior acompanhamento ao EJA”.

9. “Me considero uma boa profissional, pois estou sempre buscando ajudar os professores na sua prática pedagógica para que as suas aulas sejam mais prazerosas”.

RESULTADO DA OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NA CLASSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL – CAMPO

A professora observada trabalhou, durante os dois dias de observação, a revisão de alguns conteúdos, a fim de consolidar algumas habilidades

e competências entre os seus alunos. As disciplinas contempladas foram Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Ciências e Educação Artística.

1. Quanto à interação entre professor e alunos:

A professora interage satisfatoriamente com os alunos, utilizando um diálogo aberto e constante. Ela explica os conteúdos utilizando o quadro branco e através da exposição oral e participativa. As dúvidas por parte de alguns alunos foram esclarecidas e socializadas com a turma, de modo que a aprendizagem foi estimulada.

2. Quanto à interação entre professor e os conteúdos trabalhados: Os conteúdos trabalhados atendiam às necessidades da turma. Houve revisões de assuntos trabalhados em aulas anteriores, a saber: Higiene Bucal, Alfabeto: vogais, sistema de comunicação e o numeral oito.

Os recursos utilizados foram quadro branco, material didático, atividades mimeografadas, havendo a inexistência de recursos audiovisuais e tecnológicos, bem como slides e vídeos.

Cabe ainda dizer que o tempo estabelecido para que os alunos pudessem realizar as atividades foi insuficiente.

3. Quanto à interação entre professor, alunos e os colegas:

Os alunos são distribuídos em pequenos grupos. Eles sentam nas cadeiras apropriadas à educação infantil, arrumadas no centro na sala de aula, e são instigados a participar da aula e a expressar suas opiniões, bem como a ouvir um ao outro, respeitando a vez e a voz de cada um.

Eles são arrumados intencionalmente a partir do comportamento, desempenho escolar e faixa etária, visando uma maior produtividade e desenvolvimento.

4. Quanto ao material pedagógico:

Materiais disponíveis na escola: datashow, televisão, material didático diverso, vídeo e livro didático.

Materiais utilizados pelo professor: atividades mimeografadas e o livro didático adotado pela rede municipal de ensino.

Segurança, acessibilidade e adequação à faixa etária e aos alunos com Necessidades educativas especiais (NEE): há ausência de

materiais apropriados para crianças com necessidades inclusivas e de acordo com a faixa etária. Inexistência de materiais adequados aos conteúdos trabalhados.

5. Quanto à organização do espaço escolar:

Como os alunos são organizados na sala de aula: sentados em grupos pequenos em trio ou quarteto, levando em consideração o perfil de cada aluno.

Espaços para brincadeiras, cantos temáticos, canto de leitura, brinquedoteca, na sala de aula ou na escola; a sala de aula é bastante ampla, o que proporciona aos alunos uma apropriação do espaço durante alguns momentos.

Espaços para brincadeiras: pátio escolar e a sala de aula.

6. Quanto à aprendizagem dos alunos:

Formação do professor: magistério

Linguagem utilizada pelo professor: a professora utilizava uma linguagem que era entendida pela maioria dos alunos, mas a sua fala era “pesada”, ou seja, inadequada para a faixa etária, como gritos e reclamações severas, e os alunos muitas vezes não compreendiam o objetivo dos alertas e ficavam conversando com os colegas, em pé, circulando a sala de aula, realizando outras atividades.

Rotina didática: não há uma sequência nas atividades, o que dificulta o desenvolvimento escolar dos alunos. A rotina escolar adotada pela professora apresenta-se indefinida, improvisada e muito confusa.

Metodologia de ensino do professor: a professora utiliza uma prática tradicional. As aulas são monótonas e cansativas para as crianças, porém há transmissão de conhecimento e aprendizagem.

Atividades realizadas pelos alunos que favorecem seu desenvolvimento: de forma ainda insatisfatória, as crianças estão desenvolvendo suas habilidades e competências a partir do trabalho realizado pela professora. Constatei que, na sua maioria, as crianças reconhecem as cores, diferenciam números de letras, associam as letras iniciais a nomes de pessoas, objetos e animais, reconhecem as formas geométricas e fazem a leitura de imagem satisfatoriamente.

Como são trabalhadas as dificuldades dos alunos: através de atividades de revisão dos conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas, como leitura das letras do alfabeto e dos numerais, e através de atividades mimeografadas.

Com base na entrevista com as coordenadoras do campo e a observação feita numa classe de educação infantil campesina, é necessária uma reflexão acerca das informações obtidas. Como está explícito nas respostas das coordenadoras pedagógicas das escolas do campo, três das participantes se vêem como articuladoras no processo educativo; outras três se consideram mediadoras na relação professor e aluno; uma se define como alguém que está aprendendo a caminhar; outra se considera como uma integradora entre todos na escola e ainda há uma que se vê como uma colaboradora. Assim sendo, percebe-se certa maturidade pela grande maioria das coordenadoras no que se refere a quem elas são dentro do espaço escolar.

Ao reconhecer quem ele é e o que representa para a unidade escolar na qual está inserido, o coordenador atuará com mais entusiasmo, responsabilidade e dedicação, visando melhorias no seu fazer pedagógico e o bem-estar da comunidade escolar. É válido lembrar que a (re)significação da prática pedagógica, com vistas a atender as demandas escolares, constitui-se na construção da nossa própria identidade profissional, e aqui vale ressaltar que não podemos perder de vistas o quanto é importante desenvolvermos tais melhorias a fim de promovermos melhorias significativas no processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se que, ao responder a segunda questão, unanimemente, os coordenadores responderam ter maior atenção em ajudar a melhorar a prática docente, atuando junto ao professor de forma articulada, responsável, competente, democrática, amigável e compreendendo a necessidade de, cada vez mais, buscar melhorias para a escola, entendendo que o seu saber-fazer garantirá o êxito para todos os que fazem e dependem da educação escolar.

Ainda com esse grupo de entrevistados, notei que, ao analisar a terceira pergunta, a maioria considera a sua atuação profissional como algo ainda em processo de construção. Pois, devido à sobrecarga de atividades, veem o seu trabalho como insatisfatório, inconsistente, capenga, imperfeito, mas em processo de progressão. Outras tantas avaliam a sua participação como satisfatória, boa, articuladora, formadora e mediadora, bem como suficiente e boa, afinal, ajudam a trazer melhorias às práticas docentes.

Vejamos o que diz Zabala (1998, p. 13): “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. O autor nos motiva a refletir sobre a nossa própria prática, o que permite fazermos uma avaliação sobre a nossa postura profissional, visando amotivação e o entusiasmo para continuar exercendo o nosso ofício satisfatoriamente.

Dessa forma, o coordenador pedagógico precisa se autoconhecer para ajudar o professor a aprimorar sua prática educativa, visando garantir os direitos de aprendizagem dos alunos. Portanto, refletir sobre a atuação pedagógica deve passar a ser necessidade constante e permanente de ressignificação do saber e do fazer pedagógico.

Após observar as práticas educativas da professora em estudo na Escola Municipal X, em classe de educação infantil, durante dois dias, demonstradas através das quatro últimas tabelas acima, percebo o quanto é delicado e desafiador analisar sobre o saber-fazer docente.

Durante a observação, foi preciso um olhar sensível para não deixar passar despercebidas algumas questões relevantes para o desenvolvimento das aprendizagens infantis. Ela, a professora, utilizava uma linguagem grosseira para corrigir as crianças, que não davam a resposta desejada por ela. Muitas foram as reclamações severas, por meio de gritos e xingamentos durante a aula. Tive que me controlar para não fazer as intervenções necessárias e imediatas naquele momento. As revisões dos assuntos dados em

aulas anteriores foram feitas sem nenhuma criatividade, o que favoreceu a inquietude, a conversa e o desinteresse entre as crianças.

Uma das intenções nesse trabalho é a reflexão, pois foi necessário um olhar amplo sobre algumas questões de grande relevância para o aprendizado e o desenvolvimento das aprendizagens infantis.

É preciso afirmar que o professor tem grande importância no processo de desenvolvimento das crianças. Por isso, precisa pensar em desenvolver com as crianças atividades motivadoras, que favoreçam a construção da identidade infantil dentro do próprio espaço escolar.

Com base no que foi observado, o desafio é atender às necessidades das crianças, considerando uma prática educativa mais sensível às dificuldades apresentadas por elas. A professora, ao realizar as atividades educativas, precisa lembrar que sua classe é heterogênea e, por isso, deve abandonar os padrões fechados para ensinar, como aulas meramente expositivas, a fim de construir um ambiente mais lúdico, no qual as crianças possam criar, recriar, experimentar e aprender utilizando as mais variadas formas para encontrar as respostas para suas indagações. A ideia de promover a interação no espaço escolar deve ser cultivada nas relações entre os adultos e, conseqüentemente, entre as crianças, estabelecendo um tempo para que haja o desenvolvimento das potencialidades infantis e a superação de suas dificuldades.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 196), cabe ao professor:

[...] planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los. Assim, o processo pelo qual as crianças vivem na escola não pode ser visto como 'perca de tempo', mas como uma forma de ajudar a criança a superar suas necessidades a partir de suas vivências e experimentações.

Percebe-se que há ausência de uma metodologia capaz de incentivar a utilização de materiais educativos que dinamizem a prática docente. Isso vem causando sérios obstáculos na aprendizagem dos alunos, que, por sua vez, necessitam de um acompanhamento constante e de um estímulo através de materiais manipuláveis, atraentes e criativos, para que possam estar motivados e passar a ter seus interesses despertados pelo professor.

Da mesma forma, a observação nos revela a necessidade da criação de espaços de aprendizagens e de ambientes onde as crianças possam brincar, correr, conviver, usufruindo de sua liberdade e da convivência com seus colegas, visando o desenvolvimento intelectual, motor, social, afetivo e cognitivo. A proposta educativa pautada nesses princípios se organiza para receber as crianças em ambientes aconchegantes, agradáveis e criativos.

No que tange à aprendizagem das crianças, cabe refletir sobre as possibilidades de aprendizagem que as interações entre elas favorecem. O professor precisa organizar a sala de aula para receber as crianças menores de forma criativa, priorizando o desenvolvimento das habilidades e das competências. O cuidar e o brincar deverão ser cultivados diariamente, a fim de estimular, dar condições para que as crianças aprendam brincando e se transformem em pessoas adultas; de modo a ser renovado, atraente e divertido para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que trabalhar com classes de educação infantil em escolas do campo, no município de Valença, constitui-se como um caminho complexo e desafiador; fez-se necessário o desenvolvimento deste trabalho, objetivando proporcionar momentos de reflexão acerca da prática educativa correlacionada ao trabalho pedagógico, a fim de que todos os envolvidos nesse processo compreendam melhor a sua função dentro da escola e possam desenvolver suas habilidades através da construção de novos saberes.

Sendo, o professor, o agente responsável na escola por facilitar a aprendizagem do aluno e compreendendo que cabe ao coordenador pedagógico buscar ajudar o professor a (re)significar a sua prática, fazendo as intervenções necessárias a partir das demandas educativas apresentadas no âmbito escolar, faz-se indispensável um acompanhamento mais sistemático e constante.

O professor de educação infantil precisa se apoiar num rol de atividades e estratégias que estimule a aprendizagem da criança, sem deixar perder de vista a garantia dos direitos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse público.

Assim, a partir das formações continuadas previstas nessa proposta de intervenção, conforme cronograma apresentado, espera-se que as práticas do professor, do coordenador e da escola se completem a ponto de haver ânimo, aprendizagem, incentivo e expectativas para continuar buscando novos conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento integral nas crianças.

É notório que em nosso município ainda há carência de formação continuada para professores da educação infantil do campo, bem como se apresentam limitações do planejamento de forma a compreender as relações campo e cidade, o que vem dificultando o acesso do conhecimento de forma diferenciada para esse público.

Assim sendo, professores e coordenadores serão motivados a criar mecanismos diversos para que os alunos da pré-escola, mesmo em salas multisseriadas, possam ser agrupados de formas diferentes na sala de aula, a fim de estimulá-los a participar, interagir, tendo de fato a chance de aprender e adquirir novos conhecimentos. Cabe ainda dizer que essas crianças precisam encontrar na escola espaços acolhedores, lúdicos e seguros, para que desejem entrar e permanecer até o final da aula cotidianamente, aprendendo e brincando.

Refletir sobre a própria prática vai nos possibilitar uma avaliação sobre os saberes e fazeres de professores e coordenadores que atendem à educação infantil. Sem dúvida, é preciso fomentar discussões e análises no intuito de conscientizar esses participantes sobre a importância das interações e trocas de experiências com seus colegas para o aperfeiçoamento da sua prática educativa, visando torná-la mais criativa, lúdica, democrática e eficaz para promover a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, pretende-se realizar momentos de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos de educação infantil que atuam em escolas do campo com o intuito de corroborar com a formação pessoal e profissional dos mesmos, primando por melhorias significativas ao processo educativo em nosso município.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010.

CORTELLA, M. S. *Pensatas pedagógicas: nós e a escola, agonias e alegrias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÚDICO. In: LÉXICO: Dicionário de Português Online. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.lexico.pt/ludico>>. Acesso em: 10 out. 2015.

FARIAS, I. M. S. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

LUBISCO; VIEIRA; SANTANA. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. Salvador: EDUFBA. 2008.

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. 2012. Disponível em: <<http://educamaisacao.fb.org.br/formacoesrealizadas/16deabrilde2009/Documents/O%20Coordenador%20Pedag%C3%B3gico%20e%20o%20espa%C3%A7o%20de%20mudan%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

REZENDE, J. A.; MARTINS, C. O. *Atividades lúdicas selecionadas naterapêutica da ansiedade para portadores de necessidades especiais*. 1993. TCC (Especialização) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1993.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. Coordenador pedagógico: traçando caminhos para a sua prática educativa. *Portal da Educação*, Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-cenap/publicacoes/coordenador%20pedagogico%2020tra%C3%A7ando%20caminhos%20para%20sua%20pratica.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2015.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes curriculares da educação infantil e ensino fundamental*. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/diretrizes-pedagogicas-SSA.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

SANTOS, S. M. P. dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Avaliação na perspectiva dialógica e libertadora: implantando uma proposta de avaliação na Escola X

*Eliezer José Ferreira
Wilma Santos de Santana Souza*

Mudar é, portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista.

Luzia Orsolon

INTRODUÇÃO

A proposta de avaliação ora descrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal X, localizada na zona rural do município de Carinhanha, no estado da Bahia, não aponta e nem esclarece o conceito de avaliação da escola, nem tampouco direciona o trabalho pedagógico, no que diz respeito ao processo de avaliação, de tal forma que percebe-se que os alunos do ciclo de alfabetização ainda não são avaliados, utilizando-se instrumentos de avaliação escrita, como provas, portfólios, dentre outros. Certamente isso está associado ao fato de que, até o momento, não houve momentos de formação que oportunizem aos docentes um estudo sobre esses instrumentos. Além disso, convém destacar que o PPP data do ano de 2004, e só agora, em 2015, é que começou a passar por um processo de atualização e (re)construção; daí, obviamente, a falta de alguns conceitos básicos que a escola precisa ter definido e que vão caracterizar a sua identidade.

No caso específico da educação infantil e ciclo de alfabetização (do primeiro ao terceiro ano), por conta dos processos legais, nos quais surge a

progressão continuada pautada no princípio de que o ciclo de alfabetização não pode ser interrompido, o professor passa a adotar como critério básico de avaliação a observação, que vai resultar em relatório de aprendizagem, que, por sua vez, nem sempre retrata o verdadeiro nível de aprendizagem do aluno, podendo ser complementado com uma prova escrita, bem elaborada, com objetivos claros e definidos, e já preparando os alunos, que posteriormente serão parte integrante do seu processo de formação acadêmica e pedagógica, para esse tipo de avaliação.

Nesse sentido, esses relatórios passam a adquirir um caráter meramente formal e pouco contribuem para a visualização sobre o nível real de aproveitamento em que se encontra o aluno, nem tampouco contribuem para a avaliação da prática pedagógica do professor e nem sequer conduzem à uma avaliação do sistema de ensino. Isso aliado ao fato de que esses relatórios de aprendizagem destacam apenas pontos que não remetem ao nível real de aprendizagem em que se encontra o aluno, destacando mais aspectos ligados ao comportamento e geralmente feitos apenas no final do ano letivo, uma vez que o professor que atua no ciclo de alfabetização ainda não internalizou em sua prática a necessidade da avaliação através de provas escritas.

Como o sistema educacional do município não exige notas, o professor não atribui sentido em aplicar uma prova escrita para avaliar o nível de aprendizagem de seu aluno; na sua própria prática pedagógica; e/ou na própria instituição. Consequentemente, isso certamente poderá acarretar problemas futuros, onde encontraremos alunos no quarto ou quinto ano ainda não alfabetizados, sendo que corre o risco de essa situação estender-se ao longo dos anos escolares, causando sérios prejuízos ao aluno.

Assim, a aplicação de provas escritas, avaliações diagnósticas bimestrais, provas orais e escritas de língua portuguesa e matemática, aliados a uma postura metodológica inovadora, poderão contribuir na melhoria do processo de aprendizagem dos alunos do ciclo de alfabetização da Escola

Municipal X, isso porque a prova pode tornar um pouco mais visível os resultados obtidos pelos alunos.

As turmas do bloco inicial de alfabetização fazem parte do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Ministério da Educação, contudo a aplicabilidade do programa resume-se apenas à uma hora diária em relação ao horário escolar. As demais horas do período letivo ficam a critério do professor da turma, e ainda não há nenhum tipo de avaliação realizada sobre os resultados do programa.

Ao observar que alguns alunos chegavam ao sexto ano sem estar plenamente alfabetizados, alguns até mesmo sem saber escrever o próprio nome, surgiu uma inquietação em relação ao que estaria acontecendo. Numa visão simplista da situação, foram apontadas várias causas, que vão desde a constituição familiar até os aspectos socioeconômicos da própria família. As discussões ora oportunizadas apontam sempre para fora da escola, ou seja, para o lado familiar do aluno que não consegue aprender.

Nesse sentido, a avaliação escolar passa a perder o seu significado, uma vez que o fracasso do aluno vai estar sempre atrelado ao seu lado pessoal.

Diante das dificuldades encontradas no contexto da avaliação escolar, surgiu o seguinte questionamento: como a avaliação escolar realizada através de provas escritas pode colaborar na visualização do nível real de aprendizagem em que se encontra o aluno?

Uma avaliação realizada com provas escritas, ainda que possa parecer antiquado, aliado a testes escritos, trabalhos escritos individuais e em grupo, podem contribuir significativamente para o acompanhamento do nível de aprendizagem do aluno, fornecendo ainda informações sobre possíveis ações a serem realizadas dentro das dificuldades ora apresentadas no processo educacional, conforme aponta Comis (2006, p. 136):

A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para pro-

fessores comprometidos com uma escola democrática. Nessa perspectiva, a avaliação será um instrumento que auxiliará o professor a identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de modo que trace objetivos para que eles possam superá-los.

É também importante destacar que não se pode conceber a prova escrita como o único meio de avaliação e perceber que este instrumento de avaliação não pode ser utilizado como forma de punição, ou apenas um instrumento de medição. Para tanto, são necessários estudos sobre os instrumentos de avaliação, sobretudo sobre a prova escrita.

Para a realização deste projeto, serão realizadas pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas, momentos de estudo e levantamentos bibliográficos sobre instrumentos de avaliação baseados na metodologia da pesquisa-ação, assim definida por Thiollent (2005, p. 125):

Um tipo de pesquisa social com base empírica 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ora, no ambiente escolar interagem vários sujeitos, mesmo que cada um tenha sua função definida. Quando surge alguma dificuldade ou algum tipo de conflito que possa atrapalhar o alcance das metas propostas pela escola, esse problema passa a ser de todos os envolvidos, e a pesquisa ação é justamente o método que será capaz de estabelecer a união entre todos os envolvidos na resolução de conflitos e na busca de melhores resultados escolares.

Levando-se em consideração os objetivos da pesquisa-ação definidos por Thiollent (2005, p. 69):

A pesquisa-ação possui dois objetivos:
Objetivo técnico: Contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central da pesquisa;

Objetivo científico: Obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, visando aumentar o conhecimento (teoria) de determinadas situações.

A realização dessa pesquisa tem os seguintes objetivos:

Diminuir a quantidade de alunos que ingressam no sexto ano do ensino fundamental ainda sem estar plenamente alfabetizados e sem atingir as competências e habilidades necessárias para o ensino fundamental II;

Preparar o aluno para a realização de avaliações externas, do tipo Provinha Brasil, Prova Brasil ou Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);

Utilizar os resultados da prova escrita, bem como de outras avaliações escritas, como subsídio para a avaliação diagnóstica de toda a instituição;

Desmistificar a prova escrita como instrumento de punição e medição de conhecimentos.

Desta maneira, a pesquisa do problema neste trabalho certamente poderá contribuir para a realização de ações que irão proporcionar a melhoria da qualidade da educação oferecida na Escola Municipal X. Isso porque é evidente a dificuldade para que o professor possa definir um nível de aprendizagem em que se encontra seu aluno. Sabemos que os métodos utilizados até o momento, caracterizados pelo autor como “outros procedimentos”, não fornecem ao professor as informações necessárias para uma análise real da situação de seu aluno em relação à aprendizagem. Além disso, a falta dessas informações dificulta os docentes a realizarem intervenções que se façam necessárias e pertinentes durante o processo de alfabetização, sobretudo no bloco inicial de alfabetização.

Para isso, este trabalho está dividido em dois capítulos, que poderão fornecer subsídios para o trabalho pedagógico em relação à avaliação escolar. No primeiro capítulo, busco um embasamento teórico estabelecendo um diálogo com autores que já estudaram sobre o tema e que irão fornecer

subsídios para uma melhor compreensão e entendimento do tema deste projeto. No segundo e último capítulo, após vários estudos seguidos por diversas leituras, apresento uma proposta de intervenção que, dentro das suas possibilidades de realização, poderá contribuir para, se não acabar de vez com o problema apresentado, pelo menos diminuí-lo, proporcionando às crianças em fase de alfabetização melhores oportunidades e condições de aprendizado.

Logo, a elaboração e a aplicação deste projeto, aliado à proposta de intervenção aqui apresentada, servirão como base para a implementação de um modelo de avaliação participativo, que proporcione a inclusão do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se também de uma tentativa de revisão e renovação de conceitos sobre avaliação e práticas avaliativas no processo de ensino realizado na Escola X.

AVALIAÇÃO ESCRITA: INSTRUMENTO PARA MELHORAR A QUALIDADE DO NÍVEL DE APRENDIZAGEM DO ALUNO

Sobre avaliação e prova escrita

A avaliação tem sido amplamente discutida por professores, especialistas e até mesmo por outros sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essas discussões muitas vezes têm ultrapassado os muros da escola, seja em momentos de formação continuada, seja em reuniões pedagógicas. No entanto, o que se pode afirmar em relação à avaliação é que ainda estamos longe de um consenso, de uma definição que caracterize definitivamente o que é avaliação, se é que podemos afirmar com certeza que exista tal definição. Neste contexto, Hoffman (1994 apud COMIS, 2006, p. 136) afirma que:

O fenômeno avaliação é hoje indefinido, de tal maneira que o termo vem sendo utilizados com diferentes significados relacionados à prática avaliativa tradicional: prova, conceito, bole-

tim, recuperação e reprovação. Dar nota é avaliar, e o registro de notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, outros significados são atribuídos ao termo, tais como análise de desempenho e julgamento de resultado.

A realidade descrita acima é facilmente encontrada em algumas escolas no município de Carinhanha, sobretudo nas escolas localizadas na zona rural, e ainda mais especificamente na Escola Municipal X, centro do nosso objeto de estudo. Embora a discussão sobre avaliação esteja presente no dia a dia do professor, percebemos que o discurso ainda está longe da prática. Tal fato pode estar relacionado justamente à falta de um conceito definido sobre avaliação. Basta observar que cada professor possui “seu” método particular de avaliação dentro de uma mesma instituição, fato que se justifica considerando a heterogeneidade das turmas e as diferentes realidades vividas pelos alunos, ainda que de uma mesma comunidade, aliado, ainda, ao fato de que cada professor possui sua própria concepção de avaliação. Não obstante, o problema é que a escola em si não define parâmetros para avaliação, tampouco instrumentos que possam subsidiar esse processo. A avaliação escolar acaba adquirindo um caráter de um fim em si mesmo, e não um processo que pode levar à revisão de conceitos e tomadas de decisão no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação, ainda que seja através de uma prova escrita, deve ser um instrumento possibilitador da compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno. A partir dessa compreensão, as tomadas de decisões devem estar ligadas a uma avaliação que envolva todo o processo educacional, caso contrário o processo avaliativo passa a ter um fim em si mesmo. Nesse sentido, Luckesi. (2002 apud COMIS, 2006, p. 136)

Defende que a avaliação da aprendizagem deve ser entendida como instrumento que existe, propriamente, para mensurar a qualidade da assimilação do conhecimento por parte do aluno e para compreender o estágio de aprendizagem em que

ele se encontra. A partir daí o educador estará apto a tomar as decisões necessárias que possibilitem ao aluno avançar no seu processo de aprendizagem. Considera a avaliação diagnóstica como instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, devendo, portanto, representar uma ferramenta dialética, não somente do avanço, mas também da identificação de novos rumos, do reconhecimento dos caminhos percorridos e daqueles a serem perseguidos. Desse modo, a avaliação não deve estar polarizada pelos exames, mas pela necessidade de modificar seu caráter classificatório para diagnóstico, de modo a não causar prejuízos na aprendizagem do aluno.

Percebe-se que a avaliação deve estar centrada no aspecto qualitativo da educação, de modo que possa contemplar o desenvolvimento global do aluno em termos de aprendizagem. Nesse sentido, a prova escrita, quando elaborada dentro desta visão de Luckesi, pode ser um dos instrumentos de operacionalização da avaliação que poderá ajudar na visualização do nível de aprendizagem do aluno. Contudo, é importante ressaltar que o processo avaliativo não pode centralizar-se somente em torno dos resultados obtidos através da prova escrita. É sabido que outros instrumentos de avaliação escrita, como é o caso dos portfólios, por exemplo, também podem auxiliar o professor na visualização do nível real de aprendizagem de seu aluno. Entretanto, neste trabalho, a ênfase será dada à prova escrita como instrumento facilitador da visualização dos resultados escolares obtidos pelos alunos, focando a qualidade da aprendizagem. No caso da prova escrita como instrumento de avaliação, um primeiro enfoque a ser colocado encontra embasamento nas palavras de Santanna (2002, p. 57), ao afirmar que:

Não existe um tipo de questão melhor ou pior para verificar o progresso do aluno. O importante é que elas sejam bem elaboradas de forma a permitir que o professor e aluno tenham, com sua aplicação, uma percepção clara, objetiva e real das condições deste, ajudando-o a crescer, participar e responsabilizar-se

pelos aspectos focalizados no trabalho escolar. Aliado ao caráter diagnóstico e não classificatório dentro de uma avaliação escrita realizada através de prova existe ainda uma questão que chama a atenção. Na sua formulação, é preciso lembrar que ao elaborar a prova as questões devem ser claras, objetivas e que ajudem os alunos a crescerem. Para isso não há um modelo de prova, melhor ou pior para aplicação. Não é o tipo de questão, mas a sua intencionalidade, o seu objetivo, que vão conferir a prova o caráter diagnóstico.

Quando a prova escrita possuía um caráter meramente de medição e punição, não fazia muito sentido “perder” tempo em sua elaboração, e quanto maior fosse o grau de dificuldade, melhor ela seria. Isso sem mencionar o pavor que tomava conta dos alunos em dia de prova. Havia toda uma atmosfera de medo, pânico, na chamada “semana de provas”. Pouco importava a qualidade das respostas ou o raciocínio empregado pelo aluno para responder as questões. O que importava era a nota final obtida, que iria decidir o futuro do aluno quanto a passar ou não para a série seguinte.

Baseado na visão tecnicista e mecânica de educação, a prova escrita tornou-se meramente um instrumento de premiação ou punição para o aluno. Basicamente, era o mais importante instrumento de avaliação utilizado pela escola, daí tornar-se fragmentado, mecânico e de cunho tecnicista. Visão esta que, ainda hoje, prevalece em muitas escolas, onde a prova ainda é o instrumento de avaliação mais utilizado. Segundo Gatti (2003) “as provas são vistas pelos docentes como um instrumento que mede a aprendizagem e são praticamente o único tipo de instrumento de que se vale para a avaliação.” A grande questão é saber como essas provas são elaboradas; de que maneiras elas têm contribuído para a aprendizagem significativa do aluno. Não se trata de definir esta ou aquela prova como melhor ou o tipo de questão, mas verdadeiramente enxergar a prova escrita como uma possibilidade de crescimento dentro do processo de ensino aprendizagem. Ainda segundo Gatti (2003, p. 100):

Analisando dados de pesquisas com professores nota-se que varia o grau em que estes usam as provas como meio de ensino e também de aprendizagem, como forma de obter informações relevantes sobre o processo de desenvolvimento escolar dos alunos e sobre seu próprio processo de ensino. Na verdade, poucos têm em mente estas questões, ficando a avaliação restrita apenas a um processo de verificação que se baseia em concepções nem sempre claras sobre o que julga que os alunos devam ter retido sintetizado ou inferido dos conteúdos tratados.

Consequentemente, a prova escrita poderá ser usada como instrumento para mensurar e obter informações relevantes sobre o nível de aprendizagem do aluno sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive sobre a prática pedagógica do professor. No entanto, a maioria dos professores não veem essa possibilidade neste tipo de avaliação, e o processo avaliativo passa a ser meramente burocrático.

AVALIAÇÃO EXTERNA: PROVA ESCRITA COMO INDICADOR DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A temática da avaliação, longe de um consenso, é presente nos discursos de quase todos os professores e estudiosos pesquisadores da educação. Os instrumentos de avaliação, por sua vez, também longe de um consenso, são objetos de discussões na busca da definição de um ou outro como sendo o melhor ou mais adequado. O fato é que, dentro destas demandas, a prova escrita sempre acaba ficando à margem das discussões, pelo seu caráter adquirido como um instrumento simplesmente de medição, quer seja para punição ou premiação. A questão do aprendizado deixa de ter tanta importância, desde que o aluno consiga atingir a nota proposta pelo sistema. Outra questão interessante é que, poucas vezes, ou quase nunca, os resultados de uma prova escrita são utilizados como diagnóstico para intervenções, seja no processo de aprendizagem do aluno, seja na instituição, seja, ainda, na prática pedagógica do professor; enfim, os resultados obtidos com uma prova escrita

servem para verificar apenas se um aluno conseguiu ou não os pontos para seguir adiante em outra série ou ano.

Na verdade, a prova escrita nunca deixou de configurar um dos instrumentos de avaliação mais utilizados dentro do processo educacional, seja em nível de escola, na sala de aula, como a nível nacional. O próprio sistema educacional brasileiro utiliza a prova escrita como indicador do nível de educação das escolas brasileiras. Para tanto, essas avaliações externas são baseadas no princípio de que, segundo Bonamino e Souza (2012, p. 375):

Em relação ao currículo, na maioria dos países, e independente do grau de descentralização ou centralização das formas de regulação dos currículos escolares. O que se constata é uma tendência à utilização de avaliações centralizadas para mensurar o desempenho escolar dos alunos, sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso.

Essa perspectiva mais universalista é reforçada pelo consenso que parece existir em escala mundial a respeito da pequena variabilidade das propostas curriculares, o que se reflete nos conteúdos das avaliações nacionais e na participação recente de 65 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA), a partir da ideia de que o currículo de cada país é comparável aos dos outros países envolvidos.

Essas provas são elaboradas segundo uma base nacional comum definida no currículo escolar e que se espera que todos os estudantes tenham acesso, de tal forma que, pensando na pequena variação das propostas curriculares, esse sistema de avaliação externa, através de provas escritas, passa a ser legitimado. Enquanto avaliação diagnóstica realizada em larga escala, baseia-se em pontos comuns a qualquer sistema de ensino; a prova escrita vai basear-se na realidade direta do aluno, dentro do seu meio, dentro das suas capacidades, e não naquilo que se espera dele, naquilo que se supõe que ele deva ter aprendido. Então, a questão não é eliminar a prova

escrita, tratando-a como uma vilã dentro do processo de avaliação escolar, mas repaginá-la e aproveitar todo seu potencial dentro da avaliação.

No caso das provas aplicadas no segundo e terceiro anos do ensino fundamental, a Provinha Brasil e a ANA, respectivamente, são provas que, pela sua caracterização de avaliações de segunda geração, deveriam servir como suporte metodológico para práticas pedagógicas do professor e favorecer a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como destacam Zaponi e Valença (2009 apud BONAMINO; SOUZA, 2012, p. 375):

Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. Nesse caso, as consequências são simbólicas e decorrem da divulgação e da apropriação das informações sobre os resultados da escola pelos pais e pela sociedade. Esse tipo de mecanismo de responsabilização tem como pressuposto que o conhecimento dos resultados favorece a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação, bem como a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola.

Visto desta forma, a prova escrita, aplicada pelo professor no final de cada unidade ou no final de cada assunto trabalhado, também pode se caracterizar dentro deste contexto de avaliação de segunda geração, desde que o professor a utilize como um instrumento facilitador e transformador do processo de ensino-aprendizagem.

O bloco inicial de alfabetização e a avaliação

É muito comum encontrarmos professores que se confundem achando que, no ciclo de alfabetização, devido à progressão continuada, o aluno não precisa ser avaliado. Claro que isso é um grande equívoco, pois sabemos que a avaliação acontece cotidianamente no ciclo e que devemos considerar principalmente como a criança aprende, como desenvolve estratégias para poder se apropriar do código escrito. Para o professor, tão importante

quanto verificar a aprendizagem dos alunos é saber quais os sentidos do processo avaliativo, sobretudo no ciclo de alfabetização. Ora, a trajetória da criança no ciclo de alfabetização é muito complexa, pois envolve várias aprendizagens durante o processo de alfabetização. Nesse sentido, a avaliação corre um risco de se transformar em algo mecânico, sem sentido, ou mesmo superficial, decorrente da ideia de se achar que aluno do ciclo não precisa ser avaliado. Para Ferreira e Leal (2006, p. 35):

A organização escolar em ciclos pressupõe uma série de fatores dentre os quais a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação, respeitando os ritmos e os tempos dos alunos. Há ainda, nessas propostas, uma negação da lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) e a adoção de uma lógica de inclusão e solidariedade (partilha de saberes).

Isso não quer dizer, entretanto, que a avaliação não possa ser realizada através de instrumentos escritos, como por exemplo, a prova. A ideia da progressão continuada advém da teoria de que o ciclo inicial de alfabetização não pode ser interrompido para que o aluno não sofra prejuízo durante sua fase de alfabetização. Na verdade, o fato de não poder interromper esse ciclo é que tem causado prejuízo a alguns alunos, isso porque a escola não tem se preparado para o ciclo, conforme aponta Albuquerque (2012, p. 29):

Na perspectiva da inclusão que norteia a proposta da organização escolar em ciclos é fundamental que os sistemas de ensino (seriados ou ciclos) estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que os estudantes progridam em seus conhecimentos, respeitando-se a heterogeneidade do grupo. É necessário pensar também em formas de acompanhamento daqueles que não alcançaram as metas pretendidas para o ano e que vão progredir em seus estudos de modo a garantir que não sejam excluídos do grupo.

É fundamental que a escola estabeleça, no início do ano, o que deve ser ensinado, qual o tipo de avaliação, quais os instrumentos serão avaliados,

enfim, respeitando a heterogeneidade da classe. Por uma série de fatores, sabemos que a aprendizagem se dá de formas e tempos variados entre os alunos. Sabemos também que não há uma homogeneidade dentro do processo de alfabetização, tampouco no processo de aprendizado. Alguns alunos demandam mais tempo para concluir o processo de alfabetização do que outros, e, se isso não for percebido pelo professor, este aluno vai sofrer um grave prejuízo dentro do seu processo de aprendizagem. Isso tem causando uma desmotivação também no professor, que realmente acaba deixando a avaliação de lado por saber que o aluno, aprendendo ou não, irá para a série ou ano subsequente.

Desta maneira, o processo avaliativo perde o sentido que deveria ter para o professor e, conseqüentemente, para o aluno, e toda avaliação resume-se apenas num relatório bastante superficial, onde o professor descreve apenas atitudes do aluno, ligadas ao seu comportamento, e que geralmente só é elaborado no final do ano letivo. Assim, como descreve Azzi (2001, p. 68):

A avaliação que acontece ao final nos dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado. Difundida nos meios educacionais com a denominação de somativa, é sempre associada à idéia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses objetivos. Numa proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor.

Considerando essa visão sobre a avaliação final, é fácil então chegar à conclusão de que, se apenas no final do processo, ou melhor, no final de cada etapa da alfabetização, é realizada a avaliação, então quer dizer que não houve significado, tampouco relevância, no trabalho realizado. Se a avaliação é realizada de maneira formativa, através de instrumentos que de fato ofereçam uma visualização do processo, destacando o nível de aprendizagem do aluno, nesse caso, a prova escrita pode configurar-se como um

instrumento de avaliação que poderá remeter o professor a uma verdadeira dimensão do trabalho realizado.

A avaliação final deve vir precedida de outras avaliações realizadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Quando se fala em redimensionar a avaliação final, significa basear o processo avaliativo em resultados obtidos no decorrer do ano letivo, atribuindo, desta forma, um caráter “somativo” à avaliação. A avaliação escrita realizada através de provas poderá fornecer ao professor, mesmo no ciclo inicial de alfabetização, a visualização do nível de aprendizagem do aluno; além disso, ela pode de se configurar um instrumento de avaliação no qual o professor, através dos resultados da prova, pode visualizar, de uma maneira mais objetiva, o aprendizado de seu aluno. Obviamente, outros instrumentos de avaliação escrita poderão também colaborar para que o professor tenha uma visão real sobre o nível real de aprendizagem de seu aluno, como o portfólio, trabalhos escritos, pesquisas, redações etc.

Portanto, no ciclo de alfabetização, como nas demais etapas da educação básica, os alunos têm o direito de passar por um processo avaliativo que os ajudem a refletir e a construir sua aprendizagem, servindo como base de construção e reconstrução do conhecimento. Esse processo avaliativo deverá estar condizente com a realidade do aluno e de acordo com sua necessidade.

Entretanto, a prova não pode continuar carregando este estigma, afinal de contas, hoje, a prova ainda é muito utilizada em concursos, vestibulares, para ingresso em determinadas empresas, enfim, ela está muito presente no nosso dia. Em consequência disso, a escola não pode simplesmente abolir a prova escrita do seu currículo, da sua avaliação. O que se faz necessário é que a prova passe por uma reformulação, primeiro de conceitos, depois de estrutura.

A prova consiste em um instrumento de avaliação que, ainda hoje, permeia todo o espaço pedagógico, todo o processo de ensino-aprendizagem e

ainda é usado para mensurar o aprendizado do aluno e, se em algum tempo ela havia se tornado mecânica, ou mesmo ainda hoje pode possuir essa característica, é importante que saibamos que de, acordo com Chagas (1980, p. 255 apud COMIS, 2006), “[...] o sistema de notação é sem dúvida numérica, em coerência com a ideia de ‘medir’ que a tudo preside e varia segundo a quantidade de acertos programados.” Ora, mesmo hoje, a escola ainda trabalha com o sistema de notas, com sistema numérico, por isso é importante para o professor, quando utilizar-se da prova escrita como instrumento de avaliação, atribuir a ela não só o valor numérico representado pelo número de erros e acertos, mas atribuir à prova um caráter mais subjetivo, observando os aspectos qualitativos na construção das respostas atribuídas aos questionamentos. Assim, faz--se necessário um novo olhar sobre a prova escrita e sobre a avaliação em si, pois, de acordo com Mendez (2002 apud COMIS,2006, p. 142):

No âmbito educativo a avaliação deve ser entendida como atividade crítica de aprendizagem, porque se assume que a avaliação é aprendizagem no sentido de que por meio dela adquirimos conhecimento. O aluno sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece--lhe, que sempre será crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva.

Ainda segundo Comis (2006, p. 142)

A avaliação deve ser vista como o ponto de partida e não como um fim. Deixa de ter caráter classificatório e passa a ter caráter diagnóstico por meio do qual o professor deverá acompanhar e compreender os avanços e as dificuldades dos alunos: é a avaliação contínua.

Desta forma, entendido o processo de avaliação escolar e da aprendizagem, o professor tem em suas mãos variados instrumentos de avaliação que poderão auxiliá-lo na tarefa de visualizar o nível de aprendizado em que

se encontra seu aluno e propor intervenções, se necessário, sendo um desses instrumentos, sem dúvida, a prova escrita.

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E LIBERTADORA: RENOVANDO O CONCEITO DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL X

A Escola Municipal X não possui uma proposta de avaliação definida para o bloco inicial de alfabetização. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição aponta para a necessidade de uma avaliação participativa sem, no entanto, definir de que modo se dá essa participação e através de quais instrumentos esse processo irá se concretizar no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, este trabalho está centrado dentro do eixo três, cujo tema é Avaliação Educacional, no Polo de Santa Maria da Vitória, para o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP 3) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e terá como principal ator a Escola Municipal X, na zona rural do município de Carinhanha.

Caracterização da escola

A Escola Municipal X é uma escola localizada na zona rural, distante aproximadamente 72 km da sede do município de Carinhanha, no sudoeste do estado da Bahia. Como escola com características rurais, esta possui traços singulares e específicos de uma população totalmente rural. Em linhas gerais, trata-se de uma escola com uma especificidade peculiar, pautada num estilo de vida estritamente rural.

A Escola X atende hoje, em 2014, a uma clientela de 201 alunos que cursam desde a educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental e uma turma de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Segmento I, conforme tabela que se segue:

Quadro1 - Quantidade de aluno Série/Turno

Turno Matutino							Total
Turmas	Educ. Infantil 4 anos	Educ. Infantil 5 anos	1º Ano	2º Ano	3º Ano	5ª Ano	
Qtde de alunos	16	13	15	16	16	13	89
Turno Vespertino							Total
Turmas	Educ. Infantil 4 anos	Educ. Infantil 5 anos	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5ª Ano	
Qt de alunos	15	13	17	16	26	14	101
Turno Noturno							Total
Turmas	Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Segmento I						
Qtde de alunos						11	11
Quantidade total de alunos							201

Fonte: Escola Municipal X (2015).

Por se tratar de uma localidade rural, os recursos advêm da agricultura, e uns poucos da pecuária. Algumas famílias mantêm-se através de programas do Governo Federal ou algum tipo de aposentadoria. Outros, pequenos comerciantes locais, compõem o quadro socioeconômico da localidade onde a Escola X está inserida.

No contexto sociocultural, encontramos vários tipos de manifestações culturais presentes e que se tornaram, de certo modo, tradição na comunidade. É o caso da vaquejada, dos festejos juninos, da caminhada cultural no dia da árvore, comemoração do dia das mães, dia dos pais, enfim, eventos culturais onde a participação da comunidade é massiva.

A Escola possui uma Diretora, uma Vice-diretora e um coordenador pedagógico em seu quadro administrativo. O corpo docente é formado por 13 professores. Atuam na Escola, cinco funcionários de apoio, exercendo função de auxiliar de serviços diversos e um monitor de laboratório de

informática. Em relação a recursos pedagógicos, a Escola X possui em quantidade e qualidade o suficiente para o atendimento à sua demanda, recursos estes que vão desde materiais de consumo a eletrônicos e de informática. Vale ressaltar que, com o advento dos programas federais financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dificilmente uma escola hoje poderá se encontrar sem recursos.

O corpo discente da Escola é formado por alunos de 4 a 10 anos, o que significa da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental, a maioria moradores da comunidade onde a Escola está inserida. Uma pequena parcela de alunos provém de uma comunidade vizinha. Por se tratar de uma comunidade rural pequena onde todos se conhecem, é possível conhecer o perfil de cada família dos estudantes, o que facilita a tomada de decisões em relação ao desempenho escolar dos alunos e outras demandas escolares. Entretanto, em relação ao desempenho escolar dos alunos, é possível afirmar que prevalece um bom nível de aprendizado, fruto do bom desempenho dos estudantes e do empenho e dedicação do corpo docente.

Quanto à forma de relacionamento na Escola, as relações interpessoais estão pautadas no respeito mútuo, na colaboração, na solidariedade e na busca de valores que possam gerar o bem-estar de cada um. Existe respeito dos alunos pelos funcionários, pelos professores, enfim, todos respeitando cada um como cidadão. Claro que existem alguns pequenos conflitos, no entanto, o respeito está sempre presente, até na resolução de problemas.

Dentro das atividades realizadas pela Escola, destacam-se as práticas esportivas, como futebol, queimada, corridas etc., e dentro do contexto cultural, os festejos juninos são, sem dúvida, o evento cultural mais apreciado por toda a comunidade, superando a vaquejada, esporte tradicional na região.

A Escola é cercada por muros, possui jardins, um bom espaço para recreio, porém sem cobertura, há cadeiras e mesas suficientes para todos, inclusive duas salas equipadas com móveis adequados para alunos

de educação infantil, dois banheiros para uso dos alunos e um para uso do professor.

Resultados escolares nos últimos quatro anos

Tabela 2 - Dados quantitativos sobre a situação do alunado

Ano Letivo	Matriculados	Evadidos	Transferidos	Retidos	Distorção Idade/Série	Aprovados
2011	234	2	3	6	0	223
2012	220	1	4	4	0	211
2013	210	0	4	3	0	203
2014	194	1	5	0	15	188

Fonte: Escola Municipal X (2015).

Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

IDEB observado			Metas Projetadas						
2009	2011	2013	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3,7	4,6	4,4		4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5

Fonte: IDEB (2015).

Os resultados apontados nos últimos quatro anos mostram uma qualidade de educação, no mínimo, boa. Em relação ao número de alunos retidos, os índices estão relativamente baixos. A taxa de distorção idade/série praticamente inexistente, dentro do ensino fundamental I, área de atuação da referida Escola. Sobre as metas projetadas para o IDEB, a Escola também se encontra dentro das expectativas. Enfim, observando os dados apresentados nas tabelas, é fácil imaginar uma escola onde o trabalho pedagógico vem sendo executado com responsabilidade. O problema é que, às vezes, os números podem não traduzir de maneira correta a realidade vivida. Apesar dos números representarem um

trabalho satisfatório, nos deparamos ainda com alunos que terminam o ensino fundamental I sem estarem alfabetizados, sem atingirem as habilidades e as competências para irem para o fundamental II, e isso não encontramos apontado nos resultados quantitativos da Escola.

Metodologia

Serão realizadas pesquisas de campo e pesquisas bibliográficas, momentos de estudo, levantamentos bibliográficos sobre instrumentos de avaliação, baseados na metodologia da pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (2002 apud VASQUEZ; TONUZ, 2006, p. 2):

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, o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Portanto, a pesquisa-ação é a metodologia que certamente irá contribuir para a obtenção do resultado esperado para a mudança de posturas em relação à avaliação realizada na Escola X. A pesquisa-ação beneficia seus participantes por meio de processos de autoconhecimento e quando enfoca a educação, informa e ajuda nas transformações.

O tema que originou este trabalho é Avaliação Educacional, enfatizando como a avaliação escolar realizada através de provas escritas pode colaborar na visualização do nível real de aprendizagem em que se encontra o aluno, uma vez que alguns alunos chegam ao sexto ano sem estarem plenamente alfabetizados, alguns até mesmo sem saber escrever o próprio nome. Assim surgiu uma indagação e uma inquietação em relação ao que estaria acontecendo durante o processo de alfabetização dentro do bloco inicial.

Objetivos

A elaboração deste projeto deverá nos remeter a alguns objetivos, dentre eles:

- Diminuir a quantidade de alunos que ingressa no sexto ano do ensino fundamental ainda sem estar plenamente alfabetizados e sem atingir as competências e habilidades necessárias para o ensino fundamental II;
- Preparar o aluno para a realização de avaliações externas, do tipo Provinha Brasil, Prova Brasil, ANA;
- Utilizar os resultados da prova escrita, bem como de outras avaliações escritas, como subsídio para a avaliação diagnóstica de toda a instituição;
- Desmistificar a prova escrita como instrumento de punição e medição de conhecimentos.

Aplicação do instrumento de pesquisa e análise dos dados

A Escola X possui, em 2015, cinco turmas do bloco inicial de alfabetização, sendo dois primeiros anos, um segundo ano e dois terceiros anos, totalizando cinco professores que atuam no bloco inicial de alfabetização. Para cada professor, foi aplicado um questionário sobre a prática de avaliação adotada em sua turma, além de observações sistemáticas realizadas pelo coordenador pedagógico durante o período da terceira e quarta unidades.

Questionados sobre seu conceito de avaliação, foram apresentadas as seguintes respostas: dois professores do bloco inicial de alfabetização pensam que a avaliação serve apenas para mensurar a qualidade da assimilação do conhecimento por parte do aluno e para compreender o estágio de aprendizagem em que ele se encontra (conceito 1); por outro lado, três professores veem a avaliação como um instrumento que auxilia o professor a identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de modo que este trace objetivos para que eles possam superá-las (conceito 2).

Quanto à aplicação de provas escritas para alunos do ciclo básico de alfabetização, três professores do ciclo afirmaram que nada impede a aplicação de provas para seus alunos, justificando ser perfeitamente possível avaliar utilizando provas, enquanto dois professores atribuíram como aspecto dificultador o fato de os alunos ainda não estarem alfabetizados.

Quanto à quantidade de provas escritas aplicadas para as turmas do bloco inicial de alfabetização no ano letivo de 2015, verificou-se que, nas duas turmas do primeiro ano, não foi aplicada nenhuma prova escrita ou qualquer outro instrumento escrito de avaliação. Na turma do segundo, ano foi aplicada a Provinha Brasil em suas duas etapas, no início do ano letivo e no final, no mês de novembro; para o terceiro ano, foi aplicada uma avaliação diagnóstica no término da terceira unidade e uma prova final no encerramento do ano letivo.

Considerando os resultados apresentados após a análise das respostas obtidas nos questionários, fica evidente a necessidade de se organizar e implantar uma proposta de avaliação na unidade escolar, que possa, de certa forma, direcionar e, por assim dizer, padronizar a avaliação escolar, de modo que venha oportunizar ao aluno condições para que possa aprender e apreender o conteúdo necessário para sua vida escolar, deixando um processo que ainda exclui, mesmo que inconscientemente, para um processo onde o aluno sintasse incluído, como cidadão participante do seu processo de aprendizagem, conforme Vasconcelos (2003, p. 3):

A proposição da avaliação como prática de inclusão torna-se urgente no sistema educacional brasileiro, tendo em vista sua longa história no sentido contrário, qual seja, de exclusão do acesso ao saber – contribuição específica da escola na formação da cidadania –, através da reprovação (seguida de evasão), ou da sua trajetória mais recente de aprovação sem aprendizagem. Temos ciência de que esta exclusão no interior da escola não se dá apenas pela avaliação e sim pelo currículo como um todo (objetivos, conteúdos, metodologias, formas de relacionamento, etc.). No entanto, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificató-

ria acaba influenciando todas estas outras práticas escolares.

Vale ressaltar que a avaliação, contudo, não é o único meio para que o aluno possa sentir-se participante do seu processo de aprendizagem; bem sabemos que existe ainda uma série de outros fatores que contribuem para o bom ou mau desempenho do educando, como o currículo escolar, as condições socioeconômicas do aluno, a formação do professor, enfim. Mas se, por um lado, são vários os fatores que podem levar o aluno ao sucesso ou não, por outro, com propriedade, a avaliação, quando bem planejada e realizada, pode levar a um caminho de sucesso, através da construção e reconstrução de práticas pedagógicas ricas, diferenciadas e inovadoras unidades.

Proposta de intervenção

Elaborar uma proposta de intervenção significa justamente intervir em uma realidade que esteja fora do normal e que venha causando problemas dentro de uma determinada situação. No entanto, vale ressaltar que a proposta de intervenção não deve ser vista como um instrumento que vai solucionar o problema definitivamente. Como o próprio nome indica, é uma proposta, e como tal, poderá ou não ser aceita dentro do meio ao qual ela se coloca; no caso da Escola X, dependerá da aceitação ou não por parte dos indivíduos envolvidos no processo.

No âmbito educacional, sobretudo na Escola X, o problema apontado, e que precisa de uma proposta de intervenção, consiste no fato de que a Escola não possui uma proposta de avaliação voltada ao bloco inicial de alfabetização, o que tem dificultado a mensuração do nível de aprendizagem do aluno. Conseqüentemente, ocorre que alguns alunos terminam o ciclo sem atingir as habilidades e competências para prosseguirem do quarto ano em diante. Sabemos que a Escola necessita de uma proposta pedagógica que contemple toda sua identidade e na qual esteja incluída sua visão e sua proposta de avaliação. As avaliações realizadas na Escola, sobretudo no ciclo de alfabetização,

não têm um direcionamento, não são utilizados instrumentos de avaliação escritos que sejam capaz de demonstrar o nível de aprendizagem dos alunos e, além disso, que indiquem o caminho para práticas metodológicas inovadoras e atraentes, indo decontrário ao que nos afirma Saviani (1991, p. 47):

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Ora, se não se define o tipo de avaliação que se quer, então o processo fica, de certa forma, incompleto, e a metodologia utilizada também deixa de ser atraente e pode comprometer o trabalho pedagógico. Certamente é necessário que haja uma intencionalidade, tanto na concepção de educação como na concepção de avaliação. Não dá para avaliar por avaliar, ou fingir que se avalia um aluno.

Diante dessa situação, a proposta de intervenção ora mencionada certamente poderá desempenhar um papel de relevância dentro da formação do aluno e no trabalho pedagógico do professor. Um projeto de intervenção que defina de que forma será realizada a avaliação escolar no que diz respeito ao bloco inicial de alfabetização. Assim, será definido neste projeto, junto aos professores, pais de alunos, comunidade escolar e comunidade, que tipo de avaliação deve ser implementada agora na Escola, inclusive atualizando no PPP da Escola e estabelecendo critérios como:

Qual instrumento de avaliação escrita utilizar além da prova;
Quais os períodos de aplicação das provas;
Que critérios utilizar para a correção e análise das provas;
Estabelecer maneiras de divulgação dos resultados das provas para toda a comunidade escolar;

Deste modo, ficarão mais visíveis, tanto para o professor, quanto para o aluno e para toda comunidade escolar, os resultados durante cada unidade de

ensino e, conseqüentemente, o resultado escolar do ano letivo, sejam eles no aspecto quantitativo ou qualitativo. A partir do conhecimento destes resultados e das reflexões acerca deles, a Escola, junto com seu colegiado e todos os sujeitos envolvidos no processo, certamente poderá tomar decisões que venham melhorar ainda mais a qualidade do ensino oferecida pela instituição escolar, sobretudo no bloco inicial de alfabetização.

CRONOGRAMA

Quadro 2 - Plano de Ação da Proposta de Intervenção.

Ação	Participantes	Recursos			Data
		Materiais	Humanos	Financeiros	
Momento de estudo: a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem	Coordenador pedagógico (CP), diretor, vice-diretor, professores	Xerox, notebook, data-show, mesa, cadeira, pincel atômico, caneta, papel sulfite	CP, professores, diretor, vice-diretor,	Escola, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)	15 a 17 de fevereiro de 2016
Momento de estudo: Instrumentos de avaliação	CP, diretor, vice-diretor, professores	Xerox, notebook, data-show, mesa, cadeira, internet	CP, professores, diretor, vice-diretor,	Escola, PDDE	18 e 19 de fevereiro de 2016
Momento de estudo: descritores, itens, distratores	CP, diretor, vice-diretor, professores	Xerox, notebook, data-show, mesa, cadeira, internet	CP, professores, diretor, vice-diretor,	Escola, PDDE	14 a 16 de março de 2016

Momento de estudo: elaboração de prova escrita	CP, diretor, vice-diretor, professores	Xerox, notebook, data-show, mesa, cadeira, internet	CP, professores, diretor, vice-diretor,	Escola, PDDE	17 e 18 de março de 2016
Momento de estudo: estratégias de aplicação de prova escrita na sala de aula	CP, diretor, vice-diretor, professores	Xerox, notebook, data-show, mesa, cadeira, internet	CP, professores, diretor, vice-diretor,	Escola, PDDE	21 e 22 de março de 2016
Momento de estudo: verificação e análise dos resultados das provas	CP, diretor, vice-diretor, professores	Xerox, notebook, data-show, mesa, cadeira, internet	CP, professores, diretor, vice-diretor, pessoal de apoio	Escola, PDDE	Final de cada unidade (calendário escolar)
Momento de estudo: elaboração de estratégias para a intervenção de possíveis problemas decorrentes da aplicação das provas	CP, diretor, vice-diretor, professores, pessoal de apoio	Xerox, notebook, data-show, mesa, cadeira, internet	CP, professores, diretor, vice-diretor, pessoal de apoio	Escola, PDDE	Final de cada unidade (calendário escolar)

Fonte: Elaboração do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, independente do conceito que se tenha, sempre vai estar presente dentro de um sistema de ensino e, sobretudo, no processo didático pedagógico da instituição escolar. Independente de concepção, de avaliação ou de educação, a avaliação vai sempre estar presente na ação educativa e no processo de ensino-aprendizagem. É através da avaliação que os sujeitos do

processo educacional vão direcionar suas ações, sejam elas num sentido libertador ou meramente institucional quantitativo. No que diz respeito aos instrumentos avaliativos, estes são a maioria dos estudos sobre avaliação, não obstante a discussão também sobre como avaliar, ou que instrumentos utilizar. Neste sentido, a prova escrita vem sobrepujada de conceitos pré-estabelecidos quanto à sua eficácia ou não no processo avaliativo. Esses conceitos acompanham a educação brasileira desde a época da educação jesuítica, conforme aponta Comis (2006, p. 137):

A avaliação no ensino jesuítico tinha, portanto, a função de disciplinar os alunos e a educação era diferenciada para a elite e para as classes populares. Essa discriminação tornou-a uma educação elitista de caráter tradicional, que se preocupava com a transmissão da cultura geral, universalizada, de forma memorística e repetitiva, além de transmitir um ensinamento que não estabelecia relação com a vida dos alunos.

Dentro deste contexto é que surge a prova escrita como instrumento de medição de aprendizagem dos alunos e que até hoje permanece na maioria dos processos avaliativos em nossas escolas. Por mais que estudemos, por mais que reformulemos nossos conceitos sobre avaliação, ainda acabamos, de quando em quando, caindo nestas mesmas mazelas referentes à prova escrita.

Logo, precisamos entender que a prova escrita, apesar de representar um instrumento avaliativo que pode causar prejuízo para o aluno, devido às suas características tradicionais, quando bem elaborada, planejada de forma que ajude o aluno a construir seu conhecimento, certamente vai ser um instrumento de avaliação que irá colaborar para que o professor visualize melhor o nível de aprendizagem do seu aluno e que vá ainda mais além: que possa visualizar sua prática pedagógica e (re) direcionar o trabalho pedagógico e da instituição.

Apesar de todo o histórico negativo que a prova escrita carrega sobre si como um instrumento de avaliação notadamente tradicional, capaz apenas de medir e quantificar para classificar os alunos, quando o professor lança um novo olhar para este instrumento de avaliação, todo este conceito sobre a prova pode ser transformado e reconstruído. Isto porque a prova escrita, assim como tantos outros instrumentos escritos de avaliação, é capaz de proporcionar ao professor uma visualização mais concreta sobre o nível de aprendizagem em que se encontra seu aluno.

Dentro desta perspectiva, os alunos do ciclo básico de alfabetização deveriam também ter incluída no seu processo de avaliação a prova escrita, aliada a outros instrumentos avaliativos, para que o professor pudesse mensurar o nível real de aprendizagem dentro do bloco inicial de alfabetização, evitando assim que um aluno alcance o ensino fundamental II sem ter adquirido as habilidades e competências necessárias para a determinada fase de sua escolarização.

Resta ainda destacar, contudo, que se faz necessário que a Escola inclua no seu PPP ações definidas e conceitos também definidos sobre a avaliação e os devidos instrumentos que irão facilitar o processo de ensino-aprendizagem, de maneira que o aluno passe a sentir-se como sujeito ativo na construção de conhecimento e que a avaliação proporcione ao educando meios para que ele sinta-se responsável pelo seu desenvolvimento e seu sucesso.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. *Avaliação de desempenho e progressão continuada*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

BONAMINO A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p.375, abr./jun. 2012.

COMIS, D. A função social da escola e da avaliação da aprendizagem. *Dialogia*, São Paulo, v. 5, p. 135-144, 2006.

HOFFMANN, J. *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 12. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

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

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

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, C. dos S. *Superação da lógica classificatória e excludente: do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

ZAPONI, M.; VALENÇA, E. *Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco*. 2009. Disponível em: <www.abave.org.br>. Acesso em: 13 dez. 2014.

APÊNDICE

Questionário aplicado junto ao corpo docente da Escola Municipal X.

Caro (a) companheiro (a) professor (a), este questionário é parte de uma pesquisa sobre meu Trabalho de Conclusão de Curso, cujo tema é “Avaliação na perspectiva dialógica e libertadora: implantando uma proposta de avaliação na escola X.”, para a conclusão do curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, da Universidade Federal da Bahia, e suas respostas são muito importantes para mim e para a fase exploratória deste estudo.

1 – Assinale a alternativa que apresente o seu conceito de avaliação:

A avaliação serve para mensurar a qualidade da assimilação do conhecimento por parte do aluno e para compreender o estágio de aprendizagem em que ele se encontra.

A avaliação serve apenas como indicador quantitativo de aprendizagem dos alunos, visando o resultado

final no término do ano letivo.

A avaliação é um instrumento que auxilia o professor a identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de modo que trace objetivos para que eles possam superá-las.

2 – Marque qual a turma em que você atua:

Primeiro Ano Segundo Ano Terceiro Ano

3 – Você acha que a avaliação escrita é importante para visualizar o nível de aprendizagem em que se encontra o aluno?

Sim Não

4 – Caso fosse utilizar um instrumento de avaliação escrito na sua turma, qual destes você escolheria?

Prova escrita Portfólio Outros

5 – Você saberia afirmar com precisão qual o nível de aprendizagem do seu aluno?

Sim Não

6 – Neste ano de 2015, seus alunos foram submetidos a algum tipo de avaliação escrita?

Sim Não

Se SIM, poderia marcar o tipo de avaliação?

Provinha Brasil Avaliação Diagnóstica Ana Provas de final de unidade

Quantas vezes?

1 2 3 4

7 – Em sua opinião, o que impede a aplicação de provas escritas para alunos ciclo básico de alfabetização?

Nada, pois é perfeitamente possível avaliar utilizando provas para esses alunos.

O fato de os alunos ainda não estarem alfabetizados.

A falta de formação de como trabalhar com esse tipo de instrumento no ciclo de alfabetização.

O trabalho que demanda a elaboração, a aplicação, a correção e a análise dessas provas.

8 – Em sua opinião, os relatórios preenchidos no final do ano letivo, são capazes de mensurar o verdadeiro nível de aprendizagem em que se encontra o aluno?

Sim Não

Gostaria de agradecer à sua colaboração, lembrando que as respostas obtidas aqui servirão como suporte para minha pesquisa, e não serão divulgadas em hipótese alguma.

A relevância da inclusão do coordenador pedagógico na condução dos trabalhos pedagógicos na Escola X no município de Cipó-BA

Érica da Costa Silva
Manoel Vicente da Silva Calazans

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

É sabido que a práxis do coordenador pedagógico contribui para o crescimento pessoal e profissional dos educadores, para a integração, para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos educandos. Todavia, este profissional ainda enfrenta diversos desafios frente ao desenvolvimento de suas atribuições, resultando em situações complexas que, na maioria das vezes, são insolúveis.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso/Projeto Vivencial (TCC/PV) pretende não somente atender a uma exigência curricular do curso de pós-graduação em Coordenação Pedagógica (CECOP3), mas também visa destacar as atribuições do Coordenador Pedagógico (CP), descrever como é desenvolvido o trabalho desse profissional no município de Cipó/BA, apresentar as características de uma escola municipal na qual o CP trabalha e, sobretudo, discutir como é a percepção do CP pela equipe escolar ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A escolha deste objeto de estudo, que tem como título “A relevância da inclusão do Coordenador Pedagógico na condução dos trabalhos pedagógicos na Escola X no município de Cipó/BA”, deu-se pela inquietação e angústia da pesquisadora em vivenciar uma realidade distinta do exercício das atribuições do CP. Para tanto, diversos são os entraves que impossibilitam o desempenho do trabalho do CP que permeiam desde a estrutura física, da condução dos trabalhos pedagógicos, à (in)relevância do CP nas tomadas de decisões referentes às atividades que agregam as suas atribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se que este trabalho venha possibilitar a reflexão acerca das atribuições do CP, da práxis deste profissional no município de Cipó/BA, e que a equipe escolar do município possa desenvolver um novo olhar acerca da figura deste profissional frente às suas práticas, perspectivas e possibilidades de intervenção no universo docente.

Para a realização do referido trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa participante e uma pesquisa de campo. A primeira foi relevante pelo fato de confrontar e constatar a vivência da pesquisadora/CP, com os relatos de alguns CPs do município e dos professores da Escola X. No entanto, a realização deste passo não seria possível sem a literatura que versa sobre a temática em questão. Assim, a pesquisa bibliográfica pautou-se nos seguintes autores: Christov (2005), Dourado (2001), Franco (2008), Lima e Santos (2007), dentre outros.

Este trabalho compõe-se em dois capítulos e subcapítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, concentra-se a fundamentação teórica que sustenta o trabalho, com o olhar de alguns teóricos, que trazem em seus pressupostos o papel do CP nas escolas, suas contribuições para a formação dos educadores e a complexidade que o CP perpassa no dia a dia profissional, em meio à carência de uma gestão democrática na escola.

O Projeto de Intervenção encontra-se no segundo capítulo, e neste são evidenciados os objetivos e metodologias que conduzirão a pesquisa-ação, a

caracterização da Escola X, a sistematização da pesquisa empírica, relatos da vivência da CP/pesquisadora e os resultados esperados.

São apresentados nas considerações finais os resultados obtidos neste trabalho, que certamente incitarão para melhor compreender e amenizar os problemas enfrentados pela coordenadora pedagógica da Escola X.

OS OLHARES PARA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS ATRIBUIÇÕES

Considerando o papel do CP, percebo como ainda é muito complexa a atuação e o quanto divergem as opiniões. Alguns acreditam que a sua função está no fazer pedagógico, em auxiliar ou ser mediador de propostas e ações que visam atingir bons resultados na aprendizagem dos estudantes. Outros defendem que seu papel vai além do pedagógico, que ele seria um substituto do diretor, por estar ligado às questões burocráticas e administrativas da escola. Outros, ainda, dizem ser um inspetor de pátio e sala de aula, agindo em caso de indisciplina dos alunos, e até mesmo, caso necessário, agir a favor do professor em razão de conflitos entre alunos.

Diante dessas distorções de papéis do CP, bem como os rótulos atribuídos a este profissional, Lima e Santos (2007, p. 79) ressaltam que:

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” (responsável por apagar o fogos dos docentes e discentes), o 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 que “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela via acadêmica da escola.

No entanto, o CP é o agente responsável pela formação continuada dos docentes, com o objetivo primordial de favorecer o trabalho pedagógico e o êxito na aprendizagem dos discentes. Dentre as atribuições do CP, Piletti (*apud* Ibidem) destaca as mais relevantes:

- 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. (PILETTI, 1998 *apud* LIMA; SANTOS, 2007, p. 79)

De acordo com atribuições mencionadas, considero todas relevantes no trabalho educacional, porém, nas escolas em que atuo, consigo realizar apenas a seguinte contribuição: a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação. Isso por esta ser possível sem que se necessite de um apoio de outrem, pois, na maioria das vezes, quando precisa-se de tais apoios, eles não surtem o efeito positivo que tanto objetiva-se para a realização de algo: a parceria e a significância para com o trabalho do CP.

Objetivando favorecer o trabalho docente, torna-se o coordenador pedagógico responsável pela formação continuada no ambiente escolar. Uma vez que esta, segundo Christov (2005, p. 9):

[...] se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças

que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.

Apesar de muitos profissionais verem o CP como um especialista que tem que “saber tudo” e dar todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos, é imprescindível que este profissional tenha perfil articulador e formador, reflita acerca do seu fazer e de como fazer, para, então, melhor fazer e saber fazer as articulações intrínsecas aos princípios pedagógicos, além de incitar no grupo, respostas aos desafios que se apresentam no ambiente escolar, buscando as transformações desejáveis no universo escolar.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM PROCESSO EDUCACIONAL COM QUALIDADE

Estamos em busca da qualidade da educação, no entanto percebemos que os resultados são meramente quantitativos. Mas, ora, qualidade e quantidade não deveriam ser a busca e/ou os resultados indissociáveis? Tratando-se da qualidade e da produtividade, Paro (1998, p.2) destaca que:

[...] a educação é integrante de uma visão do homem histórico, criador de sua própria humanidade [...] não importa viver, mas viver bem [...] o ser humano coloca-se sempre novos objetivos que transcendem a necessidade natural, os quais ele busca realizar por meio do trabalho. [...] isso tudo tem implicações mais do que importantes para uma educação escolar que tenha por finalidade a formação humana.

No que se refere à gestão democrática da Escola, é importante:

[...] levar em conta os objetivos que se pretende com ela. Então, na escola básica, esse caráter mediador da administração deve dar-se de forma a que tanto as atividades-meio (direção, serviços de secretaria, assistência ao escolar e atividades complementares, como zeladoria, vigilância, atendimento de alunos e pais), quanto a própria atividade-fim, representada pela relação ensino-aprendizagem que se dá predominantemente (mas não

só) em sala de aula [...]. Como participante da divisão social do trabalho, a escola é responsável pela produção de um bem ou serviço eu se supõe necessário, desejável e útil à sociedade. (PARO, 1998, p. 4-5)

Nesse sentido, o ensino básico necessita de melhor qualidade, de modo que não somente prepare pessoas para o mercado de trabalho, mas que estas possam desempenhar o exercício da cidadania, ultrapassando os propósitos da mera sobrevivência, usufruindo da herança cultural e construindo uma nova realidade social: viver bem.

Por sua vez, a gestão da educação deverá ter caráter democrático para atender aos direitos da população, mediando o controle democrático do estado, as necessidades da escola e as características dialógicas da relação ensino-aprendizagem. Nessa ótica, “A gestão escolar, numa perspectiva democrática, tem características e exigências próprias. Para efetivá-la, devemos observar procedimentos que promovam a presença e o fortalecimento e a participação das pessoas”. (DOURADO, 2001, p. 15)

Para tanto,

O aprendizado democrático implica a capacidade de discutir, elaborar e aceitar regras coletivamente, assim como a superação de obstáculos e divergências, por meio do diálogo, para a construção de propósitos comuns. Na escola não é diferente. Nela encontramos, também, diversos modos de ser, de pensar e o conflito de interesses. Uma gestão democrática e participativa de ensino público busca, pelo diálogo e pela mobilização das pessoas, a criação de um projeto pedagógico, com base na participação e nos princípios de convivência democrática. (DOURADO, 2001, p. 18)

Percebe-se assim a necessidade dos atores envolvidos no cenário escolar terem uma postura político-pedagógica e técnica através da qual se prontifiquem a aceitar e promover situações que gerem a participação de todos no processo de gestão democrática.

Acredito que esse quadro poderia ser transformado, caso o CP fosse incluindo, não apenas no espaço, mas nas ações do processo educativo, ou seja, que existisse uma educação democrática e participativa, pois, segundo Praxedes (2004, p. 1):

[...] uma educação democrática é aquela em que todos envolvidos podem participar na definição dos rumos da educação, e não só os dirigentes, acadêmicos e técnicos. A escola é um espaço público em que todos nós temos o direito de interferir em suas diretrizes. É uma esfera pública democrática, pode possibilitar a capacitação de pais, educadores e alunos buscando soluções para problemas da escola, do bairro da Cidade, do Estado, País, e da espécie humana do Planeta.

Então, como é possível existir avanços no processo educativo, se os principais autores não têm o direito de interferir, opinar? Como o CP pode exercer um bom trabalho, sem que exerça de fato suas atribuições? Todos os envolvidos no processo precisam desenvolver suas práticas educativas com significado, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho, mas sem permitir distanciar-se do trabalho coletivo da escola.

Portanto, a inclusão participativa do CP no ambiente escolar é de suma importância, por esse profissional possuir características mediadoras e transformadoras. Porém o CP necessita de apoio de toda comunidade escolar para que as teorias sejam colocadas em prática, tornando-as significativas na formação profissional dos docentes e na construção de conhecimento dos discentes.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PERCEBER OS PROBLEMAS PARA INTERFERIR

A presente Proposta de Intervenção visa incitar um novo olhar para com o CP no município de Cipó-BA, frente a seu papel no cenário escolar, haja vista que este profissional, perpassa por complexidades diversas em desenvolver suas atribuições.

Este documento derivou do eixo temático “Coordenação Pedagógica: relações, dimensões e formas de atuação no ambiente escolar”, um dos eixos relevantes que agregam o quadro com descritores que norteia o TCC dos cursistas de Especialização em Coordenação Pedagógica (CECOP 3), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Polo de Ribeira do Pombal-BA.

A pesquisadora fez uso de questionário com professores da unidade escolar X e CPs do município de Cipó-BA e, ao tratar os dados, notaram-se alguns problemas que impossibilitam o desenvolvimento do trabalho do CP. Considerando tal realidade, a presente proposta pretende oferecer subsídios para minimizar tais problemas.

OBJETIVOS

Objetivo geral

- Sensibilizar sobre a importância da inclusão do CP na condução do processo de ensino-aprendizagem no município de Cipó-BA.

Objetivos específicos

- Promover reunião com a equipe escolar X para apontar as atribuições do CP, conforme o Regimento Escolar;
- Promover reunião com o coletivo de CPs do município para perceber, analisar e refletir acerca de suas atribuições, conforme o Regimento Escolar;
- Apontar para a Secretaria Municipal de Educação e para a equipe escolar os entraves que impossibilitam o desempenho do trabalho do CP no município de Cipó-BA;
- Promover reunião para apresentar exemplos escolares nos quais o CP atua como co-partícipe do processo e assim favorece o crescimento pessoal e profissional dos educadores.
- Solicitar da Secretaria Municipal de Educação e da Direção Escolar condições de trabalho para o CP;

- Garantir aos educadores a formação continuada, reuniões para planejamentos, debates e estudos para análise e construção dos documentos norteadores do trabalho educativo.

METODOLOGIA

O presente Projeto Vivencial refere-se a uma inquietação da pesquisadora em levantar dados acerca do olhar para com o CPs do município de Cipó-BA e a relevância deste olhar na condução dos trabalhos pedagógicos. Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, utilizaram-se duas metodologias de investigação, sendo que, inicialmente, exploratória – com enquete junto a alguns profissionais de educação do município e da escola X. A fase seguinte foi a construção deste documento de intervenção, com a finalidade de realizar uma pesquisa-ação ao longo do processo de intervenção pedagógica.

Tratando-se de pesquisa, Rudio (1986, p. 9) enfatiza que é:

Um conjunto de atividades orientadas em busca de um determinado conhecimento. A fim de merecer o qualificativo de científica, a pesquisa deve ser feita de modo sistematizado, utilizando para isto método próprio e técnicas específicas e procurando um conhecimento que se refira à realidade empírica. Os resultados, assim obtidos, devem ser apresentados de forma peculiar.

Assim, na intencionalidade de aferir dados para a realização do Projeto Vivencial e do Projeto de Intervenção, utilizaram-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa participante e a pesquisa de campo (com aplicação de questionário como instrumento desta pesquisa – ver Apêndice).

A pesquisa de campo, base desta reflexão, foi realizada entre os meses de novembro e dezembro do corrente ano, participando do estudo quatro CPs do município e quatro docentes da Escola X. O contado com os referidos profissionais de educação foi relevante para o desenvolvimento da pesquisa, pois, como afirma Triviños (1992, p. 33):

Mesclar diferentes olhares sobre um tema específico, permite ao pesquisador levantar argumentos mais convincentes que contribuam na defesa de suas hipóteses. A testagem de hipóteses não incide apenas sobre as falas das pessoas, mas na teórica do tema e na articulação deste com realidade estudada.

Nessa perspectiva, realizou-se a pesquisa-ação com o propósito de buscar resolução de um problema coletivo, sendo que a pesquisadora está inserida no determinado problema. Serão utilizados critérios qualitativos com vistas a compreender a realidade e intervir sobre a mesma. De acordo com Severino (2007, p. 120):

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vista a modifica-la. O conhecimento visando articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

É preciso salientar que os estudos teóricos e o material obtido nas enquetes foram de grande importância para a construção do projeto. Procurou-se consignar, da maneira mais fidedigna possível os dados coletados, que foram analisados e interpretados, na pretensão de suscitar o fato que delimita o título norteador deste trabalho, com a imprescindível colaboração dos profissionais de educação envolvidos nesta realidade.

CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

A Escola X está localizada no Município de Cipó/BA e fundada em 1995, na gestão do prefeito Wilson Dantas de Brito e do vice-prefeito Sebastião Reis. O nome desta instituição foi dado em homenagem a uma mulher da região que se destacava por ser uma pessoa bondosa e prestativa para a comunidade local.

412 *Érica da Costa Silva e Manoel Vicente da Silva Calazans*

A unidade escolar foi construída para atender aos moradores de um bairro novo. Ao passar dos anos, o local foi crescendo consideravelmente, no que tange aos contingentes de moradores e ao comércio local.

O público atendido pela Escola X no corrente ano letivo compreende uma faixa etária entre sete e dez anos, nos turnos matutino e vespertino. Neste ano letivo, a unidade escolar X oferta segundo, terceiro e quarto anos, séries iniciais do ensino fundamental, sendo que no matutino são duas turmas de segundo ano, uma turma de terceiro ano e uma turma de quarto ano, e no vespertino são uma turma de segundo ano, duas turmas de terceiro ano e uma turma de quarto ano, perfazendo um total de 192 educandos.

É importante destacar que os estudantes residem no bairro ou são procedentes de algumas comunidades próximas. Boa parte dos educandos são de famílias de baixo poder aquisitivo, sendo a base do sustento, recursos oriundos dos feitiços de redes, cortinas e outros tipos de artesanatos e de pais assalariados do comércio local e beneficiados pelo Bolsa Família.

Tratando-se da organização do espaço físico, a Escola X dispõe de quatro salas de aula, cinco banheiros, uma cantina, um pátio (descoberto), uma sala (que agrega secretaria, direção e coordenação pedagógica) e um depósito.

No que se refere aos recursos humanos, existem vários: quatro professoras no turno vespertino e quatro professoras no matutino (20 horas cada), uma coordenadora Pedagógica (40 horas – mas que divide esse horário em duas unidades escolares), uma diretora (40 horas – concursada como professora), uma vice-diretora (20 horas – cargo comissionado), duas assessoras da direção (ambas 40 horas, sendo uma contratada e uma concursada em Agente de Serviços Gerais e designada para tal cargo), um agente de portaria (40 horas, contratado), dois agentes de serviços gerais (40 horas, ambas concursadas).

No que se refere à escolaridade dos profissionais de Educação, dos professores, dois estão cursando Graduação em Pedagogia, três possuem nível

superior em Pedagogia e três, pós-graduação, a diretora e a vice-diretora, nível superior em Pedagogia e em Letras, respectivamente, a CP, pós-graduação e cursa Especialização em Coordenação Pedagógica.

Documentos norteadores do trabalho pedagógico da escola x e regimento escolar unificado

A proposta de ensino da Escola X pauta-se em um plano anual elaborado pela equipe de professores e a CP, que se respalda em uma proposta curricular (elaborada pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2014), nos livros didáticos (adotados pelo município) e, sobretudo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A Escola X ainda não possui Projeto Político Pedagógico (PPP). Consciente da necessidade deste documento, de forma que reproduza a identidade da escola, a CP buscou sensibilizar a equipe gestora e de professores para perceberem o quão importante ele é. No entanto, priorizam-se outras demandas do cotidiano escolar, destacando que são mais urgentes, deixando sempre pra depois a construção do PPP.

A unidade escolar dispõe de uma cópia do Regimento Escolar Unificado das Escolas Mantidas pelo Poder Público Municipal, ano 2012, que, em seu capítulo III, aponta as competências da Coordenação Pedagógica, a saber:

Art. 65 – Compete ao Coordenador Pedagógico:

- I - Colaborar na elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar em parceria com a direção e o corpo docente, dentro de uma visão democrática de gestão escolar;
- II - Colaborar com os professores na elaboração do Plano de Curso de cada série e/ou disciplina;
- III - Orientar o professor na elaboração do seu plano de ensino, sugerindo procedimentos metodológicos, materiais didáticos e instrumentos de avaliação do rendimento escolar;
- IV - Elaborar relatórios de suas atividades e participar da elaboração dos relatórios da escola;
- V - Prestar assistência técnica aos professores, visando assegu-

rar a eficiência do desempenho dos mesmos para a melhoria do padrão de ensino;

VI - Organizar procedimentos de acompanhamento do trabalho docente, com vistas à melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem;

VII - Propor e coordenar as atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores;

VIII - Elaborar, coordenar e executar a programação de sua área de atuação;

IX - Controlar e avaliar o processo educativo;

X - Programar e acompanhar a recuperação paralela;

XI - Informar sobre os alunos com problemas graves de disciplina, para o diretor;

XII - Garantir a unidade e continuidade dos trabalhos, acompanhando e avaliando as atividades, através do relacionamento pessoal com os professores e alunos;

XIII - Organizar atividade em sala de aula ou extra-classe que contribuam para um melhor ajustamento do aluno no seu grupo e no ambiente escolar, estimulando os hábitos de estudo e cooperação;

XIV - Requisitar os relatórios de rendimento por série e por turma, no final de cada unidade, para análise das causas do sucesso e insucesso, apresentando relatório analítico e síntese dos mesmos à direção;

XV - Assistir e orientar permanentemente os alunos, especialmente os de rendimento mais fraco ou mais indisciplinados, em colaboração com a família, buscando identificar as causas e mecanismos que possibilitem a melhoria para o aluno, e para a comunidade escolar;

XVI - Avaliar resultados do trabalho docente estabelecendo estratégias de aprendizagem para a recuperação de alunos com menor rendimento;

XVII - Assegurar os professores, aplicando técnicas necessárias para se obter o perfil do aluno apresentando-o oportunamente no Conselho de Classe;

XVIII - Identificar e implementar alternativas pedagógicas que concorram para a redução dos índices de evasão e reprovação;

XIX - Planejar, organizar, dirigir e controlar todo o processo

escolar, dando orientação pedagógica e gerenciando o corpo docente, cuidando da harmonia do seu trabalho, dos órgãos de apoio pedagógico e corpo discente, de modo que os objetivos educacionais sejam atingidos. (REGIMENTO ESCOLAR UNIFICADO, 2012, p. 24-25)

Vale ressaltar que a Rede Pública Municipal de Ensino é carente de orientações pedagógicas, de uma proposta unificada, advindas da Secretaria Municipal de Educação, ficando a cargo dos CPs das unidades escolares promoverem, nos encontros para planejamento, tais orientações. Porém, os CPs, sem orientações, desenvolvem um trabalho inseguro, sem autonomia, pois, frente a tantas oscilações do calendário escolar, a caminhos diversos conduzidos por cada unidade escolar e a determinações surpresa advindas da Secretaria Municipal de Educação e da Direção Escolar, conseqüentemente, o que os CPs planejam junto aos professores, na maioria das vezes, não se concretiza.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Na condução dos trabalhos educativos, o coordenador pedagógico tem seu papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, pois o mesmo pode auxiliar a trilhar caminhos para mediar, facilitar, articular e intervir nas situações entre escola, professor, aluno e família, de modo que os envolvidos no processo alcancem o objetivo macro: a educação de qualidade.

No entanto, é necessário que este profissional seja copartícipe no processo da gestão educacional e possa desempenhar, de fato, seu papel no contexto escolar, pois este profissional, segundo Fonseca (2001, apud LIMA; SANTOS, 2007, p. 82), pode:

- 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 pra a cidadania pedagógica – aglutinar pessoas em torno de uma causa comum;
- Gerar solidariedade, parceria;
- Ajudar a construir a unidade (não uniformidade); superando o caráter fragmentário das práticas em educação, 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.

Diante do exposto, é possível perceber que o CP é um agente facilitador e problematizador do papel docente, atua como um ator social que prima pelas intervenções e encaminhamentos que otimizem a prática do professor e, subseqüentemente, favorece o processo de ensino-aprendizagem.

A escolha deste objeto de estudo se deu pela inquietação e pela angústia da pesquisadora, também CP, em vivenciar uma realidade distinta do exercício das atribuições deste cargo. Para tanto, diversos são os entraves que impossibilitam o desempenho do trabalho do CP, que permeiam desde a estrutura física, dos encaminhamentos pedagógicos, à (ir)relevância do CP nas tomadas de decisões referentes às atividades que agregam às suas atribuições no processo de ensino-aprendizagem.

Se a Escola X conta com a figura do CP há quase três anos, e outrora inexistia este profissional na instituição, quais motivos conduzem a dificultar o trabalho do CP, a não inclusão deste profissional na condução do

processo educativo? É necessário e urgente repensar como se faz a educação no Município de Cipó/BA. Sensibilizar a comunidade escolar sobre o papel que o CP, que vem a ser tão relevante, como qualquer outro profissional de educação, tem na condução dos trabalhos educativos.

ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Pesquisa empírica

Para a pesquisa de campo, foram idealizados questionários para a Secretária Municipal de Educação, para a Diretora da escola X e para os coordenadores pedagógicos e professores da escola X. O instrumento de pesquisa conta com 10 questões subjetivas e objetivas (ver apêndice), na maioria das vezes, incitando o questionado a refletir acerca da relevância do trabalho do CP no ambiente escolar. Utilizei a observação participante, pois faço parte da escola X desde o ano letivo de 2013, atuando como CP (ver relatos no próximo tópico deste capítulo).

É importante salientar que não foi possível entregar o questionário à secretária municipal de Educação; mesmo tendo se dirigido à secretária algumas vezes, o contato pessoal foi sem sucesso. Quanto à diretora da escola X, foi entregue o questionário, porém não obtive retorno do mesmo. Tratando-se dos CPs e das professoras, foi possível entregar o instrumento de pesquisa a cinco profissionais respectivamente, dos quais obtive retorno de quatro, de ambas as partes.

Para melhor compreender os resultados da pesquisa, será utilizado o seguinte código para distinguir os entrevistados:

Quadro 1 - Códigos dos entrevistados

Coordenadores Pedagógicos	Professores
CP-A	Prof-A
CP-B	Prof-B
CP-C	Prof-C
CP-D	Prof-D

Fonte: Elaboração do autor.

Os oito entrevistados são do sexo feminino, compreendem uma faixa etária entre 30 e 45 anos. As CPs são Licenciadas em Pedagogia, duas são pós-graduadas, duas estão cursando *latu senso* na área de Educação, e todas atuam na coordenação pedagógica do município, no intervalo de um a três anos. Das professoras, três são Licenciadas em Pedagogia e uma está cursando Pedagogia, destas, somente duas possuem pós-graduação, e o tempo de atuação no cargo de professora está entre 12 e 20 anos.

Questionados a respeito da principal função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), responderam:

A principal função é a de contribuir juntamente ao professor para os avanços das aprendizagens dos alunos, articulando ideias que favoreçam para a superação das dificuldades dos educandos. (CPed-A)

Considero o papel de formador a função mais importante, pois é através dela que o professor poderá desenvolver suas estratégias. (CPed-B)

Dar suporte, coordenar e supervisionar as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem do aluno, visando a permanência do mesmo com sucesso. (CPed-C)

A principal função deste profissional é ofertar formação continuada ao docente, sendo que é de fundamental importância o reconhecimento do seu papel no contexto educacional. (CPed-D)

Ajudar ao professor contribuindo com novas ideias nos projetos trabalhados em sala de aula, orientar os professores nos planejamentos de suas aulas, como devemos colocar em prática o que foi proposto. (Prof-A)

Coordenar os trabalhos pedagógicos da unidade escolar a qual faz parte, bem como, auxiliar os docentes nas aprendizagens dos educandos e ser tipo articulador entre educa-

dores e educandos nas suas aprendizagens. (Prof-B)

Realizar o trabalho pedagógico de forma coletiva, ser parceiro com o professor propondo descobertas de novas práticas que acompanhe o processo de construção do ato de ensinar. (Prof-C)

A função do Coordenado Pedagógico é mediar o trabalho do professor propondo situações que desenvolvam a construção do conhecimento vinculado a vida do aprendente. (Prof-D)

A seguinte pergunta pautava-se numa característica mais subjetiva, se acham o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) importante e por que. Então, todas destacaram que é importante sim, e complementaram:

Considero muito importante o trabalho do coordenador pedagógico, apesar de considerar também que muitas vezes ele não consegue desempenhar verdadeiramente suas funções. (CPed-A)

Porque o coordenador é um parceiro do corpo docente, sugerindo estratégias e dando suporte para melhor aprendizagem dos alunos. (CPed-B)

Porque das ações do coordenador pedagógico a equipe docente encontra apoio, orientação, parceria, sugestões, formação, entre outras, que apresentam em seu todos o mesmo objetivo, o sucesso do aluno. (CPed-C)

É muito importante, pois ele é uma das peças fundamentais que contribui no processo de ensino e aprendizagem, visto que ele, na medida do possível, auxilia o docente em sua prática pedagógica. (CPed-D)

Porque é com ajuda do coordenador que organizamos nossas ideias através dos planejamentos e a colocamos em prática em sala de aula. (Prof-A)

Porque o coordenador também faz parte da comunidade escolar e tem os seu papel a desempenhar junto a sua equipe escolar. (Prof-B)

Ele(a) cria oportunidades favoráveis para que o professor compartilhe suas experiências. (Prof-C)

Pois esse profissional deve estar disposto a pesquisar e orientar o corpo docente da escola. (Prof-D)

Ao responderem o questionamento acerca de onde e de como acontecemos encontros para formação continuada dos CPs, a formação continuada

dos docentes e dos planejamentos, Atividades Complementares (AC), responderam por unanimidade a inexistência de ambas formações. Contudo, os planejamentos acontecem na Secretaria Municipal de Educação (SME) e, em alguns casos, nas unidades escolares, num intervalo quinzenal.

A pergunta seguinte se referia a quais são os apoios que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem para auxiliá-lo no seu dia a dia profissional. Confirmaram que não se pode contar com a SME nem com pessoas da direção pedagógica e ou coordenações específicas – educação infantil, ensino fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) –, e sobre os programas de educação em parceria do Governo Federal, conta-se com a coordenação do Pacto junto ao Plano de Alfabetização na Idade Certa PACTO/PNAIC e do Mais Educação. Tratando-se das unidades escolares, o CP, na maioria das vezes, tem o apoio da equipe docente e da direção escolar, tem uma cota para xerox e, caso a unidade possua Data show, o CP pode fazer uso deste recurso tecnológico. No entanto, as unidades escolares são carentes de:

- Sala de coordenação pedagógica;
- Meios de pesquisa (internet e referências bibliográficas);
- Espaço físico para a realização dos encontros de trabalho (formação continuada, planejamento, eventos escolares, reuniões de pais etc.);
- Recursos tecnológicos (alguns).

A penúltima questão aludia a se as condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) favoreciam o desenvolvimento da práxis deste profissional. Acerca disso, descreveram:

Em muitas instituições o coordenador não consegue encontrar condições favoráveis para o desenvolvimento do trabalho. A falta de uma estrutura física, material didático pedagógico e a falta de apoio, principalmente da equipe escolar são fatores que influenciam para o insucesso do trabalho de coordenação. (CPed-A)

Infelizmente não são dadas condições como orientações partindo da SME, formações ou informações sobre os programas implantados no município, bem como condições de espaço físico. (CPed-B)

Na instituição em que atuo, infelizmente as condições oferecidas para o meu trabalho são as mínimas, apenas uma sala onde funciona uma pequena biblioteca. (CPed-C)

Não. Além de espaço físico que não tenho para realizar meu trabalho, não tenho apoio pedagógico. Outra situação complicada é estar em duas Unidades Escolares, com duas modalidades de ensino em cada uma. (CPed-D)

Falta tudo. Não sei nem como a CP consegue trabalhar. Mas mesmo nessa situação, ela sempre trás novas ideias e maneiras de como podemos desenvolver um ótimo trabalho com nossos alunos. (Prof-A)

No caso da CP da escola que trabalho falta sala de coordenação, impressões, materiais didáticos diversos, meios de pesquisa, espaço físico para a realização de encontros [...] (Prof-B)

Se faz necessário que o coordenador tenha a sua disposição diversos recursos tecnológicos e de espaço físico para melhor comodidade e realização de seus trabalhos com o corpo docente. (Prof-C)

A CP da minha escola sempre procura dentro de suas possibilidades apresentar boas sugestões de trabalho para que o docente se torne mais envolvente e possa integrar os alunos com mais entusiasmo nas atividades. (Prof-D)

A décima, e última, questão tinha como objetivo verificar a contribuição do CP para o crescimento pessoal e profissional dos educadores, para a integração, para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos. Literalmente, todas afirmaram a positividade do CP nesses aspectos, justificando que:

Quando o coordenador encontra espaço para intervir como um auxiliar do professor no que diz respeito as principais dificuldades enfrentadas pelo educador, com certeza ele contribui para o desenvolvimento desse conjunto. (CPed-A)

A partir do momento que se tem condições favoráveis para a realização de sua função o trabalho de coordenação pode melhorar e até mesmo transformar realidades. (CPed-B)

Contribui com ações parceiras de transformação das práticas pedagógicas construindo novos saberes na formação dos docentes. (CPed-C)

Acredito e espero por isso, mas infelizmente ainda enfrentamos algumas situações que nos impossibilita contribuir neste sentido. (CPed-D)

Com a ajuda do coordenador nós professores estamos sempre inovando em nossas aulas para melhor aprendizado dos alunos. (Prof-A)

Porque o coordenador exerce justamente essa função de integração e desenvolvimento do educador com a aprendizagem mesmo que indiretamente dos alunos. (Prof-B)

Ajuda na relação do professor em sua prática com atitudes favoráveis que visam um só objetivo uma aprendizagem significativa e de boa qualidade para os educandos. (Prof-C)

Uma instituição escolar que possui uma coordenação pedagógica apresenta um referencial em relação as outras, pois a sua atuação é justamente integrar professor nas suas ações de trabalho tornando-a equipe muito mais unida e embasada. (Prof-D)

Pesquisa participante: relatos de uma vivência enquanto cp na Escola X

Sou coordenadora pedagógica concursada no município de Cipó-BA há aproximadamente três anos, tendo tomado posse em 2013. Atuo em duas unidades escolares, sendo uma de educação infantil e outra de séries iniciais do fundamental I (primeiro, segundo e terceiro anos). Com uma carga horária semanal de 40 horas, faço-me presente dois dias por semana em cada escola.

Confesso que tenho muita dificuldade para atuar nesses espaços escolares, pois estas, mesmo situadas na zona urbana, estão com realidades distantes do ideal. Em ambas as escolas, inexistem uma estrutura física e de recursos que possa favorecer o trabalho pedagógico, e, mais precisamente, as atividades de coordenação. Refiro-me a uma sala de coordenação e/ou a um espaço para a realização dos encontros para planejamento, formações de professores, carência de recursos tecnológicos e pedagógicos (computador, internet, acervo bibliográfico, impressões dos materiais de apoio à formação, dentre outros).

Diante do exposto, consigo realizar os encontros para planejamento, que acontecem quinzenalmente na SME (pelo fato de não haver, nas escolas, uma sala de reunião e/ou sala de coordenação).

Sabendo que “O Coordenador Pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição”. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 86) e diante disso, procuro realizar meu ofício sempre pautado numa linha dialógica, construtiva, respeitando as realidades das turmas que são apresentadas pelos professores e, assim, buscando estratégias e atividades que incentivem os interesses do alunado, por meio de atividades lúdicas e diversificadas, tendo a interdisciplinaridade como meio para interligar as diversas áreas do conhecimento.

Vale salientar que, nas unidades escolares em que atuo, também faço de tudo um pouco: realizo trabalhos burocráticos e de secretaria, substituo professores, digito provas, ofícios, atividades pedagógicas etc. Estas iniciativas se dão por solicitação da direção ou de professores, mas, sobretudo, em razão de não conseguir realizar as atribuições enquanto CP, e com tais demandas e empecilhos existentes, aquelas se enfraquecem e, às vezes, ficam pra depois as que são possíveis de realizar.

Assim, é necessário que todos os atores que compõem o espaço escolar conheçam e compreendam o papel dos CPs, que:

[...] premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projetos, sem estrutura, apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas. (FRANCO, 2008)

Mesmo diante dessa complexidade e angústia, procuro, nos encontros pedagógicos para planejamento, agregar a discussão acerca de questões relevantes à aprendizagem dos nossos alunos como a importância de

atividades diversificadas, tentando atingir os diferentes níveis de aprendizagem. Refletimos sobre as barreiras das disciplinas buscando a melhor forma de trabalhar de modo interdisciplinar, elaborando projetos e sequências didáticas e todos os meios para alcançar os objetivos propostos.

É fato que, enquanto CPs, temos infindos desafios, e um deles é tentar contribuir para a transformação da prática docente, incentivando a utilização de todos os meios materiais, humanos e tecnológicos possíveis para que possamos atingir uma educação de qualidade. No entanto, romper paradigmas não é uma tarefa fácil, e ainda encontro resistência do outro. Assim, para que minha prática corresponda aos pressupostos que julgo adequados, preciso da querência dos demais atores do cenário escolar, pois educação se faz em comunhão. Contudo, prossigo na caminhada, promovendo, ou tentando promover, os afazeres que concernem à CP, para significar o processo educativo.

Daí surge a indagação: como interferir numa ideia cultural já existente, em busca do sucesso educativo, se os educadores, e em especial o CP, não são incluídos na condução do processo educacional? O CP e os demais atores do cenário escolar nem sempre fazem o que lhes compete e obviamente realizam o que é imposto pela secretária ou pela direção escolar. É uma cultura que não avança porque ainda não é tempo de construção?

O tempo de construção contém reflexão. Ele dependerá, portanto, de como é trabalhado pelo coordenador pedagógico e seus pares e da querência coletiva em vivenciar esse tempo. O trabalho pedagógico se construirá a partir desta dimensão revitalizadora do tempo, se construirá sobre o tempo de construção, constante e permanente. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 85)

Para tanto, é imprescindível que haja a ação coletiva, sem omissão às recorrências da escola e de seus pares. Certamente, dessa forma, poderíamos vivenciar o tempo de construção, mudar a qualidade das relações

entre alunos, professores, coordenadores, gestores, secretários, e assim promover uma cultura de sucesso educativo.

Nos contextos escolares em que atuo, sinto uma certa distância do que é considerado ideal para a otimização da prática de todos os atores envolvidos no processo, mas sobretudo do trabalho do CP. Nas duas unidades escolares, deparo-me com insuficiência de material de apoio pedagógico e a inexistência de internet para a realização de pesquisas. Os computadores são para uso da secretaria e sempre que preciso digitar algumas propostas pedagógicas ou afins da coordenação, faço uso do meu notebook, e na maioria das vezes em casa, ou seja, fora do horário de trabalho.

Inexiste acompanhamento de uma direção pedagógica da Secretaria de Educação para com o trabalho nas unidades, ou uma proposta unificada de trabalho, ocasionando um trabalho solto, ficando a critério da Direção escolar de como direcionar os trabalhos; dessa forma, nem sempre a CP é consultada, cabendo à mesma executar o que é determinado pela Direção ou pela secretária de Educação do município.

Nesse sentido, é complexo e inviável desenvolver um bom trabalho enquanto CP, diante do exposto, e ainda por não possuir um espaço para tais exercícios. Por falta de uma sala de Coordenação, permaneço na secretaria escolar, realizando outras atribuições que diferem das minhas. Como afirma Fernandes (2004, apud MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 613):

O referido profissional não tem um território próprio de atuação no ambiente escolar. Ele sempre fica à disposição dos diretores e dos professores, exercendo funções alheias ao seu papel também é evidenciado nessas pesquisas, sem um norte definido para suas ações, por mais que esse profissional se esforce para atender às diversas demandas do trabalho pedagógico, pouco contribui para um processo educacional transformador.

Considerando ainda as realidades das escolas em que atuo e refletindo acerca das teorias e experiências destacadas nos textos pesquisados, é possível perceber queixas unânimes das múltiplas atividades desempenhadas pelos CPs no cotidiano das demais escolas, que, por sua vez, não contemplam nosso papel e campo de atuação.

Essa realidade situa o CP em uma “quase perda de identidade profissional”. Mesmo tendo a consciência das nossas atribuições, dentre as quais está a relevante “formação continuada dos docentes”, frente a inúmeras atribuições que são postas para este profissional desenvolver, essa realidade dificulta e/ou inviabiliza a reflexão da nossa real práxis, das nossas perspectivas e possibilidades de intervenção no universo docente.

Segundo Bartman (1998, apud LIMA e SANTOS, 2007, p.81), se “o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. [...] não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo” e ao passo que o CP busca responder às demandas da unidade escolar, certamente irá favorecer a instabilidade profissional, e o nosso referencial atributivo vai se distanciando cada vez mais.

Vale destacar que posso contar com Datashow nos encontros pedagógicos e tenho uma cota para impressões, e a frequência dos professores nos encontros é considerável, no entanto, percebo que nem sempre a prática condiz com o que fora planejado e discutido nos planejamentos. Ora encontro resistência por parte de alguns educadores em trabalhar de maneira contextualizada e ou interdisciplinar, ora, em elaborar ou participar de projetos ou sequências didáticas, seguindo, então, as medidas conteudistas. Insistem em seguir métodos e estratégias de suas rotinas, alegando ter sempre dado certo, e normalmente o que é sugerido pela CP é deixado de lado, alegando ser inviável e que não dará certo.

Contudo, com esforço e muito compromisso, perpassando por várias dificuldades, busco incentivar os professores apresentando sugestões de atividades que podem ser realizadas utilizando os recursos que temos.

Realizamos as pesquisas necessárias em nossas residências e durante os momentos de planejamento e, com o objetivo de dinamizar os encontros, trocamos sugestões que julgamos pertinentes às necessidades para, na medida do possível, atender aos anseios da maioria.

Ações propostas

As ações propostas para o Projeto de Intervenção (PI) seguem no cronograma a seguir:

Quadro 2 - Cronograma (2015/2016)

Ações	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUL	AGO
Elaboração do PI	X	X							
Defesa pública PI			X						
Reunião com a secretária municipal de Educação para apresentação do PI.				X					
Reunião com a direção escolar e corpo docente para apresentação do PI e sensibilizar quanto à inclusão do CP na condução dos trabalhos pedagógicos.					X				
Reunião com os docentes para apresentar os resultados da pesquisa empírica e refletir sobre eles.					X	X			
Seminário para a equipe escolar e CPs do município sobre atribuições do CP, conforme Regimento Escolar Unificado.						X			
Reunião com direção escolar e corpo docente para iniciar a construção do PPP.						X			
Solicitação da SME de apoio estrutural para a realização da Formação Continuada para os docentes.				X			X		X
Solicitação da SME para melhores condições de trabalho do CP (recursos físico, material e tecnológico)				X				X	

Fonte: Cronograma de autoria da pesquisadora.

Resultados esperados

Espero que essas ações venham se instaurar, de fato, à inclusão do CP na condução dos trabalhos pedagógicos no município, que este profissional tenha condições para o exercício de sua práxis, no que se refere à estrutura física no espaço escolar, à autonomia para o desenvolvimento de suas atribuições e, assim, poder contribuir para o crescimento profissional dos educadores, a integração, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunidade escolar precisa, constantemente, pensar em transformar, em melhorar e avançar em todo o conjunto de ações e atores que representam o processo educativo. No que se refere ao CP, este tem seu papel relevante e pode contribuir significativamente para a prática e a construção do conhecimento.

É urgente que a SME, a direção escolar, CPs e professores, compreendam a significância das ações do CP para o sucesso educativo, ou seja, a construção de conhecimento. É possível perceber os resultados positivos de escolas, sejam elas públicas ou privadas, que prezam pela inclusão do CP em seus espaços e que dão-lhes condições de trabalho, bem como autonomia para a materialização de suas intervenções pedagógicas.

Vale salientar que não pretendo encerrar a discussão sobre a temática, haja vista que é preciso incluir o CP na condução dos trabalhos pedagógicos, para que este profissional possa, de fato, desenvolver suas contribuições no cenário escolar.

Este curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, o meu desejo em transformar a realidade em que vivencio e, sobretudo, este projeto me possibilitaram organizar algumas reflexões, respaldadas na Legislação Vigente do nosso País, e, através das pesquisas de alguns autores que versam acerca da complexidade da práxis do CP, fomentaram ainda mais a necessidade de buscar minha inclusão na condução dos trabalhos pedagógicos, além de fortalecer a identidade deste profissional de educação no município de Cipó/BA.

REFERÊNCIAS

- CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- DOURADO, L. F.; DUARTE, M. R. T. *Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?*. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.
- FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jun. 2008.
- LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere at educare*, v. 2, n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007.
- 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.
- PARO, V. H. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 300-307.
- PRAXEDES, W. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. *Revista espaço acadêmico*, n. 42, nov. 2004.
- CIPÓ (BA). Secretaria Municipal de Educação. *Regimento escolar unificado das escolas mantidas pelo poder público municipal*. Cipó, BA: 2012.
- RUDIO, F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- SOARES, M. B. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO

Caro coordenador(a) pedagógico(a) / professor(a),

Sou pós-graduanda do CECOP 3, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Polo de Ribeira do Pombal/BA, e necessito sua colaboração no propósito de dar significado ao meu TCC/PV.

Este questionário faz parte de uma pesquisa empírica, que tem como finalidade colher e analisar dados referentes ao trabalho do coordenador(a) pedagógico(a) na escola pública X, no município de Cipó/BA.

Não é necessário assinar nem se identificar, pois todas as informações serão utilizadas de forma confidencial.

Desde então agradeço a sua valiosa contribuição.

Érica da Costa Silva

Sexo:

() Masculino

() Feminino

Idade:

() 30 a 35 anos

() 35 a 45 anos

() 45 a 55 anos

() outros:

Formação:

Ensino Médio: () Formação Magistério () outros:

Superior: () incompleto () completo – Curso:

Pós-graduação *latu sensu*: () incompleto () completo

Mestrado *stricto sensu*: () Sim () Não

Tempo de atuação como coordenador(a) pedagógico(a) / professor(a):

() 1 a 3 anos

() 4 a 10 anos

() 10 a 20 anos

Na sua opinião, qual a principal função do(a) coordenador(a) pedagógico(a)?

Você acha que o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é importante? Por quê?

Onde e em que intervalo acontecem os encontros para:
Formação continuada dos coordenadores pedagógicos

Formação continuada dos professores

Planejamento

No dia a dia, quais são os apoios que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) tem para auxiliá-lo no seu trabalho profissional?

Na SME:

- Direção Pedagógica
- Coordenador da Educação Infantil
- Coordenador do Ensino Fundamental I
- Coordenador do Ensino Fundamental II
- Coordenador EJA
- Coordenadores dos Programas do Governo Federal
(Provinha Brasil, Prova Brasil, Avalie Alfa, PACTO/PNAIC, Mais Educação etc)

Nas unidades escolares:

- Direção escolar
- Equipe docente
- Sala da Coordenação Pedagógica
- Recursos tecnológicos
- Impressões
- material didático diversos
- Meios de pesquisas (internet, referencias bibliográficas)
- Espaço físico para a realização dos encontros de trabalho
(Formação continuada, planejamento, eventos escolares etc).

Na sua visão, as condições de trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são favoráveis para o desenvolvimento da práxis profissional? Justifique.

Você acredita que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) contribui para o crescimento pessoal e profissional dos educadores, para a integração, para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos alunos? Por quê?



Derrubando cercas: a educação do campo como forma de valorização e inclusão do homem e da mulher do campo em uma comunidade de Conceição do Coité

*Fabiane Pinto da Silva Oliveira
Ely Mary Peixoto Bitencourt*

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. A Educação do Campo é direito, e não esmola.

Gilvan Santos

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo do presente Projeto Vivencial é a Educação do Campo como forma de valorização e inclusão do homem e da mulher do campo em uma comunidade de Conceição do Coité. No decorrer da pesquisa, pretendo responder de que forma a Educação do Campo contribui para a valorização e a inclusão social do homem e mulher do campo na Comunidade X. Entender como a Educação do Campo contribui para a valorização e inclusão social é fundamental para o empoderamento das comunidades, visto que, no Brasil, a Educação do Campo foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias que tiveram como consequência a negação à população do campo de acesso e permanência na escola. Outra herança trazida pela ausência de políticas públicas educacionais para a educação do campo foi uma escola que desrespeita a realidade do aluno e destrói a autoestima dos trabalhadores rurais. É nesse contexto que surge o projeto Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo (CAT), em parceria com o Movimento de Organização Comunitária (MOC) e a Universidade Estadual

de Feira de Santana (UEFS), com a proposta metodológica de Educação Contextualizada.

Assim, o estudo sobre a Educação do Campo como ferramenta de valorização e inclusão social é de fundamental importância, visto que a educação contextualizada, proposta pelo projeto CAT, é uma metodologia que, até então, pouco foi problematizada academicamente. Desta forma, a pesquisa proposta torna-se extremamente relevante, já que deve contribuir para minimizar a escassez de trabalhos sobre a temática escolhida e, além disso, evidenciar a escola do campo, que promove e fortalece a identidade e a inclusão social e é essencial para que as políticas públicas educacionais se efetivem.

O presente trabalho pretende apresentar as vivências com a metodologia do projeto CAT na Escola. Para tanto, o projeto está organizado em dois capítulos. O primeiro, “Educação do Campo: fruto de uma luta constante para a garantia de direitos”, dialoga com a literatura existente a fim de definir as referências que irão fundamentar a pesquisa, assim como garantir maior conhecimento sobre o objeto. Esse capítulo traz a Educação do Campo como um direito que foi conquistado, principalmente pelos movimentos sociais, para que a escola pública do campo seja de qualidade, sem negar a realidade em que a comunidade está inserida. Além disso, essa escola também deve proporcionar conhecimentos que permitam aos sujeitos do campo uma vida digna em sua comunidade.

Já o segundo capítulo, Conhecer, analisar e transformar: três passos para a inclusão do homem e da mulher do campo nas comunidades camponesas, apresenta a Escola X, bem como traz as falas dos sujeitos sobre suas vivências com a metodologia do CAT e as experiências exitosas da comunidade a partir da escola para a valorização e a inclusão do homem e da mulher do campo na Comunidade X. Assim, para alcançar os objetivos propostos, mais que analisar dados numéricos, evidenciaram-se a voz, a concepção e as experiências dos sujeitos que acreditam em uma escola que

está contribuindo para a melhoria da vida no campo. Esse capítulo também apresenta as estratégias para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção.

Uma escola do campo é aquela que reflete a identidade da comunidade, dando voz e vez aos saberes, à festa, à vida. A pesquisa mostra que a Escola X é feita “para” e “pela” comunidade e que experiências exitosas como essa precisam ser evidenciadas e socializadas, promovendo a troca de saberes da Educação do Campo.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: FRUTO DE UMA LUTA CONSTANTE PARA A GARANTIA DE DIREITOS

A aquisição e a construção do conhecimento estão relacionados com a garantia de direitos e de poder. Dessa forma, implantou-se no Brasil uma educação que favorecia apenas a classe elitizada. Silva (2000) faz um a discussão interessante entre a educação do campo e o modelo de desenvolvimento implementado no país. Para ela, esse modelo foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender às elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Silva também afirma que a visão de educação rural surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controladas pelos poderes político e econômico das oligarquias.

Ainda segundo Silva, apesar de iniciativas de educação rural no século XIX, é a partir dos anos 1930 que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de “modernização do campo”. Somente nos anos 1960, com os movimentos de educação popular, como as Organizações de Base da Igreja Católica, Círculos Populares de Cultura e Método Paulo Freire, é que a educação passa a ser defendida como uma política de educação pública gratuita, laica e universal de qualidade.

No entanto, esse cenário muda mais uma vez com o golpe militar de 1964, quando a educação popular baseada nos princípios ideológico de

Paulo Freire foi interrompida, retornando mais tarde na década de 1980. Um marco significativo para a Educação do Campo foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que desencadeou um conjunto de diretrizes, dentre elas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, que foi resultado de lutas por política educacional específica para os povos do campo.

Passaram-se muitos anos para a implementação da educação como um direito de todos e dever do Estado. Desta forma, podemos afirmar que, no Brasil, há uma dívida histórica com as populações marginalizadas. Carneiro (2011) nos lembra que:

É no campo onde se situam os maiores índices de pobreza e de analfabetismo, de falta de acesso à educação de qualidade, e de livros. Porém é no campo, também, que temos uma enorme diversidade cultural, uma identidade 'reprimida', injustamente desvalorizada e ainda por afirmar-se. (CARNEIRO, 2011, p. 19)

Essa negação de direitos aos sujeitos do campo também fica evidente na fala de Silva (2005), quando afirma:

Esse panorama é resultante de um processo econômico, social, cultural e de políticas educacionais traçado em nosso País, que nos deixou como herança, um quadro de precariedade no funcionamento da escola rural: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infra-estrutura e os espaços físicos inadequados [...]. Além de todas estas questões de infraestrutura, pessoal e outros, há uma herança mais cruel: a escola rural desrespeita a realidade onde está inserida, destrói a auto-estima dos camponeses, não se coloca a serviço de seu crescimento. (SILVA, 2005, p. 31)

A consequência dessa herança para os povos do campo, segundo Caldart (2000) é gerar dificuldades e barreiras para a luta popular pela educação básica do campo. O ato de "sair do seu chão, migrar para a cidade", gera, culturalmente, um círculo vicioso, como afirma a autora:

438 Fabiane Pinto da Silva Oliveira e Ely Mary Peixoto Bitencourt

um entrave ao avanço da luta popular pela educação básica do campo, resultando em um círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola e ter escola para sair do campo. [...] uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub)desenvolvimento do país feita pelas elites brasileiras acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de ‘muitas letras’. (CALDART, 2000, p. 38)

As ideias trazidas por Silva (2005) e Caldart (2000) acima expostas, demonstram quão importante é trazer à luz uma metodologia como a do CAT, que procura valorizar a identidade do homem e da mulher do campo, rompendo com a lógica de “sair do campo para ter dignidade.” A escola, que por muito tempo contribuiu para esse processo de desvalorização dos povos do campo, tem papel fundamental na desconstrução de um imaginário de campo como lugar de atraso, sem conhecimento, sem cultura.

Nesse sentido, Arroyo (1999), acrescenta que:

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças e os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. (ARROYO, 1999, p. 23-24)

No entanto, esse círculo vicioso de estudar para sair do campo e a ideia de que a escola rural precisa levar valores urbanos para ser de qualidade vem sendo rompido à custa de muito esforço dos movimentos populares e sindical, que lutam para dar uma nova configuração para esse cenário, ou

seja, entender que no campo se produz conhecimento e que ele deve ser valorizado pela escola. E mais, a escola precisa ser promotora de conhecimentos para a melhoria da vida dos povos do campo. Nesse sentido, o projeto CAT propõe que, em vez de reproduzir apenas conteúdos soltos, o aluno pesquise sua realidade e, a partir dela, amplie seus conhecimentos para propor mudanças na comunidade. Para tanto:

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo, e se estuda de um jeito que permite um depoimento como esse: foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça. A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e desse destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrenta-los, coletivamente. (CALDART,2002, p. 24)

Molina (2002) comunga com a ideia de Caldart(2002), quando afirma que a Educação do Campo precisa ser fortalecida como área própria de conhecimento, que tem o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço no sentido de superar a ideia hierárquica que há entre campo e cidade, como sobre a visão tradicional de Jeca Tatu, do campo como lugar de atraso. Ainda segundo Molina (2002), a Educação do Campo deve trazer elementos que fortaleçam a identidade e a autonomia das populações do campo e que ajudem o conjunto do povo brasileiro a compreender que a relação não é de hierarquia, mas de complementariedade.

Fernandes (2002) destaca a aprovação das Diretrizes Operacionais do Campo como uma importante ferramenta na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam, e por isso mesmo precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modo de organização diferenciados,

que não podem ser pensados como relação de dependência. Fernandes ainda acrescenta que a modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem um campo de vida, onde os povos do campo constroem as suas experiências.

Nesse processo de uma educação que fortalece a identidade dos povos do campo, Caldart (2002, p.23) destaca que:

Trata-se de combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, auto-estima, valores, memórias, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, de agir, de produzir; uma educação que projete movimento, relações, transformações...

Caldart (2002, p.23), ainda acrescenta que se trata de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos:

Intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos...; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política...; e com uma intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a esse modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo.

Mais uma vez Caldart (2002) nos apresenta uma Educação do Campo que precisa fortalecer a identidade, formar pessoas que busquem melhoria do lugar onde vivem, lutar no campo do direito, das políticas públicas, rompendo com a política assistencialista que ainda permeia o campo brasileiro. Esse também é o objetivo da metodologia do CAT: mostrar que é possível uma vida digna no semiárido nordestino.

Para Arroyo (1999), o ponto central na construção de uma prática de educação básica do campo é reconhecer que ela tem de prestar especial atenção às matrizes culturais do homem, da mulher, do povo do campo. Assim, segundo ele, a escola se vincula ao mundo da produção. Mas a escola se vincula, principalmente, às matrizes culturais do povo, da comunidade, às matrizes culturais do campo, às mudanças culturais que o movimento social provoca.

Molina (2002) ratifica a ideia de que a Educação do Campo tem uma tarefa central na perspectiva de contribuir com o desafio de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro: Educação do Campo com desenvolvimento social, Educação do Campo com Cultura, Educação do Campo com saúde, Educação do campo como infraestrutura de transporte, de lazer, Educação do Campo como cuidado do meio ambiente. Dessa forma, a Educação do Campo vai além de um projeto educacional. Educação do Campo é uma filosofia de vida.

Como afirma Silva (2005), a educação passa a ser vista cada vez mais como um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes de todos os países devem assumir junto à sua população, pois a educação básica, pública e gratuita continua sendo um espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. “Assim, o direito a cidadania não pode estar desvinculado das questões educativas, como acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana”. (SILVA, 2005, p. 33)

Para aprofundarmos as discussões acerca do fortalecimento da identidade dos povos do campo, precisamos entender dois conceitos importantes: quem é esse povo e qual é essa escola. As Diretrizes Operacionais já evidenciam a identidade da escola do campo. Parágrafo único do Artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002)

Assim, como afirma Silva (2005), a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as, familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombola, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Essa autora ainda acrescenta que essa identidade tem uma concepção e princípios que a sustentam e a fundamentam.

Os princípios da educação do campo são como as raízes de uma árvore, que tira a seiva da terra (conhecimentos), que nutre a escola e faz com que ela tenha flores e frutos (a cara do lugar aonde ela está inserida). Os princípios são o ponto de partida das ações educativas, da organização escolar e curricular, do papel da escola dentro do campo brasileiro. (SILVA, 2005, p. 39)

Fernandes (1999) complementa a ideia de Silva quando afirma que uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que constrói conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população.

Caldart (2002) também acredita que a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que, por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatístico, estão uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e as relações sociais específicas que compõe a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum. Para ela, a perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino.

“Trata-se de uma educação *dos e não para os sujeitos* do campo. Feitas sim através de políticas públicas, mais construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. (CALDART, 2002, p. 19)

Ainda parafraseando Caldart (2000), uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

A história de vida no campo é marcado por injustiça, desigualdade e opressão. No entanto, seus sujeitos são aquelas pessoas que não se conformam com essa realidade. Nesse sentido, Caldart (2002, p. 20) trás um conceito interessante:

São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas...

Os conceitos trazidos por Silva (2005), Fernandes (2002) e Caldart (2002) sobre quem são os povos e a escola do campo são fundamentais para ratificar os princípios do projeto Conhecer, Analisar e Transformar a Realidade do Campo (CAT). Precisamos empoderar a população camponesa para que haja, de fato, a inclusão social e que a escola cumpra seu papel de ser agente transformador da realidade.

Fernandes (2002) afirma que o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com a dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço

e território dos camponeses e dos quilombolas. Por isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. Para esse autor:

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda, desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural. (FERNANDES, 2002, p. 67)

Essa discussão trazida por Fernandes (2002) fortalece as concepções defendidas pelo CAT quando propõe que a construção do conhecimento deve partir da realidade do aluno. Levar para os alunos do campo uma educação que não fala sobre os saberes do seu povo é contribuir para a perpetuação de um ciclo que prepara o aluno para sair do campo e idealizar uma identidade que não é sua. E, quando não fortalecemos nossas identidades, valores fundamentais, como respeito, tolerância, igualdade e diversidade, não são consolidados, e há uma inversão de valores.

A fala de Fernandes (2002) se aproxima bastante da ideia de Freire (2007):

Finalmente, a ação cultural como a entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão de mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente, de outro, adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que se coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como problema, exercer, como os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida na realidade em transformação. (FREIRE, 2007, p. 41)

Assim, todas essas falas deixam claro a importância de tomar os elementos da comunidade para a construção de novos conhecimentos e a

transformação da realidade dos povos do campo. Neste sentido, Garcia (2008) acrescenta que:

Quando na sala de aula são postos em diálogo os diferentes saberes que os alunos e alunas trazem, saberes construídos em seus fazeres, saberes aprendidos no cotidiano de suas vidas, e esses saberes entram em diálogo com os saberes escolares, recupera-se o sentido do conhecimento e instala-se na sala de aula uma rica sintonia intelectual. A escola torna-se, então, não apenas um espaço de transmissão de conhecimentos [...] mas também um espaço de produção de novos conhecimentos [...]. A escola ganha, assim, um sentido maior. (GARCIA, 2008, p. 21)

Para Caldart (2002), construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite, trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo, prestando atenção às tarefas de formação específica do tempo e do espaço escola, pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade.

Se for assim a escola do campo será mais do que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada aos processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra. (CALDART, 2002, p. 24-25)

Os diálogos trazidos por Silva (2005), Caldart (2002), Molina (2002), Arroyo (1999) e demais autores foram fundamentais para entender conceitos como sujeitos e escolas do campo, direitos dos povos do campo e a importância de uma educação contextualizada para a valorização e inclusão social. Essas leituras também contribuíram para compreender que a

Educação do Campo é resultado de muita luta, e que ainda precisamos fazer com que essa educação idealizada por tantos se materialize no chão da escola. Por isso, é de fundamental importância que experiências exitosas, como o projeto CAT, sejam compartilhadas, favorecendo a troca de conhecimentos. Uma educação que desrespeita a identidade pessoal e cultural em troca do código escrito precisa ser repensada. Fortalecer e valorizar a identidade é o caminho, a estrada para derrubar as cercas da exclusão social.

CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR: TRÊS PASSOS PARA A INCLUSÃO DO HOMEM E DA MULHER DO CAMPO NAS COMUNIDADES CAMPESINAS

Minha escola é assim...

A Escola X foi fundada em 1985, em uma comunidade do município de Conceição do Coité, com o intuito de atender ao antigo primário, da primeira à quarta série, visto que a educação infantil ainda não era considerada como educação básica. Atualmente, a Escola atende educandos da educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que as turmas geralmente são multisseriadas: uma turma do infantil que agrupa alunos de três, quatro e cinco anos, ciclo de alfabetização com alunos do primeiro, segundo e terceiro anos e a turma com quarto e quinto anos. Vale salientar que a multisseriação não é tida por mim como algo negativo. Ao contrário. Com a metodologia apropriada, torna-se uma “vantagem pedagógica”, um ambiente propício à troca de saberes, respeito às diferenças e à cooperação. Arroyo (1999) nos traz uma ideia que rompe totalmente com o conceito de multisseriação como atraso, responsável pelo fracasso escolar:

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada, urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana. Estamos no momento de acabar com

a estrutura seriada urbana e não teria sentido que na hora que vocês pensem numa escola básica do campo, pegassem um modelo que já está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado. (ARROYO, 1999, p. 26-27)

Vale destacar que a Ficha Pedagógica, que é o planejamento da unidade, é pensada para a realidade das classes multisseriadas, respeitando as peculiaridades de cada série, sem tornar a turma seriada. Ou seja, todos partem de um mesmo contexto, mais as habilidades específicas para cada série são mantidas. Ao trabalhar, por exemplo, a colheita da comunidade, todas as séries presentes na classe-pesquisa fazem o tratamento dos dados, no entanto, a abordagem matemática, por exemplo, adição, subtração, divisão e medida de capacidade será diferenciada, respeitando as habilidades de cada série. Assim, o município de Conceição do Coité não rompeu totalmente com a ideia de seriação sugerida por Arroyo, no entanto, procura-se estimular atitudes como agrupamentos envolvendo todas as séries, para que a “vantagem pedagógica” realmente aconteça.

O quadro de funcionários da Escola X conta com duas professoras, uma diretora e duas servidoras para apoio (limpeza e merenda). Já no que se refere à coordenação pedagógica, a escola não tem um profissional que atenda apenas aquela escola; há uma coordenação municipal composta por quatro coordenadoras que atende as trinta e sete escolas do campo. O corpo discente é composto por cinquenta e três estudantes, todos da comunidade.

A estrutura física da Escola estava completamente danificada, com rachaduras e banheiros inadequados. Depois de várias reuniões com a comunidade, a escola foi demolida, e os educandos estão estudando provisoriamente em uma comunidade vizinha. Quero ressaltar que houve uma mobilização por parte da comunidade, inclusive com a participação dos alunos, para a reforma, que culminou com a construção de uma nova escola. Em todo esse processo de luta por uma nova escola, a comunidade demonstra consciência dos seus direitos, mostra que a escola do campo pode e deve ser de qualidade

nas questões estruturais, quebrando com a visão de “escolinha da roça”, sem as condições necessárias para que a aprendizagem aconteça. A Escola trabalha com os programas: Baú de Leitura, Pacto, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o projeto CAT.

Metodologia: pesquisa e transformação

Para o desenvolvimento da pesquisa sobre a Educação do Campo como forma de valorização e inclusão do homem e da mulher do campo, procuramos utilizar diversas ferramentas para suplantar a inquietação a respeito da forma com a qual isso acontece. Para analisar a contribuição da Educação do Campo para a valorização e inclusão da população campestre, a pesquisa foi a metodologia de trabalho. Thiollent (1996), conceitua a pesquisa-ação como uma pesquisa de cunho social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, em que os participantes e pesquisadores estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Esse autor ainda vai além: coloca a pesquisa-ação como uma forma de engajamento sociopolítico a serviço das classes populares. Dessa forma, podemos afirmar que essa metodologia é de fundamental importância para quem pretende estudar a experiência de uma comunidade rural, dando voz à população que foi historicamente silenciada, mas que é possuidora de grande saberes.

Além disso, a pesquisa-ação também se preocupa em apontar soluções para a realidade diagnosticada na pesquisa.

Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. (THIOLLENT, 1996, p. 16)

Dessa forma, travar um diálogo com quem vivencia o projeto CAT é de extrema necessidade para identificar aspectos positivos e negativos, bem como traçar novas estratégias para ressignificar as ações pedagógicas do

projeto. Nessa perspectiva, vão ser utilizadas entrevistas, questionários, análise de fichas pedagógicas, observação sistemática e fotos.

Uma discussão necessária: contextualização do projeto CAT

O projeto CAT – Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo – é um trabalho iniciado em 1994, na busca da melhoria da qualidade do ensino através da formação de professores das escolas municipais do campo e da definição de políticas públicas educacionais para o campo. O projeto é desenvolvido em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), entidades da sociedade civil, prefeituras municipais e com o Movimento de Organização Comunitária (MOC).

O Projeto CAT, em Conceição do Coité, nasce a partir da necessidade de implementar uma proposta de educação voltada para a realidade do município. Começou com cinco escolas no ano 2000, em uma experiência piloto. No decorrer dos anos, mais escolas aderiram ao projeto e, em 2003, a Escola X passou a trabalhar com essa metodologia. Atualmente, o projeto abrange trinta e sete escolas municipais do campo, cerca de 160 professores e 3041 alunos.

O CAT atua dentro de uma proposta que valoriza o homem e a mulher do campo, sua cultura e seu trabalho, trazendo estes elementos como base da prática pedagógica dos professores em sala de aula e produz conhecimentos que contribuem para a transformação da realidade de onde vivem.

O Projeto CAT é uma experiência de metodologia da educação do campo que trabalha envolvendo os sujeitos do campo, buscando transformar sua realidade, com base na concepção de educação de Paulo Freire: ação – reflexão – ação. Para tanto, o “conhecer” é a investigação da realidade, o “analisar” é a aproximação dos dados locais dos universais e o “transformar” são os encaminhamentos para mudar a realidade. Como afirma Moura:

O que a proposta pretende, antes de tudo, é que a escola exerça um papel junto aos alunos e familiares e que, no campo, em vez

de ser uma desestimuladora do desenvolvimento local, da agricultura, da pecuária, seja uma construtora de conhecimentos que sirvam para que a comunidade rural encontre o seu desenvolvimento. Em vez de ser uma repassadora de conhecimentos para quem, supostamente, “não tem conhecimento”, seja capaz de construir conhecimentos, com quem já os tem de outra forma. (MOURA, 2005, p. 23)

A coordenadora Y conceitua a metodologia como,

O Projeto CAT é mais que um projeto de metodologia contextualizada. É uma filosofia de vida onde as pessoas valorizam a cultura local, dá ênfase a realidade do aluno, então não é simplesmente um projeto. Vai muito mais além de um projeto que tem fim. Ele está sempre tendo continuidade, se renovando, se construindo.¹

Assim, o projeto vai além de um planejamento que deve ser cumprido a cada unidade para desenvolver apenas as habilidades dos alunos. É uma proposta que promove o empoderamento dos atores sociais.

Fortalecer e valorizar para transformar

A luta travada pelos povos do campo, movimentos sociais e educacionais por uma escola que respeita a realidade em que o aluno está inserido, tomando como instrumento pedagógico seu jeito, sua festa, seu trabalho, são ingredientes fundamentais para a construção da identidade pessoal, familiar e comunitária. Para tanto, o projeto CAT vem trabalhando com temáticas que buscam desenvolver esse sentimento de pertencimento e fortalecimento da identidade através de subtemas da Ficha Pedagógica, que é o planejamento da unidade, produzido coletivamente pelos professores a partir de um subtema escolhido pelos mesmos. Exemplos disso foram subtema da primeira unidade de 2013 – “Fortalecendo a Identidade de ser do Semiárido: Eu, família, escola e comunidade/Revalorizando a Cultura Local: Brincadeiras, Cantigas Populares, Cerimônias e rituais”

1 Trecho da entrevista realizada no dia 26 de novembro de 2015.

– e o subtema trabalhado agora em 2015, também na primeira unidade– Identidade no semiárido: O ser e pertencer ao “chão da vida”. Vale salientar que não foram apenas esses dois anos que trabalhamos com essa temática, sendo ela uma abordagem anual e constante.

Como consequência desse trabalho, os estudantes tornam-se desinibidos, atuantes, e desde cedo se reconhecem como sujeitos de direitos. Esse empoderamento fica evidente na fala de Z– que atualmente ocupa o cargo de coordenadora pedagógica do campo, mas que reside e lecionou na Comunidade X por quatorze anos –, quando relata a mobilização dos alunos para a reforma da escola:

A gente trabalha partindo da realidade. Então foi assim: um tópico estudado em 2012 que tinha a questão da escola e da preservação dos bens públicos. Daí tinha uma atividade que era: a escola que temos e a escola que queremos. Eles perceberam a necessidade de ter (uma reforma): a gente não quer mais a escola desse jeito, queremos uma escola nova. Daí fizeram cartazes e colaram na escola e os cartazes ficaram por um bom tempo e a Secretária chegou a ver... mobilizou os alunos no sentido de saber que a escola estava ruim e que a gente podia ter uma melhor e é uma luta constante.²

Caldat (2008) nos lembra que a escola tem papel fundamental no processo de afirmação de identidade do homem e da mulher do campo:

Esta também é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma - autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica -, e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de Nação. (CALDART, 2008, p. 27)

2 Entrevista realizada no dia 26 de novembro de 2015.

Essa mesma autora ainda acrescenta que educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades, desenhar rostos, formar sujeitos. E isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura.

Na escola do campo, a cultura é viva! Nesse processo de fortalecimento da identidade, a cultura ganha destaque nas Fichas Pedagógicas. Dentre elas, destaco a da terceira unidade de 2015, que teve como subtema Identidade no semiárido: a relação do homem e da mulher do semiárido com a cultura da qual faz parte: manifestações populares, valorizando-a e ressignificando-a; plantas medicinais, crendices, superstições, trava-línguas, adivinhações e cantiga de roda, brinquedos e brincadeiras. Nesse subtema, fica evidente que não compreendemos cultura como algo estático, imutável; ao contrário: a cultura é viva e está em constante movimento, além de precisar ser ressignificada para continuar a fazer sentido para quem participa.

A escola, nesse sentido, é palco privilegiado para o fortalecimento da cultura. Na comunidade X, a cultura encontrou terreno fértil e se enraizou. Bumba meu boi, reis e capoeira são manifestações que fazem parte da identidade da comunidade. Arroyo (1999) nos lembra que “como educadores, temos que pensar na força que tem as matrizes culturais da terra e incorporá-las em nosso projeto pedagógico”. (ARROYO, 1999, p. 23)

Parafrazeando Caldart (2008), é tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas, o que inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. E ajudar a construir uma visão de mundo significa, em primeiro lugar, fazer o inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreendam como parte de um processo histórico. E isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar idéias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

A coordenadora Y fala com grande alegria das devolutivas em que a cultura foi destaque. “Todo ano a escola faz a devolutiva e uma coisa que mais me marcou foi a questão cultural. As pessoas da comunidade se envolve muito na questão de resgataras culturas esquecidas como o reisa-do de moça, foi muito brilhante”. O “reis” organizado pela Escola X já fez apresentação em eventos da Secretaria Municipal na sede do município.

A cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo. São os processos culturais que garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, como uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos desde uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente. (CALDART, 2008, p. 25)

A devolutiva é o momento em que a escola “devolve”, mostra para a comunidade os conhecimentos construídos durante uma ou mais unidades. Nesse processo, a participação da comunidade é fundamental para que todos procurem soluções e encaminhamentos para os problemas detectados e reforcem os aspectos positivos da comunidade. Geralmente, a escola faz esse momento em um turno, mas na comunidade X é diferente. O dia da devolutiva é um dia inteiro, inclusive com o almoço servido pelas mães residentes na própria comunidade.

A comunidade em movimento: inclusão e transformação

Somente uma escola que investiga, valoriza e transforma a realidade da comunidade pode proporcionar a inclusão social. Para tanto, a Escola X desenvolve várias ações, juntamente com a comunidade, para torná-la um lugar melhor para viver, rompendo com a ideia de que é preciso sair do campo para alcançar dignidade. Dentre as várias ações desenvolvidas, destaco a

mobilização da escola para que a comunidade passasse a ter coleta de lixo. Essa conquista fica evidente na fala da professora X, que, além de trabalhar, mora na comunidade.

Antes não coletavam o lixo na comunidade e era chato, lixo pra todo canto. Reunimos a comunidade, associação, fizemos uma reunião, chamamos os representantes e discutimos o assunto e graças a Deus nós temos a coleta de lixo na comunidade.

É importante destacar que a professora X, também refere a sobre a diminuição do lixo devido ao processo de separação e comercialização do mesmo, gerando lucro para a associação comunitária.

Na comunidade hoje tem menos lixo também porque as pessoas juntam, criaram uma consciência de que separar é bom, separar dá lucro. O lixo pode dar dinheiro e na comunidade faz essa coleta também. Tem um sacolão, que é por conta da associação, e quando o sacolão está cheio a empresa responsável, uma cooperativa, vem e pega. O dinheiro adquirido fica para associação.³

Além do cuidado com o lixo, a Escola também estimulou, através da devolutiva, o reflorestamento da comunidade com palestra com a Organização Não Governamental (ONG) “Flor da caatinga” e o plantio de mudas de árvores nativas ao redor da escola.

Outra experiência que valoriza a comunidade X e gera renda é o grupo de produção. Não surgiu diretamente do projeto CAT, mais sim do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que atua na fabricação de temperos e artesanatos com pindoba. Com o tempo, o grupo de artesanato passou a produzir sequilhos que vende para as escolas municipais e estaduais. A Ficha Pedagógica também estimula essas ações, como demonstra a Ficha da terceira unidade de 2014, com o subtema Construindo a cidadania no semiárido: Valores e ética; combate ao trabalho infantil; eleições e organização social. Outra forma ainda de melhorar a renda é o cultivo de hortaliças. Algumas famílias trabalham com hortas, já que a comunidade possui

3 Entrevista realizada no dia 26 de novembro de 2015.

cisterna de produção e barreiros. A professora X conta que “Algumas vezes eu convidei as pessoas que já cultivava horta para juntos fazermos as hortas na escola e essas famílias foram.” Ou seja, a comunidade e a escola trocam saberes, fazeres e sabores.

Assim, a comunidade X demonstra que é possível construir uma nova história no campo, na qual os agricultores, juntamente com os movimentos sociais, são autores de seus destinos, e na qual é possível construir alternativas para melhorar a situação socioeconômica dos agricultores. Essas transformações é fruto de uma concepção de escola que acredita, assim como Moura (2005, p. 26), que:

Um conhecimento, para servir às pessoas do meio rural, das periferias das cidades, aos grupos excluídos, teria de ser instrumento de inclusão para essas mesmas pessoas; teria de ser construído a partir da vida real, das potencialidades locais, dos recursos humanos, naturais, econômicos, culturais. Os conhecimentos sobre as comunidades rurais não estão sistematizados, ainda, nos livros didáticos, nem se apresentam acabados e universais. Precisam então, ser construídos. O/a professor/a vai sobrar e sentir-se incapaz para mexer com esse tipo de conhecimento. Então, vai aprender com quem tem e quem mexe, que são as pessoas do lugar, os próprios familiares dos alunos. (MOURA, 2005, p. 26)

Assim, a escola que defendemos é aquela que não propõe uma troca para as crianças: levar os conhecimentos historicamente construídos e para isso negar a realidade em que ela está inserida, sua identidade. Essa troca é cruel, perversa! A escola deve produzir conhecimento para e com a comunidade. Essa é a proposta do projeto CAT: melhorar a qualidade da Educação do Campo na região, especialmente, no semiárido, valorizando a realidade onde as escolas estão inseridas, criando conhecimentos que ajudem as famílias a melhorar de vida, contribuindo para o fortalecimento da agricultura familiar e para a construção do desenvolvimento local sustentável.

Como afirma a coordenadora Y, CAT é emoção, é cultura, é dar espaço para as pessoas se expressarem, e tentarem buscar solução para os problemas detectados. Assim,

De escola isolada, sem identidade, sem objetivos claros, destinada a fazer cópia mal feita da escola urbana; a escola rural renasce com uma proposta clara de ser a articuladora e organizadora do conhecimento da comunidade, de se inserir em seu meio, de ser propulsora do desenvolvimento local. (LIMA, 2005, p. 75)

Dessa forma, podemos tomar a Educação do Campo como um instrumento que promove o fortalecimento e a valorização da identidade do homem e da mulher do campo, bem como promove ações de inclusão social. Campo é lugar de gente, de vida com dignidade, de sujeitos de direitos.

Socializar para outras vidas transformar

A inquietação de estudar a comunidade X não surgiu para diagnosticar um problema e atuar sobre ele; ao contrário, eu queria entender porque a metodologia CAT conseguia cumprir seu papel de transformar a vida do homem e da mulher do campo naquele espaço, visto que, em muitas comunidades, isso não acontece de forma tão concreta. Alguns elementos são fundamentais elencar:

A comunidade participa ativamente dos movimentos de associação;

A maioria das professoras que já atuaram na escola moram na própria comunidade;

A metodologia do CAT é compreendida e desenvolvida em todas as etapas, inclusive o Devolver a Caminho do Transformar, pelas professoras;

A relação entre família, escola e associação é muito próxima – sendo que a professora e atual coordenadora pedagógica da Educação do Campo já atuou como presidente da associação da comunidade;

O processo metodológico de empoderamento da comunidade nunca foi rompido, visto que não há uma rotatividade de professores na escola;

O compromisso dos professores com a Educação do Campo também é importante para que a metodologia se efetive.

Objetivo geral

Dessa forma, destaco que a Proposta de Intervenção será no sentido de socializar as experiências exitosas da comunidade.

Objetivos específicos

Apresentar o resultado dessa pesquisa à comunidade para o fortalecimento das ações;

Buscar parcerias mais intensas com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais para ajudar no processo de aproximação entre escola e associação;

Promover intercâmbios culturais entre as crianças envolvidas no projeto CAT para que aja o fortalecimento da cultura de outras comunidades;

Promover intercâmbios entre as famílias da comunidade X com outras comunidades para socializar as experiências exitosas da comunidade;

Desenvolver, junto à Secretaria Municipal de Educação, instrumentos de comunicação para a divulgação dos resultados positivos de várias comunidades: boletim, jornal mural, blogs e outros;

Promover seminários para o fortalecimento das ações positivas do projeto, tendo os sujeitos da comunidade como promotores das discussões.

Metodologia

Para a socialização da metodologia CAT como experiência exitosa e possibilidade de manutenção do projeto, é preciso realizar intercâmbios, seminários e instrumentos de divulgação do CAT.

Cronograma

Quadro 1 - Plano de ação

O que fazer	com quem / a quem	Quando
Apresentação do Plano de Intervenção (PI)	Para a Secretaria de Educação	25 de janeiro de 2016
Apresentação do PI	Para a comunidade X	29 de janeiro de 2016
Apresentação do PI e proposição de parcerias	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar	05 de fevereiro de 2016
Instrumento de divulgação do projeto	Secretaria de Educação	15 de março de 2016
Intercâmbio das famílias e dos educandos	Sindicato, Secretarias de Educação e de Agricultura, comunidade	18 de março de 2016
Seminário	Representantes das Associações, professor, alguns alunos	14 de abril de 2016

Fonte: Elaboração do autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a escola situada na zona rural era uma cópia mal feita da escola urbana. Em vez de instrumentalizar os educandos e a comunidade para promover a melhoria do lugar onde vivem, a escola preparava-os para migrar, aprender a ler e escrever para sair do campo. A partir de muita luta dos movimentos sociais, a educação do campo trilhou passos importantes para que a escola deixasse de ser uma escola rural, tornando-se do campo, feita para e com os sujeitos do campo, ou seja, respeitando as diferenças culturais e locais e, principalmente, valorizando os conhecimentos produzidos pela própria comunidade.

Por acreditar que a Escola X promove uma educação do campo que vai além dos muros da escola e que desenvolve, efetivamente, a proposta

pedagógica do CAT, evidenciei as potencialidades da comunidade que foram desenvolvidas e/ou valorizadas através da Escola. Coleta, separação e comercialização do lixo, plantio de mudas, cuidado com a água, incentivo a grupos de produção, fortalecimento da cultura e da identidade pessoal são evidências de que a Escola contribui para a valorização e a inclusão do homem e da mulher do campo na comunidade X. Ou seja, a Escola, além de trabalhar os conteúdos ditos das Ciências, também problematiza a realidade e produz conhecimento para transformá-la. Assim, comungo com a ideia de Fernandes (1999, p. 51-52), que afirma:

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa. (FERNANDES, 1999, p. 51-52)

Vale salientar que essa pesquisa não responde a todas as inquietações acerca da educação do campo como forma de valorização e de inclusão social do homem e da mulher do campo, apenas apresenta algumas contribuições para a literatura com o intuito de fortalecer as iniciativas que garantam aos povos do campo uma educação contextualizada.

Dessa forma, a pesquisa mostra que a Educação do Campo, que no município de Conceição do Coité se materializa com a metodologia do CAT, é uma valiosa ferramenta para que os sujeitos da região assumam o papel de protagonistas de sua história, tornando a comunidade campesina um lugar digno de viver.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, v. 2).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez. 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. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 67, p. 32, 9 abr. 2002.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. *Projeto popular e escolas do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por uma educação básica do campo, v. 3).

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Cadernos temáticos: educação do campo*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, v. 4).

CARNEIRO, V. M. O. Histórico-social da educação e da leitura no Brasil. In: *BAÚ de leitura: lendo histórias, construindo cidadania*. Feira de Santana: [s.n.], 2011.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, v. 4).

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, v. 2).

FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GARCIA, R. L. Interdisciplinaridade e transversalidade na escola. *Currículo: questões contemporâneas*, Brasília, DF, ano 18, p. 18-21, out. 2008.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação básica do campo: memória*. 3. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, v. 1).

LIMA, S. de O. S. Dimensão do processo de formação de professores/as e implantação da proposta. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. Q. (Org.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, BA: UEFS, 2005, p. 75-81.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma educação do campo, v. 4).

MOURA, A. Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT(BA). In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. Q. (Org.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, BA: UEFS, 2005, p. 19-29.

PELIZZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista do Programa de Educação Corporativa*, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2002.

SILVA, M. do S. Diretrizes operacionais para escolas do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. Q. (Org.). *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, BA: UEFS, 2005. p. 31-53.

SILVA, M. do S. *Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação*. 2000. 213 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

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

2. Você acha que a metodologia do CAT contribuiu para que as pessoas da comunidade se organizassem para a melhoria da comunidade, por exemplo, através de um grupo de produção?
3. A escola convida a comunidade para discutir os problemas detectados?
4. Quais problemas encontrados na comunidade que já foram resolvidos por intermédio da escola?
5. O CAT contribuiu para que os ex-alunos dessem continuidade aos estudos, inclusive cursar a faculdade?
6. Relate a vivência de uma aula que marcou sua experiência na metodologia do CAT.

D - ENTREVISTA PARA COORDENADOR

1. O que é o CAT para você?
2. O que você destaca como positivo na metodologia do CAT?
3. O que você destaca como negativo na metodologia do CAT?
4. Por que você acha importante trabalhar com a realidade dos alunos?
5. A escola convida a comunidade para discutir os problemas detectados?
6. Quais problemas encontrados na comunidade que já foram resolvidos por intermédio da escola?
7. O CAT contribuiu para que os ex-alunos dessem continuidade aos estudos, inclusive cursar a faculdade?
8. Relate uma experiência de devolutiva vivenciada pela coordenação.

A atuação do conselho escolar da Escola Municipal X: perspectiva de um processo de formação

*Fábio Nascimento Santana
Rute Magalhães de Moura*

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.

Paulo Freire

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um projeto vivencial que tem como objeto de estudo dialogar sobre a atuação do Conselho Escolar da Escola Municipal X, na cidade de Teixeira de Freitas. Esta temática foi escolhida porque já venho dialogando com as escolas da Rede Municipal de Ensino sobre o conselho escolar, seu processo de implantação e de implementação. E, nesta trajetória, inquieta-me o fato de perceber que o conselho não consegue desempenhar o seu papel na melhoria da qualidade de ensino da escola, devido a diversos fatores, que vão desde a falta de conhecimento sobre sua atuação como conselheiro ao extremo da falta de compromisso.

Esta temática assume relevância bastante significativa, pois muito tem se discutido na educação sobre a gestão democrática e os órgãos colegiados; neste sentido, a temática ora abordada é, para a prática do coordenador

pedagógico, uma boa ferramenta de trabalho, na medida em que este deve ser mediador de ações que possam garantir uma educação de qualidade e a fomentação dos processos de implantação do processo de formação continuada no espaço escolar.

Neste sentido, traz-se como elemento problematizador para a realização deste Projeto Vivencial a questão norteadora a ser respondida: como tem sido a atuação dos conselheiros escolares da Escola Municipal X? Para responder este questionamento, será necessário a análise das atas de realização das reuniões do Conselho Escolar, a elaboração e a aplicação de questionários aos conselheiros, entrevistas individuais com eles e observação da reunião do conselho, para compreender como os conselheiros exercem sua função.

Este projeto foi dividido em capítulos que têm como finalidade lançar a base para a reflexão sobre os aspectos da Gestão Democrática, da Pesquisa-ação, do Conselho Escolar e da Proposta de Intervenção que subsidiará a busca de resposta para o questionamento inicialmente proposto.

No primeiro capítulo deste Projeto Vivencial, dialogar-se-á sobre o referencial que subsidiou todo o processo de construção teórica das bases de sustentação da metodologia de trabalho, trazendo para este momento os teóricos que contribuirão de maneira bastante significativa para o processo. Neste sentido, o diálogo com Luck (2009) e Paro sobre a Gestão Democrática, Theollent (1986), com os fundamentos sobre a pesquisa-ação e o referencial do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), dialogando sobre o Conselho Escolar, foram fundamentais na construção deste capítulo.

O segundo capítulo descreve a Proposta de Intervenção, sua vinculação ao eixo de pesquisa proposto pelo Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Faculdade de Educação, mostra um pouco sobre a realidade da Rede Municipal de Ensino de Teixeira de Freitas e apresenta a escola na qual será desenvolvida

a Proposta de Intervenção. Dialoga ainda sobre a metodologia de pesquisa a ser utilizada, que é a pesquisa-ação, o objeto de estudos e, por fim, tece os elementos do processo de implementação da intervenção.

Nas considerações finais, busca-se analisar o impacto da concretização das hipóteses levantadas ao longo da produção da proposta de intervenção, dispor sobre as dificuldades encontradas no processo de construção e implementação deste Trabalho de Conclusão de Curso/Projeto Vivencial (TCC/PV), bem como lançar olhares sobre a possibilidade de novas construções sobre a temática abordada, de modo a garantir que a presente Proposta de Intervenção (PI) se efetive dentro da escola.

Por fim, as referências que permitiram o diálogo com os vários teóricos, bem como o levantamento dos trabalhos já realizados que abordam a temática de Gestão Democrática e Conselho Escolar.

REVISÃO DA LITERATURA

Um olhar sobre os fundamentos da gestão democrática

Para que melhor se compreenda a temática abordada neste TCC/PV, utilizar-se-á como embasamento o amparo legal proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) e pela Constituição Federal (CF), bem como a compreensão de Gestão Democrática proposta por Lucke a abordagem feita pelo Ministério da Educação através do PNFCE, no qual se propõe a discussão sobre o Conselho Escolar.

Nesta perspectiva de busca de fundamentos legais, a CF, em seu artigo 206, nos afirma que o ensino será ministrado tendo como base princípios que nortearão o funcionamento do ensino, dos quais a Gestão Democrática do ensino público, na forma da lei, é um dos princípios que deve ser observado.

Complementando a proposição da CF, a LDBEN, no artigo terceiro, reafirma a constituição e acrescenta, em seu inciso VIII - gestão democrática

do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino, reafirmando desta forma as bases legais de constituição do princípio da Gestão Democrática nas redes públicas de Ensino.

Luck (2009) dialoga com a gestão democrática tendo como elemento constitutivo o fato de que a educação é um processo que deve envolver a participação de todos que estão direta ou indiretamente na comunidade escolar, por entender a escola como espaço social e de participação coletiva.

A gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha a oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade atual, com perspectiva de futuro. (LUCK, 2009, p. 70)

Nesse sentido, a Gestão Democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. (LUCK, 2009, p. 71) “[...] gestão democrática entendemos a garantia de mecanismos e condições para que espaços de participação, partilhamento e descentralização do poder ocorram.” (BRASIL, 2004b, p. 20)

A Gestão Democrática escolar é exercida tanto como condição criadora das qualificações necessárias para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas do aluno como também para a criação de um ambiente participativo de vivência democrática, pelo qual os alunos desenvolvem o espírito e a experiência de cidadania, caracterizada pela consciência de direitos em associação a deveres. (LUCK, 2009, p. 71)

Compreender a definição de Gestão Democrática é condição indispensável para poder se estabelecer um diálogo como os conselhos escolares, visto que o conselho é, em sua essência, um organismo no qual

deve emergir a Gestão Democrática no espaço escolar. Neste sentido, a abordagem proposta mostra que:

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. (LUCK, 2007 apud LUCK, 2009, p. 72)

“A luta pela gestão democrática implica lutar pela garantia da autonomia da unidade escolar, implementação de processos colegiados nas escolas, e a garantia do financiamento pelo poder público, dentre outros.” (BRASIL, 2006b, p. 87)

Conselho escolar: um olhar sobre seus fundamentos

Discutir o Conselho Escolar, do ponto de vista da estratégia de implantação de uma Gestão Democrática da educação pública, implica necessariamente em compreender as bases legais de sua fundamentação para poder discutir sobre a importância do Conselho na escola. Nesta perspectiva, o PNFCE traz para análise os elementos: Conselhos na Gestão da Educação, Conselhos Escolares nos Sistemas de Ensino e algumas questões para discussão.

A participação pode ser entendida, portanto, como processo complexo que envolve vários cenários e múltiplas possibilidades de organização. Ou seja, não existe apenas uma forma ou lógica de participação, há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras que se caracterizam por efetivar processos que buscam compartilhar as ações e as tomadas de decisão por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. (BRASIL, 2004b, p. 14)

Assim torna-se também um espaço de discussão que ultrapassa os muros da escola, fazendo que esta perceba a importância do seu papel junto à

comunidade onde está inserida e que o Conselho Escolar de fato faz com que a gestão se torne democrática. Nesse sentido:

A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica o aprendizado e a vivência do exercício de participação e tomada de decisões. [...] O importante é compreender que esse processo não se efetiva por decreto, portarias ou resolução, mas é resultante, sobretudo, da concepção de gestão e de participação que temos. [...] A efetivação e a consolidação de mecanismos de participação da comunidade educacional devem ser incentivadas, mediante: Conselho Escolar, grêmio estudantil, associação de pais, conselhos de classes etc., na perspectiva de construção de novas maneiras de se partilhar o poder de decisão nas instituições [...] é necessário não perdermos de vista as limitações do sistema representativo, assentado em interesses muitas vezes antagônicos. (BRASIL, 2004b, p. 24-38)

O Conselho Escolar pode contribuir na medida em que se torna um instrumento a mais no processo de construção da autonomia da gestão democrática dentro do espaço escolar, no entanto, é fundamental que se compreenda que a autonomia: “ precisa ser cotidianamente construída, não sendo, portanto, resultado de atos e resoluções decretadas. [...] A construção da autonomia é processual e se articula ao esforço mais amplo de democratização da escola.” (BRASIL, 2004b, p. 47-48)

Quando falamos em autonomia, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade coletivamente para pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação ou de escola que a comunidade almeja, bem como estabelecer os processos de participação no dia-a-dia da escola. (BRASIL, 2004b, p. 46)

Ao conceituar o processo de Gestão Democrática na educação e a importância do Conselho Escolar na escolha do diretor escolar, discutindo a Gestão Democrática, a participação cidadã na escola, Gestão Democrática

da aprendizagem e exercício de participação, Gestão Democrática e a escolha de diretores, Gestão Democrática e autonomia da escola, busca-se consolidar a discussão da participação da Gestão Democrática na escola.

Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição:

[...] deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola [...] são primordialmente, o sustentáculo de projetos político-pedagógicos que permitem a definição dos rumos e prioridades das escolas numa perspectiva emancipadora, que realmente considera os interesses e as necessidades da maioria da sociedade. (BRASIL, 2004a, p. 32-33)

É fundamental, que:

Cada Conselho Escolar deve chamar para si a discussão de suas atribuições prioritárias, em conformidade com as normas do seu sistema de ensino e da legislação em vigor. Mas, acima de tudo, deve ser considerada a autonomia da escola (prevista na LDBEN) e o seu empenho no processo de construção de um projeto político-pedagógico coerente com seus objetivos e prioridades, definidos em função das reais demandas das comunidades escolar e local, sem esquecer o horizonte emancipador das atividades desenvolvidas nas escolas públicas. (BRASIL, 2004a, p. 47, grifo do autor)

Na fundamentação, busca-se discutir o processo de democratização da escola e a construção da cidadania, trazendo como elemento norteador e facilitador deste processo o Conselho Escolar, dialogando sobre a realidade brasileira e o PNFCE, além da importância do Conselho na construção da proposta educativa da escola. Neste sentido, estas ideias se articulam com a função do conselheiro e o processo de consolidação do Conselho Escolar, suas atribuições e como deve se dar o funcionamento do mesmo no espaço escolar.

A escola, como espaço social da educação de qualidade e in-

clusão social, é um espaço privilegiado de formação humana emancipadora na sociedade. O Conselho Escolar tem, [...] como finalidade acompanhar a gestão e o trabalho educativo escolar; buscar alternativas para enfrentar problemas e dificuldades e para implantar inovações. (BRASIL, 2006a, p. 14)

“Para a formação, enfatiza-se o respeito e o cultivo das diferenças e da solidariedade na superação de processos tanto de imposição da uniformidade quanto de fragmentação e de individualismo”.(BRASIL, 2006, p17) “A formação do Conselheiro é mais significativa quando os assuntos estudados estão diretamente ligados como sua prática como Conselheiro”. (BRASIL, 2006, p. 18)

Compreender o processo de formação do conselheiro é compreender a essência de sua atuação no espaço escolar, na busca da efetivação de sua prática enquanto agente de efetivação da Gestão Democrática, por isso seu processo de formação deve levar sempre em conta o seu objeto de vivência cotidiana.

O conselheiro usa seu tempo em reuniões, contribuindo na discussão coletiva, propondo melhorias para a educação na escola e acompanhando a elaboração, a execução e avaliação do projeto político-pedagógico e outros

[...] aspectos da gestão escolar. [...] A escola é entendida como um espaço social de construção das pessoas, de cidadania, de formação da pessoa como sujeito e autor da construção histórica de si e da sociedade. (BRASIL, 2006a, p. 30-32)

A importância da Formação Continuada dos conselheiros escolares, dialoga com o Conselho Escolar como espaço privilegiado onde deve ocorrer a formação humana, com vistas a um processo de melhor qualidade da educação no espaço escolar. Neste sentido, essa temática estabelece fortes laços com o objeto de estudo deste TCC/PV, na medida em que dialoga com a formação continuada para conselheiros como um elemento constante de formação devido à dinâmica de sua atuação.

Dialogar sobre a gestão financeira da escola, traçando as principais políticas de financiamento das escolas no Brasil, e sobre como o conselho escolar deve ser parceiro da gestão da escola na definição da utilização e prestação de contas, utilização dos recursos, de modo a compreender como estão interligadas as políticas e a gestão da educação básica no Brasil e o direito a educação.

Nessa perspectiva, o financiamento da educação básica, ao conhecer seus limites e suas possibilidades, traz uma íntima relação com a gestão financeira descentralizada, na medida em que dialoga sobre a necessidade do planejamento, da aplicação e do acompanhamento dos recursos, corroborando para que o Conselho Escolar seja autônomo e garanta a participação e a democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e das escolas, fazendo-se imperativo que se conheça como ocorre o processo de descentralização financeira do recurso e como o conselheiro escolar deve participar desse processo. Neste sentido:

[...] o coletivo da escola deve participar da definição das prioridades, dos objetivos e de como eles serão atingidos, quais os recursos disponíveis para se alcançar esses objetivos, como e onde as verbas recebidas pela escola serão aplicadas e o que ser feito para a locação de novas verbas [...]. (BRASIL, 2006b, p. 60)

Não basta apenas o Conselho assumir a função fiscalizadora, se este não participar desde o momento de planejamento do que será adquirido com os recursos que a escola recebe do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através dos diversos programas de descentralização financeira que vêm sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Infelizmente, o que temos percebido em nossa realidade é o fato de que muitos Conselhos estão apenas assinando as prestações de contas feitas pelos gestores, sem de fato terem acompanhado o processo.

O planejamento participativo visa não só democratizar as decisões, mas, fundamentalmente, estabelecer o que é prioritário

para os atores envolvidos e constitui-se um ato de cidadania, na medida em que esse processo possibilita a definição da concepção de homem, de educação e de mundo com os quais a escola deve trabalhar. (BRASIL, 2006b, p. 60)

A discussão acerca da necessidade da criação e efetivação de Conselhos nas unidades escolares vincula-se à compreensão da importância da participação ativa dos diferentes segmentos na vida da escola em seus diferentes processos educativos. O Conselho Escolar configura-se, portanto, como órgão de representação da comunidade escolar e, desse modo, visa à construção de uma cultura de participação, constituindo-se e, espaço de aprendizado do jogo político democrático e de formação político-pedagógica. Por essa razão, a consolidação dos Conselhos Escolares implica buscar a articulação efetiva entre os processos pedagógicos, a organização da escola e o financiamento da educação e da escola propriamente dita. (BRASIL, 2006b, p. 80)

A escola é instituição social criada pelos homens tendo como objetivo a formação humana, a socialização dos saberes construídos historicamente, como também a construção de novos saberes. [...] Assim, a escola, enquanto instituição dotada de especificidades que tem como principal objetivo a formação de sujeitos, deve ter a sua gestão pautada nessa especificidade, não podendo perder de vista que sua administração é dotada de um caráter eminentemente político-pedagógico. (BRASIL, 2006b, p.58)

Entende-se que para que o conselho seja realmente espaço de decisão da comunidade local e escolar, ele precisa ser um órgão que tenha um caráter deliberativo, ou seja, que discuta, defina e delibere sobre as questões referentes à instituição escolar, além de implementar o que foi definido democraticamente. (BRASIL, 2006b, p. 81)

Segundo Paro (2007):

De todos os mecanismos de ação coletiva na escola, o mais acionado e o que mais suscitou polêmicas, expectativas e esperanças nas últimas décadas foi o conselho de escola. Temido por di-

retos, que receavam perder seu poder no controle da unidade escolar; reivindicado por professores e suas entidades sindicais que pretendiam com ele minimizar o autoritarismo do diretor e ter acesso ao poder nas unidades escolares; e objeto de luta de movimentos populares que viam nele a oportunidade de reivindicar mais e melhor educação, o conselho de escola, junto com a eleição de dirigentes escolares, têm sido as características mais conspícuas das políticas educacionais daqueles sistemas de ensino que aceitam o desafio de democratizar a escola. Muito embora suas atribuições de partilha do poder nem sempre se realizem inteiramente de acordo com os desejos de seus idealizadores ou como constam nos documentos legais que o institucionalizam, o conselho de escola permanece como um instrumento importantíssimo, se não de realização plena da democracia na escola, pelo menos de explicitação de contradições e de conflitos de interesses entre o Estado e a escola e, internamente a esta, entre os vários grupos que a compõem. Em parte por isso, os conselhos escolares tiveram uma importante difusão pelos diversos sistemas de ensino no país e se mantêm como objeto constante de reivindicação daqueles que não se contentam com as relações heteronômicas e com as desigualdades de direitos vigentes na instituição escolar.

Conselho Escolar e autonomia

O Conselho Escolar deve ser um espaço de autonomia dentro da estrutura escolar. É relevante compreender que, quando se fala em autonomia no espaço escolar, estamos falando de uma autonomia limitada à legislação do sistema de ensino à qual a escola está submetida. Dessa forma:

Ao defendermos a autonomia da escola, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha liberdade para, coletivamente, pensar, discutir, planejar, construir e executar seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação e de escola que a comunidade almeja. No entanto, mesmo tendo essa autonomia, a escola está vinculada às nor-

mas gerais do sistema de ensino e às leis que o regulam, não podendo, portanto, desconsiderá-las. (BRASIL, 2006b, p. 83)

Neste sentido, faz-se necessário a compreensão de que a autonomia não é um processo que pode ser simplesmente decretado através de atos normativos; ela precisa ser uma construção do grupo, através de suas vivências diárias e das necessidades de sua realidade local. (BRASIL, 2006b)

A autonomia da unidade escolar significa, portanto, a possibilidade de construção coletiva de um projeto político-pedagógico que está de acordo com a realidade da escola, que expresse o projeto de educação almejado pela comunidade em consonância com as normas estabelecidas pelas políticas educacionais ou legislação em curso.

É interessante perceber que, dentro do espaço escolar, quando se fala em autonomia, fala-se da: autonomia administrativa, autonomia financeira, autonomia jurídica e autonomia pedagógica. Neste sentido, a própria legislação educacional já direciona que as escolas terão graus progressivos de autonomia (LDBEN).

Ao se trabalhar com o Conselho Escolar, é fundamental que se compreenda que:

A formação do Conselho é mais significativa quando os assuntos estudados estão diretamente ligados com sua prática como Conselheiro. [...] Como a atuação do Conselheiro deve ser consciente e intencional, sua formação será mais adequada se trabalhar com temas teórico-práticos de sua própria atuação como Conselheiro. [...] Por isso os estudos e as reuniões de formação devem estar diretamente relacionados com a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico da escola, visando à inclusão social. (BRASIL, 2006a, p. 17-18)

[...] os Conselhos Escolares são instâncias decisivas e indispensáveis para o processo de construção de uma educação de qualidade, comprometida com a superação das desigualdades sociais e comprometida com a emancipação das pessoas e com a

democratização da sociedade. A cidadania e a democracia participativas não são outorgadas pelo poder e pelo Estado, nem conquistadas. Elas são historicamente construídas no árduo trabalho coletivo dos cidadãos e das cidadãs. (BRASIL, 2006a, p. 21)

“Um Conselho Escolar não é uma mera presença de várias pessoas em reuniões, mas um coletivo que se forma no trabalho conjunto, na construção histórica de uma educação de qualidade socialmente referenciada.” (BRASIL, 2006a, p. 76)

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A Proposta de Intervenção ora apresentada está vinculada ao Eixo 4-Gestão Educacional e Trabalho Pedagógico, que tem como finalidade a discussão do eixo de pesquisa, do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, promovido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Faculdade de Educação, na modalidade de Educação à Distância (EaD), no Polo de Teixeira de Freitas.

[...] a ação do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e a ‘Gestão Educacional e Trabalho Pedagógico’, os(as) orientados(as) poderão versar sobre a Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico: implicações na Aprendizagem Escolar; A Coordenação Pedagógica e a democratização da Gestão Administrativa, Pedagógica e Financeira da Escola; Concepções de Gestão e de Trabalho Pedagógico; O Projeto Político Pedagógico, o Planejamento Escolar e de Ensino como instrumentos de Gestão. Bem como, outras questões que se fizerem emergentes. (CECOP3, 2015)

Como recorte do Eixo 4 para esta proposta, escolheu-se estabelecer um diálogo sobre a democratização da gestão, tendo como seu elemento norteador o Conselho Escolar, por entender que este é, dentro da escola, de acordo com a legislação brasileira, o espaço de efetivação das ações da Gestão Democrática. No entanto, o que se tem percebido é que este espaço tem sido subvalorizado pela comunidade escolar, que muitas vezes por não conhece

o que de fato é o Conselho Escolar, muito menos o fato de que, muitas vezes, os gestores escolares não se empenham na efetivação do Conselho, pois têm medo de perder o poder que possuem.

Para que se possa compreender melhor a relevância desta temática e sua importância dentro da Rede Municipal de Ensino de Teixeira de Freitas, far-se-á a caracterização da referida rede: são 78 unidades escolares, assim distribuídas: 50 escolas que atendem o ensino fundamental I e II, 13 creches e 14 escolas de educação infantil. Além disso, entre as escolas que atendem o ensino fundamental, temos 13 escolas que também trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e 16 escolas do ensino fundamental estão localizadas nos distritos, povoados e fazendas do município. A Rede Municipal atende hoje a um total de, aproximadamente, 23.500 alunos.

Neste universo de 78 unidades escolares, apenas 56 possuem Conselhos Escolares; cada conselheiro é eleito para um mandato de dois anos. Na sua grande maioria, os Conselhos são compostos por representantes de pais, representantes de funcionários administrativos, representante do pessoal de apoio, representantes de alunos (estes quando maiores que 14 anos), representantes de professores e representantes da direção da escola. No caso específico do município de Teixeira de Freitas, o presidente do Conselho Escolar é automaticamente o gestor escolar. O processo de escolha dos representantes se dá por meio de eleições nas quais cada segmento indica seus representantes. No entanto, tem se observado que, apesar desse processo democrático de composição, nem sempre as escolas o realizam de maneira clara e transparente, o que tem fragilizado muito o conselho escolar.

Para a efetivação desta Proposta de Intervenção, optou-se por escolher a Escola Municipal X, localizada à Rua Israel, Nº 319, Bairro Ulisses Guimarães, Teixeira de Freitas, BA. A equipe gestora da unidade escolar é composta por uma diretora, duas vice-diretoras e três coordenadores pedagógicos, além de uma secretária escolar e um auxiliar administrativo. A escolha desta unidade escolar se deu pelo fato de já ter trabalhado nela como

coordenador pedagógico e por perceber que seria um espaço favorável ao desenvolvimento desta proposta de intervenção.

A Escola Municipal X está instalada num espaço físico que ao longo dos anos vem sendo reestruturado; este espaço conta hoje com 12 salas de aula amplas, sala de secretaria e direção conjugadas, biblioteca, laboratório de Ciências – hoje sendo adaptado e utilizado como sala de aula para o projeto Mais Educação –, sala de professores, laboratório de informática, sala de vídeo, um almoxarifado, uma despensa conjugada com a cozinha, um banheiro masculino, com quatro vasos sanitários, um banheiro com chuveiro, um vaso adaptado (acessibilidade), um banheiro feminino com, quatro vasos sanitários e um banheiro com chuveiro, um depósito e um pátio sem cobertura.

Com relação às modalidades de ensino que são atendidas sob o regime de seriação/ano, a escola vem trabalhando com o ensino fundamental anos iniciais (terceiro ao quinto ano), ensino fundamental anos finais (sexto ao nono ano) e, no turno noturno, a EJA (Alfabetização a oitavas série) no regime modular/semestral. Essas modalidades de ensino atendem a uma demanda de 932 alunos. A comunidade escolar é composta, em sua grande maioria, pelos alunos do próprio bairro Ulisses Guimarães, mas também, devido à constante busca por vagas, atende a comunidade de outros bairros próximos.

A comunidade externa da escola, por estar localizada em um bairro periférico da cidade, é composta por pessoas simples, que vivem a cada dia as dificuldades que a condição social lhes impõe. No entanto, é uma comunidade que mantém vida através da religiosidade e da esperança de que dias melhores virão. Como acontece em todos os lugares, a comunidade vivencia constantemente a violência que está diretamente ligada ao envolvimento com a questão das drogas e do tráfico, que, por sua vez, tem agido de forma desordenada uma boa parte das pessoas, principalmente adolescentes e jovens.

Em seu Projeto Político-Pedagógico, a escola define que sua missão, visão e valores são:

Oferecer uma Educação de qualidade, pautada nos princípios de uma democracia participativa, comunitária, cristã e ambiental, tornando-se um espaço cultural de socialização e desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de sua plena cidadania.

Ser referencial em qualidade na educação na rede de ensino na cidade de Teixeira de Freitas.

Ética: Ser uma instituição de ensino educacional fundamentada em uma postura íntegra, justa, honesta, valorizando a verdade, o respeito e o diálogo; Respeito e Justiça: Agir sem discriminar as pessoas, tratando-as de forma personalizada, com imparcialidade e respeitando as diferenças individuais; Responsabilidade Social: Agir de maneira consciente e responsável com as questões sociais e ambientais, buscando um relacionamento sustentável com fornecedores e parceiros; Profissionalismo e Cooperação: Atuar de forma organizada e planejada, valorizando o trabalho em equipe e a ajuda mútua; Confiabilidade: Ser uma instituição que inspire segurança e credibilidade, da qual todos tenham orgulho de participar; Coerência: Agir sempre no sentido de cumprir a nossa missão respeitando os valores em que acreditamos. (TEIXEIRA DE FREITAS, 2014, p. 12)

Metodologia

O tema desta PI é a atuação dos Conselheiros Escolares da Escola Municipal X. Neste processo, para compreender a atuação dos conselheiros, trabalhou-se com a compreensão do seguinte problema: como tem sido a atuação do conselheiro dentro do espaço da escola? Neste sentido, o que se pretende é contribuir para que seja criado, dentro da escola, um espaço no qual o conselheiro possa compreender seu papel dentro da estrutura da gestão da escola e se perceba a necessidade da busca constante pelo processo de Formação Continuada.

Para tanto, utilizou-se como referencial metodológico a pesquisa-ação, que:

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 1986, p. 14)

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta. (THIOLENT, 1986, p. 24)

Neste sentido, é primordial compreender que “[...] os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas.” (THIOLENT, 1986, p. 15)

A escolha dessa metodologia foi feita por compreender que ela é a que mais se aproxima do objetivo desta proposta de intervenção, que visa propiciar ações concretas para a resolução de situações problema, além de permitir uma interação direta entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa, permitindo que as impressões do pesquisador possam ser manifestadas no seu processo de observação.

Como afirma, Thiollent (1986, 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.

Ainda segundo o mesmo autor: “Pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.” (1986, p. 19)

Por ser um processo de pesquisa dinâmica, no sentido da possibilidade de mudanças durante seu curso,

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Esse processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular. (THIOLLENT, 1986, p. 75)

Thiollent (1986, p. 99) afirma ainda que:

Embora a contribuição da pesquisa-ação seja, muitas vezes, de ordem prática, não é descartada a possibilidade de utilização do conhecimento teórico. A pesquisa é organizada dentro de um quadro teórico adotado pelos pesquisadores e aberto à discussão quando se trata de definir os objetivos, formular problemas e hipóteses, encaminhar explicações ou interpretações dos fatos observados. Os pesquisadores podem contribuir no plano teórico, a partir de sua experiência em várias pesquisas.

Esta PI consiste numa pesquisa-ação que tem como público-alvo os representantes dos diversos seguimentos que compõem o Conselho Escolar, com a finalidade de analisar a atuação dos conselheiros na escola. Para tanto, visando responder os questionamentos levantados durante a fase de escolha da temática, foram, e ainda serão, necessários a análise documental das atas das reuniões do conselho escolar, das entrevistas coletivas e individuais e a observação das reuniões do conselho.

Para subsidiar esta PI, foi definida uma estratégia metodológica para a qual se utilizou a pesquisa bibliográfica de estudos sobre a Gestão

Democrática, como o material disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do PNFCE, além da fundamentação legal da CF, de 1988, e da LDBEN Lei nº 9394/96, que deram sustentação ao processo de construção da proposta de intervenção, bem como, um diálogo com conselheiros escolares da Escola Municipal X, que sinalizaram a necessidade de intervenções sobre a atuação do conselho na escola.

Caracterização do objeto

O objeto de estudo desta proposta de intervenção será a atuação dos membros Conselho Escolar da Escola Municipal X, tendo por finalidade estabelecer estratégias que viabilizem a melhoria na atuação dos conselheiros escolares e por objetivo:

Geral:

Promover um espaço de reflexão sobre o funcionamento do Conselho Escolar na Escola Municipal X.

Específico:

Dialogar sobre o Conselho Escolar da Escola Municipal X, buscando mostrar a importância da sua atuação na melhoria da qualidade de ensino da escola;

Favorecer dentro da escola um espaço de discussão onde os Conselheiros Escolares, com a comunidade escolar podendo interagir;

Viabilizar a Formação Continuada dos Conselheiros Escolares, com vistas ao fortalecimento de sua atuação;

Compreender como se dá o processo de Controle Social da educação através das ações do Conselho Escolar.

Operacionalizando a proposta de intervenção

Durante o processo de diálogo com os membros do Conselho Escolar, percebeu-se a necessidade de realização do processo de formação dos conse-

lheiros, pois estes, muitas vezes, não têm clareza sobre qual é o seu real papel dentro do conselho escolar e não conseguem conceber a imensa responsabilidade que está sobre eles. Além disso, a própria comunidade escolar muitas vezes desconhece a importância do fortalecimento do conselho escolar com vistas à melhoria da educação e da Gestão Democrática.

Muitas vezes o conselho é visto apenas como um órgão burocrático a quem o gestor escolar deve prestar contas sobre a utilização dos recursos financeiros disponibilizados à escola pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelas ações de descentralização de recursos financeiros desenvolvidas pelo MEC. Outra visão equivocada que se tem é a de que o conselho apenas delibera sobre assuntos relativos aos casos de indisciplina dos alunos, validando, muitas vezes, uma decisão já tomada pelo gestor da escola.

Neste sentido:

Os Conselhos escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola [...] são primordialmente, o sustentáculo de projetos político-pedagógicos que permitem a definição do rumos e prioridades das escolas numa perspectiva emancipadora, que realmente considera os interesses e as necessidades da maioria da sociedade. (BRASIL, 2004a, p. 32-33)

Ainda de acordo com a orientação dada pelo PNFCE:

A discussão acerca da necessidade da criação e efetivação de Conselhos nas unidades escolares vincula-se à compreensão da importância da participação ativa dos diferentes segmentos na vida da escola em seus diferentes processos educativos. O Conselho Escolar configura-se, portanto, como órgão de representação da comunidade escolar e, desse modo, visa à construção de uma cultura de participação, constituindo-se e, espaço de aprendizado do jogo político democrático e de for-

mação político-pedagógica. Por essa razão, a consolidação dos Conselhos Escolares implica buscar a articulação efetiva entre os processos pedagógicos, a organização da escola e o financiamento da educação e da escola propriamente dita. (BRASIL, 2006b, p. 80)

Frente a essa orientação do PNFCE, no sentido da efetivação de Conselhos Escolares, torna-se relevante a construção dessa PI, visto que a mesma visa promover a proposição de um processo de formação baseado na realidade, nas necessidades encontradas relativas à atuação dos conselheiros da Escola Municipal X e nas situações que fazem parte do cotidiano do Conselho Escolar, além de considerar e valorizar a cultura e os princípios que devem reger as ações do Conselho em seus aspectos constitutivos.

Nessa direção, torna-se fundamental a promoção da Formação Continuada dos Conselheiros Escolares, para que os mesmos possam adquirir as habilidades e competências necessárias ao desempenho da função de conselheiro, tendo como foco principal a atuação, as atribuições do Conselho Escolar e a importância da garantia do espaço para que o conselheiro possa pôr em prática os conhecimentos adquiridos.

Além da garantia do espaço de atuação do conselheiro, tem se percebido a necessidade da constante capacitação para conselheiros, com foco na gestão democrática, em consonância com o atual paradigma da gestão, que busca a autonomia com responsabilidades compartilhadas entre os diversos segmentos que compõem o Conselho Escolar, além de trabalhar a função do conselho para que ele seja capaz de solucionar problemas recorrentes relativos às atividades desenvolvidas na escola, fazendo-o perceber que seu engajamento é a peça fundamental na busca de uma educação de qualidade socialmente aceitável.

Quando falamos em autonomia, estamos defendendo que a comunidade escolar tenha um grau de independência e liberdade coletivamente para pensar, discutir, planejar, construir e execu-

tar seu projeto político-pedagógico, entendendo que neste está contido o projeto de educação ou de escola que a comunidade almeja, bem como estabelecer os processos de participação no dia-a-dia da escola. (BRASIL, 2004b, p. 46)

O trabalho de intervenção proposto nesta PI será desenvolvido em módulos, que estão estruturados de maneira interdependente com foco na participação efetiva dos conselheiros em seu processo de formação, com vistas à melhoria em suas ações na escola, trazendo elementos do cotidiano da escola para o processo de formação, de modo a garantir uma formação sólida. Fazendo com que seus membros percebam a importância que o Conselho Escolar deve ter na construção da Gestão Democrática na escola. Nesta perspectiva, cabe lembrar que:

[...] os Conselhos Escolares são instâncias decisivas e indispensáveis para o processo de construção de uma educação de qualidade, comprometida com a superação das desigualdades sociais e comprometida com a emancipação das pessoas e com a democratização da sociedade. A cidadania e a democracia participativas não são outorgadas pelo poder e pelo Estado, nem conquistadas. Elas são historicamente construídas no árduo trabalho coletivo dos cidadãos e das cidadãs. (BRASIL, 2006a, p. 21)

Como instância decisiva, o Conselho Escolar necessita conhecer muito bem até onde vão seus limites de atuação, o que de fato ele pode fazer para garantir a todos os estudantes e à comunidade em geral uma escola que atenda aos anseios da população sem perder de vista a qualidade da educação ofertada. Desta maneira, a PI ora apresentada propõe em sua intervenção a divisão em módulos, de modo a contribuir com a formação do conselheiro, no curso de seu mandato, disponibilizando a este as ferramentas necessárias para que possa ressignificar sua atuação, de modo que serão abordadas as temáticas:

O que é um Conselho Escolar? – neste módulo, abordaremos as concepções que definem o que é o Conselho Escolar, quem são seus membros, quais suas competências e espaços de atuação.

A Formação Continuada – um olhar sobre o processo de autoformação do conselheiro;

O Conselho Escolar e a Gestão Democrática: a democratização das ações dentro da escola – será discutido neste módulo o princípio da Gestão Democrática na escola, sua fundamentação legal e como o Conselho Escolar pode ser este espaço de democracia;

A atuação dos membros do Conselho Escolar: um olhar sobre a prática – discutirá a atuação do Conselho Escolar, fará um comparativo entre o que diz a legislação sobre a atuação do conselheiro escolar e o que de fato os conselheiros têm feito;

O fortalecimento das ações do Conselho na melhoria da qualidade da educação – dialogará com os conselheiros sobre as experiências necessárias a serem desenvolvidas com os participantes do curso, para que os mesmos possam aplicar os conceitos que aprenderam e tenham a oportunidade de experimentar atividades que possibilitem a tomada de consciência sobre a importância do Conselho Escolar.

CRONOGRAMA DE AÇÕES

Ações	Data Prevista	Quem Participa	Recursos
aplicação de questionários e entrevistas	fevereiro/2016	Membros do Conselho	Formulários impressos
O que é um Conselho Escolar?	março/2016	Membros do Conselho	Texto xerocado; datashow; notebook; aparelho de som; microfone
A Formação Continuada	abril/2016	Membros do Conselho	Texto xerocado; datashow; notebook; aparelho de som; microfone
O Conselho Escolar e a Gestão Democrática: a democratização das ações dentro da escola	maio/2016	Membros do Conselho	Texto xerocado; datashow; notebook; aparelho de som; microfone
A atuação dos membros do Conselho Escolar: um olhar sobre a prática	julho/2016	Membros do Conselho	Texto xerocado; datashow; notebook; aparelho de som; microfone
O fortalecimento das ações do Conselho na melhoria da qualidade da educação	julho/2016	Membros do Conselho	Texto xerocado; datashow; notebook; aparelho de som; microfone

Espera-se que ao final do trabalho realizado os membros do Conselho Escolar da Escola Municipal X sintam-se mais confiantes e capacitados para desenvolver sua ação junto à Escola, dando-lhes subsídios teórico-metodológicos que possibilitem um olhar diferenciado em relação à sua atuação como conselheiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordou-se a atuação do Conselho Escolar da Escola Municipal X. Nesta perspectiva, foi feita uma análise bibliográfica de autores que dialogam com a Gestão Democrática, sobre a Pesquisa-ação e sobre o Conselho Escolar, de modo que, ao lançar mão destas considerações finais, é possível concluir que valeu o processo exaustivo de construção do referencial teórico que norteou os estudos que ora se findam.

O diálogo sobre a Gestão Democrática trouxe um novo olhar sobre a gestão da escola, assim como possibilitou a compreensão de que, para a efetivação da gestão, em seu caráter democrático, é essencial a presença de órgãos colegiados, visto que estes possibilitam o compartilhamento das responsabilidades dos gestores escolares, além de se caracterizem como espaços de construção da cidadania.

A metodologia da pesquisa-ação foi muito importante no processo de construção deste estudo, pois possibilitou uma maior interação entre o cursista pesquisador e o objeto de sua pesquisa, pois, como já foi definido na introdução deste trabalho, existe um interesse pessoal do pesquisador com a temática, por entender que não é possível pensar uma educação de qualidade sem a participação dos envolvidos no processo escolar.

Iniciou-se este trabalho questionando como tem sido a atuação dos conselheiros escolares na Escola Municipal X, e o mesmo finaliza-se afirmando que ainda há muito o que pesquisar sobre a atuação dos conselheiros, pois, ao longo deste estudo e durante o processo de elaboração da proposta de intervenção, foi muito evidenciada a necessidade de se viabilizar o processo de formação continuada dos conselheiros escolares para que os mesmos possam assumir, de forma efetiva seu papel de conselheiro.

Como o processo de viabilização da formação demandará um tempo maior, uma preparação mais efetiva, o objetivo deste estudo será concretizado mediante a execução do curso de formação que será ministrado aos

conselheiros durante o primeiro semestre do ano de 2016, como foi definido no cronograma de execução da PI.

No entanto, é fundamental esclarecer que este PV é apenas o início de uma discussão, pois seria muita pretensão querer esgotar de uma única vez todas as possibilidades sobre o Conselho Escolar e a Gestão Democrática na escola. Neste sentido, apenas elaboraram-se caminhos que podem ser percorridos por pessoas interessadas na análise desta temática.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao%20Compilado.htm)>. Acesso em: 16 dez. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho escolar como espaço de formação humana: círculo de cultura e qualidade da educação*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho escolar e o financiamento da educação no Brasil*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2006b. 92 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004 c.
- 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.
- LUCK, H. *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- PARO, V. H. *A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública*. 2010. Disponível em: Acesso em: 7 jan. 2015.

PARO, V. H. Estrutura da escola e prática educacional democrática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. *Anais...Caxambu*, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT05-2780--Int.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2015.

SILVA, P. K. O.; CABRAL NETO, A. O conselho escolar como uma estratégia de gestão democrática. *Revista Pública*, Natal, v. 3, n. 2, p. 17-27, 2007. Acesso em: 12 jan. 2015.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, p. 123-140, dez. 2009.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

ANEXO – PERFIL DO CONSELHEIRO ESCOLAR

Nome:

Unidade Escolar:

Segmento que representa:

Gestor Professor Funcionário

Pais / Responsáveis Estudante Comunidade local

Telefone:

E-mail:

Idade:

Sexo: Feminino

Masculino

Escolaridade:

Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo

Ensino médio incompleto Ensino médio completo

Ensino superior incompleto Ensino superior completo

Pós-graduação incompleta Pós-graduação completa

Como o conselho tem funcionado?:

Consolidado (se reúne regularmente, exerce suas funções e está amparado por legislação municipal)

Em fase de consolidação

Qual a periodicidade das reuniões do Conselho Escolar?:

Mensal (uma reunião ordinária por mês e reuniões extraordinárias, quando há necessidade da escola).

Não há período estabelecido. O conselho se reúne quando há necessidade da escola.

Outra. Informar:

Para você, o que é o Conselho Escolar?

Para você, o que é ser conselheiro escolar?

Como tem sido a participação dos conselheiros, por segmento?

Qual tem sido o segmento mais participativo:

Gestor Professor Funcionário

Pais / Responsáveis Estudante Comunidade local

Quais os benefícios de possuir um Conselho em sua escola?

Como tem sido o processo de Formação Continuada dos membros do Conselho Escolar?

Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: possibilidade de qualificação no ensino nas turmas do ano um e dois do ciclo de alfabetização da EMF X

*Helen Cavalcante Ribeiro dos Santos
Ana Paula Moreira*

A mesma palavra que me desvela, me esconde. Toda palavra é
um espelho onde o refletido me interroga.

Bartolomeu Campo de Queirós

INTRODUÇÃO

Este é o Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (TCC/PV), um curso realizado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O trabalho está inserido no eixo temático “Formação Continuada de Professores como elemento propulsor de uma educação de qualidade”. O objeto de estudo referente ao tema é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O objetivo maior é identificar os impactos deste programa de formação para o ensino nas turmas um e dois da Escola de Ensino Fundamental X (EMEF X), bem como apontar possibilidades didáticas com base nas propostas do programa. Para tanto, é importante:

- Ampliar as discussões acerca das práticas alfabetizadoras, bem como avaliar como a proposta de trabalho do PNAIC vem sendo desenvolvida.
- Compreender como a formação continuada do PNAIC tem contribuído para a melhoria dos resultados nas turmas do primeiro e do segundo ano.

- Identificar, junto aos professores alfabetizadores, quais as contribuições à formação do PNAIC acrescentou à sua ação metodológica na sala de aula.
- Propor ações que possibilitem ao professor dar continuidade às aprendizagens e estratégias desenvolvidas ao longo da formação do PNAIC, mesmo após o fim da mesma.

Assim, a minha intenção foi estudar e analisar os impactos da formação continuada do PNAIC, no contexto da sala de aula e nas práticas dos docentes do município de Ituberá, diretamente nas turmas do primeiro e segundo anos da EMEF X, com o trabalho do Componente Curricular de Língua Portuguesa, bem como a maneira como esta formação vem contribuindo para o melhoramento dos resultados nas turmas ciclo de alfabetização.

É sabido que o PNAIC vem sendo um propulsor nas práticas de alfabetização, com uma perspectiva de alfabetizar letrando. É por esse motivo que estudar esse programa tem sua relevância, dadas as mudanças significativas que vêm acontecendo na rotina das turmas do ciclo I, especificamente nos anos um e dois, em muitas escolas. Toda e qualquer formação continuada tem o propósito de acrescentar ou desmistificar o que sabemos sobre algo; o objetivo é o qualificar o que já fazemos. Com o PNAIC, os momentos de estudos e discussões sobre os processos de alfabetização na perspectiva do letramento possibilitaram aos professores ressignificar o modo como pensavam a alfabetização dos seus alunos.

No ano de 2012, vivi a experiência de ser professora alfabetizadora do Pacto Estadual para alfabetização nas turmas do ano um. Inicialmente, a metodologia proposta pelo programa foi impactante, no sentido de desestabilizar toda uma prática na qual acreditava ser a que possibilitava resultados positivos. Contudo, a partir das formações, era perceptível que as minhas práticas estavam limitadas e precisavam ser qualificadas com a proposta de alfabetizar letrando. No ano seguinte, tive a oportunidade de ser orientadora de estudo do PNAIC. Nesse contexto, aprofundei meus

estudos acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, e de como esse processo é relevante para os alunos que estão no período de alfabetização inicial.

Como coordenadora pedagógica, tenho percebido que a ressonância das ações do programa só é visualizada nas salas de aula enquanto o processo de formação está acontecendo. Os educadores deixam de incluir em suas práticas diárias os saberes que foram ampliados e ressignificados durante a formação, sendo que esse processo reflexivo de práticas é de suma importância quando nos propomos a melhorar o nosso trabalho e quando estamos na condição de aprendiz. Portanto, o PNAIC tem sua importância por ampliar os saberes dos docentes em busca de uma prática alfabetizadora consistente e significativa. Uma prática que de fato cumpra o objetivo de fazer com que os alunos sejam inseridos no mundo letrado, mas essas ações precisam ser garantidas de forma contínua e efetiva nas salas de aulas.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro foi destinado ao levantamento bibliográfico que respalda este trabalho. Discussões e reflexões são feitas acerca do objeto de estudo, da formação continuada do PNAIC, das contribuições que foram percebidas nas práticas dos profissionais durante a formação, mostrando a importância do programa para os resultados nos aprendizados, se suas propostas forem desenvolvidas pelos alfabetizadores.

No segundo capítulo, será apresentada uma proposta de intervenção a partir da dificuldade demonstrada pelo professor alfabetizador de colocar em prática os saberes construídos no período em que estava em formação do PNAIC. A ideia é retomar os conteúdos trabalhados no programa e apoiar o professor a incluir na sua rotina semanal, as atividades que o programa propôs, ou seja, alfabetizar e letrar. Para chegar ao projeto de intervenção, algumas ferramentas de pesquisa foram utilizadas: observação de aulas, análise do caderno de plano, entrevista com a professora etc. Isso tudo baseado no método de pesquisa-ação. Este é um método no qual o pesquisador

tem papel ativo no processo de pesquisa e envolve-se diretamente com o seu objeto de estudo. É importante, por ser um método no qual o pesquisador está ligado diretamente com o problema, e conseqüentemente, com a proposta de intervir nesse problema. Outro procedimento de pesquisa que também foi necessário foi o levantamento de literatura que aborda o tema pesquisado, o que pôde garantir maior legitimidade às considerações feitas ao longo do trabalho. A análise dos planos de aula também serviu de apoio para este estudo. Fazer uma análise dos planos de aula permitiu um olhar atento para a necessidade de retomar os conteúdos de formação do PNAIC. Visto a forma como os planos de aulas estão sendo organizados atualmente, esta se distancia de quando a professora estava em processo formativo.

Para finalizar o trabalho, faço um breve relato do que foi realizar este trabalho enquanto coordenadora pedagógica. Apresento as minhas impressões e expectativas com relação ao projeto de intervenção que será desenvolvido. O que pretendo com este projeto de intervenção é fazer a alfabetizadora retomar sua rotina de trabalho com base na proposta do PNAIC. Fazê-la perceber que os resultados na alfabetização são satisfatórios quando esse processo tem real sentido para o aluno, e isso só é possível se a alfabetização estiver pareada ao letramento.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PNAIC

A alfabetização dos nossos alunos, principalmente na rede pública, está sendo alvo de muitas discussões e debates entre os estudiosos da área. Cresce cada vez mais o número de estudantes que saem do ciclo I sem ter garantido as habilidades necessárias de leitura e escrita para avançar ao ciclo II.

Por essa realidade, o Governo Federal criou, em 2013, o PNAIC, cujo o objetivo é alfabetizar as crianças até oito anos de idade. Ou seja, ao fim do ciclo de alfabetização, todas as crianças estarão lendo e escrevendo com fluência. Para tanto, é imprescindível investir esforços na formação continuada como possível caminho na melhoria da qualidade do ensino. Como

afirmam Gatti, Nunes e Monteiro, et al Brasil, 2012” pelo parágrafo a seguir; Como pode ser observado na literatura especializada, a desfeza pela formação docente continuada é sempre crescente, podendo destacar Ferreira (2012) nesta discussão, quando ela elucida Gatti (2003); Nunes (2001) e Monteiro (2001) na ampliação do diálogo sobre a necessidade de investimentos das política pública nesta área, a saber:

[...] muitos estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de fornecer a construção de políticas públicas que venham de fato reverter os indicadores de desempenho dos alunos que hoje estão nas escolas de todo país, e um dos caminhos apontados é a formação continuada de professores. (GATTI, 2003, NUNES, 2001 E MOTEIRO, 2001 apud FERREIRA, 2012, p. 9)

Em meio às mudanças que ocorrem no âmbito da sociedade atual, é que os programas de formação vêm sendo lançados para dar conta das demandas sociais que estão em constante mudança. Para isso, exige-se cada vez um profissional com mais conhecimentos abrangentes pareados com a realidade que se encontra.

Assim, o PNAIC é um programa de formação continuada que propõe reflexões em nível pedagógico, buscando embasar o professor com novas abordagens metodológicas para fazer a inclusão dos estudantes no mundo letrado.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES: FOCO DO PROGRAMA

Se antes, com o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, havia uma forte preocupação com a formação inicial dos professores em nível superior, face à demanda existente no cenário educacional naquele período, hoje, quando temos um quadro em que 74,8%¹ dos professores do país

¹ Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar

já possuem a licenciatura em nível superior, a formação continuada aparece cada vez mais como uma necessidade para, junto com outros fatores, melhorar a qualidade da educação brasileira.

Entende-se que a formação inicial sozinha não é suficiente para dar conta das necessidades pedagógicas dos estudantes. Diante de tantas transformações que ocorreram no ambiente escolar, faz-se necessário que os profissionais se preparem continuamente com o propósito de melhorar sua atuação.

Todo processo formativo deve ter como objeto de estudo o contexto escolar, buscando nas dificuldades das práticas pedagógicas, indícios que podem nortear o processo de formação. A prática docente é sempre o foco de estudo. Fazer o movimento de ação-reflexão-ação é o que possibilita uma mudança da cultura escolar até então instituída.

Esse é um dos princípios que regem a formação do PNAIC: trazer para o centro das discussões a forma como professor conduz a alfabetização dos seus alunos, colocando-os para repensar, quiçá modificar, práticas que não estão dando conta de alfabetizar os estudantes.

Considerando que o professor é o sujeito que trabalha proficuamente com o saber, é importante deixar claro que este não é um sujeito isolado dentro de um sistema. O professor necessita conhecer boas práticas, dialogar com seus pares, criando um ambiente de troca de experiências, havendo uma ampliação dos seus conhecimentos. Parafraseando Miranda (2011), o educador precisa vivenciar experiências com outros professores de outros contextos sociais, advindos de outras de realidades. Momentos como esse podem promover o crescimento profissional, pois o professor, conhecendo outras situações, cria parâmetros de qualidade para subsidiar o seu trabalho, percebendo que é possível desenvolver boas práticas docentes.

O programa, além de possibilitar essa dialogicidade entre os professores alfabetizadores, promove também situações que permitem o uso de materiais disponíveis nas instituições de ensino que ainda estavam

encaixotados. A metodologia de trabalho do pacto trilha pelo ir e vir das situações de sala de aula. É um processo de reflexão e reconstrução de prática o tempo todo, porém o educador tem que se despir dos paradigmas enraizados e se colocar como ser que está em constante aprendizado, como cita Miranda (2011, p. 168):

A disposição do professor para rever antigos princípios, já arraigados e acomodados, assim como suas crenças nas possibilidades e necessidades de mudança, contribuem de forma decisiva para as inovações. [...] para inovar, o professor precisa aceitar que alternativas de ação, apropriar-se dessas possibilidades e transformá-las em práticas efetivas.

Dessa forma, propondo dimensões reflexivas de práticas, colocando os professores como produtores do próprio conhecimento, estes podem compreender sua realidade para, então, intervir nela.

CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO O PNAIC

A questão da alfabetização, desde que se expandiu o ensino público, e o contexto de aprendizagem encontrado nas salas de aula é bastante desanimador para todos que estão envolvidos na educação de crianças.

Partindo desse cenário, em que os resultados das avaliações externas apontam evidentemente a falta de competência leitora e escritora dos alunos, principalmente ao concluir o ciclo de alfabetização, é que surge o PNAIC como proposta de formação continuada para professores que estão atuando no ciclo de alfabetização, como mencionado anteriormente.

A portaria do MEC n. 867, esclarece, no artigo 5º, que as ações do pacto têm por objetivo:

- 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 (IDEB);
- 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, 2012, p. XX)

Conforme o documento, o objetivo maior do programa é permitir que todas as crianças saiam do ciclo de alfabetização lendo e escrevendo, e qualificar o professor para essa demanda é de fundamental importância.

Os princípios formativos do programa são baseados na alfabetização na perspectiva do letramento. Soares (2004) aponta que considerar esses dois processos no ensino pode garantir um progresso efetivo dos resultados das aprendizagens de leitura e escrita.

Tradicionalmente, uma criança ou um adulto eram considerados alfabetizados quando sabiam ler, escrever e fazer o próprio nome. Mas diante das necessidades sociais que, com o passar do tempo, começaram a exigir habilidades mais complexas do sujeito, o letramento, como o uso do sistema de leitura e escrita em situações reais, surge como forma de preencher essa lacuna deixada pelo processo de alfabetizar, no sentido tradicional.

É importante entender que alfabetizar e letrar são processos distintos, cujos objetos de conhecimento são diferenciados e que trabalham aprendizagens específicas, portanto exigem dos profissionais, formas de ensino também específicas. De acordo com Soares (2004, p. 97), alfabetização e letramento “distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.”

[...] alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por

meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da, e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97)

O intuito do PNAIC é trazer para as salas de aulas procedimentos que considerem as práticas sociais de leitura e escrita, respaldando o professor com instrumentos teóricos e metodológicos que permitam atuações cada vez mais condizentes com as novas abordagens e concepções de ensino nos parâmetros do letramento.

Porém, o que vem acontecendo na prática é um desentoeir de metodologias e estratégias de ensino. Ou seja, o professor não está ensinando o que sabia ensinar e nem está ensinando o que está ainda aprendendo a fazer. O resultado disso tudo são os números de alunos que não conseguem garantir as habilidades de leitura e escrita para avançar para a próxima etapa de ensino.

Soares (2004) chama atenção para a compreensão dos professores de que o estudante, para adquirir as competências leitoras, precisa entender como funciona o sistema de escrita. E isso é feito com situações reais, nas quais se faz necessário o uso da leitura e escrita. Colocar as crianças diante de um amontoado de gêneros textuais por si só não irá garantir que estes desenvolvam as habilidades em ler e escrever.

É preciso levar o estudante a refletir sobre o sistema de escrita, utilizando textos que estão presentes no cotidiano. O aluno precisa ver sentido no que está lendo e escrevendo, percebendo o real propósito comunicativo nas atividades de leitura e de produção de texto.

As estratégias formativas propostas pelo PNAIC possibilitam aos alfabetizadores o alinhamento desses dois processos – alfabetização e letramento. Tanto que o programa traz fundamentações acerca do letramento e alfabetização, dentre outros temas trabalhados, como currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da Língua Portuguesa na alfabetização. Toda a discussão feita nos encontros

presenciais tem como base a aquisição e reflexão sobre o sistema alfabético de escrita pelos estudantes, partindo de textos que têm uso social frequente.

Segundo o caderno de formação de professores do programa, este tem seis princípios fundamentais: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. A fusão desses princípios favorece uma formação continuada capaz de aprimorar conhecimentos muito importantes para o fazer pedagógico.

Guiados pelos princípios já citados, os encontros formativos buscam uma metodologia de trabalho que deixe o alfabetizador em contínuo pensar e repensar sobre o trabalho de leitura e escrita. O PNAIC propõe certa regularidade nas formações, portanto sugere algumas estratégias que são importantes e que precisam ser permanentes nos encontros, que são: leitura de deleite, tarefa de casa e escola, estudo dirigido de textos planejamentos de atividades socialização de memórias vídeo em debate análise de situações de sala de aula análise de atividades de alunos, análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aulas, análise de recursos didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados e avaliação da formação.

Cada uma dessas situações metodológicas tem sua função e sua relevância dentro do programa que favorece a qualificação da prática docente e o próprio processo formativo.

Se concebemos os professores como sujeitos inventivos e produtivos, sabemos que eles não serão repetidores em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua nova prática. Sabemos sim que, a partir de diferentes estratégias formativas, eles serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano. (BRASIL, 2012, p. 27)

Outro aspecto tão importante quanto os que já foram abordados do PNAIC é a definição dos Direitos de Aprendizagem dos componentes curriculares trabalhados no ciclo I. Ter conhecimento sobre o que os alunos precisam garantir em cada ano de escolaridade é imprescindível para que os professores possam focar nas atividades que desenvolvam de fato tais habilidades.

Os direitos de aprendizagem foram apresentados como parte do documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização”, respaldado na Medida Provisória (MP) n° 586/2012, lançado no mesmo dia do PNAIC, em novembro de 2012. Resultante das reflexões acerca dos resultados apresentados nas avaliações externas, este documento foi elaborado com vistas a ajudar o professor a compreender o que ensinar em cada ano escolar, seguindo uma progressão de aprendizagens, como sugere o próprio documento – introduzir, aprofundar e consolidar.

Desse modo, o educador precisa aprofundar os estudos nesse documento, e o processo formativo do PNAIC oportuniza esse momento de estudo dos alfabetizadores. O currículo é dinâmico, como também, é a sociedade atual, portanto a escola precisa começar a se adaptar a essa nova realidade. O próprio documento sinaliza que:

Isto pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças – seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige, necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso dos materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças. (BRASIL, 2012, p. 18)

Essa dinamicidade e heterogeneidade presentes na sala de aula exigem conhecimentos mais complexos por parte do educador em realizar sua tarefa

de alfabetizar. Diante disso, é necessário um novo profissional que esteja preparado para as novas tendências pedagógicas, que faça uso da reflexão sobre o eu fazer didático como um mecanismo de aperfeiçoamento do seu trabalho.

É importante lembrar que a formação inicial e as experiências de atuação diária, também precisam ser consideradas, pois o professor precisa ver significação no que está propondo a estudar. Por isso a prática pedagógica é sempre ponto de partida para o desenvolvimento de um curso de formação continuada, por que é preciso

[...] um trabalho que olhe para as crianças em suas potencialidades, em seus diferentes modos de aprender, em seus diversos ritmos, como processos subjetivos e não mais em suas carências; crianças consumidoras e também produtoras críticas de cultura, sujeitos de direitos – neste caso, direito de serem falantes/ouvintes, leitoras/escritoras, autônomas e autorais. (BRASIL, 2012, p. 19)

A criança, mesmo antes de frequentar a escola, vive em contato diário com situações que exigem o uso da leitura e da escrita. Ainda assim, inserir o aluno numa sociedade letrada, que faça uso competente das habilidades de ler e escrever, constitui o desafio da escola pública. O PNAIC surge neste contexto, como programa de formação para professores da educação básica, os quais trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental, no processo de alfabetização das crianças, com a finalidade de reverter a problemática de dificuldade na escrita e leitura existe em escala alarmante no Brasil. É preciso um esforço conjunto, de todos os segmentos envolvidos na educação pública, na tentativa de reverter esse quadro. Somente pelos esforços de todos, a mudança na qualidade do ensino pode ser possível.

No entanto, o grande desafio dos cursos de formação à serviço dos profissionais de educação é proporcionar que as ideias difundidas nas formações seja algo efetivo e visualizado frequentemente nas práticas dos docentes que estão no processo formativo. O que ocorre muitas vezes é um

descontinuar de práticas. Isso acontece porque, com afirma Gatti (2003), perante os cursos de formação, os professores e os processos cognitivos que estes estão por adquirir são considerados apenas em sua individualidade. Porém, é desconsiderado o fato desses profissionais estarem imersos numa sociedade com valores culturais, sociais e políticos que influam diretamente na sua forma de pensar e agir diante de qualquer situação, e provavelmente no seu fazer didático-metodológico.

Para que as formações tenham os impactos que foram previstos na sua implantação, é necessário que as ações formativas estejam em consonância com o momento sociocultural que os professores estão inseridos. É preciso realmente adentrar no subjetivo desses profissionais, levando-os a perceber que as mudanças são de fato necessárias.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Conforme já anunciado, objetivo deste trabalho é identificar os impactos deste programa de formação para o ensino nas turmas um e dois da EMEF X, bem como apontar possibilidades didáticas com base nas propostas do programa.

A EMEF X está localizada numa comunidade afastada do centro da cidade de Ituberá. Esta é uma instituição que tem padrões físicos e estruturais de acordo com os modelos atuais. Possui salas amplas, portas e banheiros adaptados, de acordo as exigências legais para acessibilidade, sala de leitura, cozinha, área externa, sala para laboratório de informática, sala para atendimento especializado, dispõe de equipamentos e materiais didáticos para apoiar os professores em suas aulas. Na escola, funciona também o Programas Mais-educação, com oficinas de acompanhamento pedagógico, pintura, futsal e percussão. Outro programa é o Mais-cultura, com oficinas de Literatura de Cordel.

De acordo o censo escolar, a escola atende cerca de 200 alunos, que estão nos anos iniciais do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano). O corpo

docente é composto por cinco professores, sendo que três têm carga horária de 40 hs, e dois, de 20 hs, distribuídos para uma turma de primeiro e segundo ano, duas turmas de terceiro ano, duas turmas de quarto ano e duas turmas de quinto ano. A instituição também contempla a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola é gerida por um trio gestor composto por gestor, vice-gestor e coordenador pedagógico – este último acompanha apenas os professores do ensino regular, pois a EJA possui coordenador específico. Atualmente, a escola está funcionando com um número reduzido de pessoal de apoio, diante do tamanho da escola: apenas duas serventes, que auxiliam também na complementação do ensino os professores da sala multifuncional, os monitores do Mais-educação e a oficina do Mais-cultura.

A unidade escolar está inserida numa comunidade em que a base econômica gira em torno da agricultura e pesca, portanto os alunos que frequentam a escola advêm de famílias simples e humildes. Outros fatores importantes que vale destacar é que esta comunidade tem um histórico de violência, e que o tráfico de drogas permeia a vida dos moradores e, conseqüentemente, das crianças, o que ainda é uma realidade.

Portanto, a filosofia de trabalho que norteia as ações pedagógicas é voltada para minimizar os problemas que essas crianças vivenciam para que não possam interferir na dinâmica da escola. Neste sentido, a instituição possui trabalhos anuais importantes, que auxiliam nas dificuldades encontradas pelos professores. São eles: o Plano de Apoio Pedagógico, para os alunos que estão com dificuldades de aprendizagem e o Projeto Institucional de leitura, que são ações voltadas para o incentivo à leitura. O intuito é criar um ambiente onde todos se sintam responsáveis pela educação das crianças. Com essas ações, a escola envolve pessoas que até então se viam distantes do “educar” crianças, uma vez que pensavam que esta tarefa competia apenas aos professores. Passaram a entender que os alunos são da escola, portanto é o dever de todos fazê-los avançar em suas aprendizagens.

Metodologia

Conforme já anunciado, o tema trabalhado neste Projeto Vivencial é “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Possibilidade de Qualificação no Ensino nas Turmas do Ano 1 e 2 do Ciclo de Alfabetização da EMEF X”, por entender que, depois que as formações se findam, pouco das propostas metodológicas do PNAIC se vê nas salas de aulas. Por isso, a investigação foi em torno da seguinte indagação: quais os impactos dos processos formativos do PNAIC nas práticas pedagógicas dos docentes do município de Ituberá?

Portanto, essa pesquisa buscou: ampliar as discussões acerca das práticas alfabetizadoras, bem como avaliar como a proposta de trabalho do PNAIC vem sendo desenvolvida, compreender como a formação continuada do PNAIC tem contribuído para a melhoria dos resultados nas turmas do primeiro ano, identificar junto aos professores alfabetizadores quais contribuições a formação do PNAIC acrescentou à sua ação metodológica na sala de aula e propor ações que possibilitem ao professor dar continuidade às aprendizagens e estratégias desenvolvidas ao longo da formação do PNAIC, mesmo após o fim da mesma.

Na tentativa de responder o questionamento que originou este trabalho, foi necessário o uso de algumas técnicas de coleta de dados, como: aplicação de questionário com a professora regente do primeiro e segundo ano e observação de aulas ministradas pela mesma. O método de trabalho foi baseado na pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (1986, p. 14):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ou seja, é preciso que haja realmente um problema para que sejam pensadas e elaboradas ações que possam minimizar a problemática apontada na pesquisa. É importante salientar que neste tipo de pesquisa o pesquisador exerce uma função ativa. Ele está envolvido diretamente com o problema e com as pessoas que estão ligadas ao mesmo. Na pesquisa-ação, o pesquisador deve ter uma postura participativa diante do problema apresentado.

Aplicação dos instrumentos de coleta e análise dos dados

A pesquisa foi realizada utilizando alguns instrumentos que deram indícios de que possibilitariam uma melhor compreensão do problema. Uma das primeiras estratégias, e das mais pertinentes, foi a observação de aulas realizadas pela professora das turmas dos anos um e dois. A análise dos planos de aulas mostra a dificuldade que o professor tem em incluir, na sua rotina diária, as propostas didáticas apresentadas pelo PNAIC.

As turmas que foram o foco do trabalho foram as turmas do ano um e dois da EMEF X. É importante ressaltar que o período da observação aconteceu na quarta unidade deste ano letivo. As duas turmas têm a mesma professora regente, que é Graduada em Pedagogia e tem 15 anos de experiência docente.

A primeira aula observada foi no dia 24 de novembro de 2015, numa terça-feira, na turma do segundo ano, que possui 32 alunos, no turno matutino. Essa é uma turma que apresenta níveis diferentes quanto às hipóteses de escrita. Na última avaliação diagnóstica, que foi realizada no final do ano letivo de 2015, 53,1% dos alunos estavam no nível alfabético. Desses 32 alunos, quatro não realizaram a avaliação. Os resultados foram estes:

Quadro 1 - Quarta avaliação diagnóstica do nível de escrita

Ano	Pré-Silábico		Silábico		Silábico-Alfabético	Alfabético
	IND	DIF	S.V.S	C.V.S		
segundo ano	-	6	-	1	4	17
%	-	18,7	-	3,1	12,5	53,1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituberá

A professora iniciou a aula conversando com os alunos sobre o Natal: o que significa, porque se comemora essa data e outras coisas mais. A aula foi em torno desse tema, e atividade proposta também. O comando da atividade, era para que os alunos escrevessem, do jeito deles, um texto cujo título era “Se eu fosse um anjinho...”. A professora não orientou os alunos sobre qual gênero textual eles iriam escrever, e assim a aula prosseguiu. É importante frisar que qualquer que seja o trabalho de produção de texto precisa partir do princípio de que sempre que escrevemos, estamos buscando um propósito comunicativo, portanto ao propor uma produção escrita sem direcionar o gênero textual que se quer trabalhar, a atividade fica no vazio, e não ajuda os estudantes a avançarem no seu nível de escrita. E foi isso que faltou na aula ministrada pela professora. Como dito, dentro da rotina dessa turma, não foi oportunizado em nenhum momento o trabalho com gêneros textuais. O PNAIC prevê um trabalho pedagógico voltado para a alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, está explícito que:

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. (BRASIL, 2012, p. 20)

Mesmo a atividade de produção textual tendo sido realizada, esta não teve como base inicial o trabalho com gênero textual e não contemplou os eixos de Língua Portuguesa. Segundo o PNAIC, os trabalhos com os quatro eixos – leitura, oralidade, análise da língua e produção textual – são de suma importância para que haja um ensino completo da língua, sem fragmentações, para que assim os estudantes possam adquirir habilidades necessárias para fazer uso pleno da língua.

Outra situação observada foi a ausência da leitura do professor para incentivo dos alunos; em nenhuma das aulas observadas houve a leitura para deleite. O que, durante as formações, foi algo bastante enfatizado, sobre a relevância desse momento na aula. O propósito da leitura de deleite é estimular os alunos a ler por fruição, uma vez que diariamente estamos em contato com várias situações de leitura e, sendo assim, lemos para várias finalidades, inclusive por prazer. A leitura de deleite também é uma das estratégias de formação do PNAIC. De acordo com o caderno do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 29): “O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida.”

O tipo de atividade escrita que foi proposto não permitiu intervenções didáticas mais eficazes para todos os alunos, pois a turma está em níveis diferenciados de escrita, como visto no quadro acima. Portanto, a atividade de produção não possibilitou a reflexão dos estudantes acerca do sistema de escrita, por isso o não cumprimento da tarefa por parte de alguns deles.

A segunda aula observada foi no dia 24 de novembro de 2015, numa terça-feira, na turma do ano um, no turno vespertino. Essa é uma turma bem agitada. Possui 24 alunos, e um deles é especial. No diagnóstico inicial, a maioria da turma se encontrava na escrita pré-silábica diferenciada. Já neste último diagnóstico, sendo que três alunos não realizaram a avaliação, o quadro da turma é o seguinte:

Quadro 2 - Quarta avaliação diagnóstica do nível de escrita

Ano	Pré-Silábico		Silábico		Silábico-Alfabético	Alfabético
	IND	DIF	S.V.S	C.V.S		
1º ano	02	05	01	02	03	08
%	8,3	20,8	4,1	8,3	12,5	33,3

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Ituberá (2015).

Como observado, as hipóteses de escrita dos alunos estão bem diversificadas, portanto exige um trabalho do professor voltado para as atividades diferenciadas. O que permite o avanço dos alunos quanto o Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

A aula começou com a professora falando do espírito natalino e sobre o que esta data pode despertar nas pessoas. Como essa é uma turma agitada, e a professora ainda tem que dar atenção à aluna especial, ela não consegue articular bem sua proposta de trabalho. Sendo assim, poucos estudantes conseguem participar desse momento da aula, enquanto os demais ficavam dispersos. Ela prosseguiu, realizando na lousa uma leitura coletiva de uma quadrinha que falava do natal, e logo realizou uma pequena atividade de análise estrutural das palavras do texto.

Face ao que foi observado, percebe-se que a atividade proposta, como na turma do segundo ano, não atendeu às necessidades didáticas da turma. Ou seja, faltaram objetivos específicos para cada grupo de aluno que estava em hipóteses diferenciadas. A leitura de deleite também não teve espaço nessa aula.

A terceira aula foi realizada na turma do segundo ano, na quarta-feira, no dia 26 de novembro de 2015. Dessa vez, a professora com a leitura de um livro, *Quem quer brincar de pique-esconde*. Porém, o que se observa é que a leitura por prazer não tem um espaço garantido nas práticas pedagógicas de professora. No plano de aula, havia inicialmente um trabalho com uma cruzadinha, cujo tema era Natal, e a produção de frases. Apesar de ter iniciado

a aula com a leitura de deleite, no plano não constava esse primeiro momento, o que se pode concluir que foi um momento não planejado.

As três aulas observadas, apresentaram as mesmas estruturas de início e fim, começando por uma conversa inicial, seguida de uma atividade escrita. Obviamente, devemos considerar que o período de observação não é propício para uma análise consistente, pois se deu no encerramento do ano letivo, e a dinâmica de sala de aula muda, por isso não podemos tirar conclusões definitivas a partir de momentos pontuais como estes.

Contudo, é importante considerar também que temos que garantir o aprendizado dos alunos até o final do ano letivo, e o tempo escolar precisa ser respeitado e bem aproveitado, para que ao fim do processo os estudantes tenham atingido as habilidades necessárias para avançar para a etapa seguinte.

Um instrumento de pesquisa que também serviu de base para o estudo do problema apresentado foi a aplicação de um questionário, no qual a professora é indagada sobre a formação continuada do PNAIC. Nele, foi possível perceber as impressões da professora sobre o programa.

A alfabetizadora relata que já participou de outros programas de formação continuada, como o Pró-letramento e PCN'S em ação e considera importante que o profissional esteja em constante aperfeiçoamento, pois é através da formação continuada que ele pode rever sua prática, buscando melhores formas para desenvolver um trabalho que satisfaça às necessidades pedagógicas dos estudantes.

Quando perguntada se acha que o PNAIC é um programa importante, a educadora respondeu que: *“sim, por ele contribuir para a qualificação do educador, dando suporte para desenvolver sua prática na sala de aula com maior eficiência, onde não dá tudo pronto, mas direciona a nossa prática pedagógica”*. Acrescentou ainda, quando respondeu as seguintes questões: O que pensa sobre a proposta do PNAIC de alfabetizar letrando? O PNAIC trouxe alguma contribuição para a sua prática pedagógica? Se sim, quais?

Por estar praticamente vinculadas a leitura e escrita, a proposta do PNAIC é sem dúvidas necessária, onde proporciona a aquisição da escrita numa perspectiva de letramento, de forma que os dois processos aconteçam associadas, utilizando assim de diversos suportes que venha a atender a demanda.

Sim. A partir das formações foi possível conduzir melhor a estrutura de minhas aulas, buscar subsídios mais apropriados, ser mais flexível e lidar melhor com situações decorrentes na sala de aula, rever e corrigir algumas práticas que não levam ao aprendizado almejado.

Fazendo a análise dessas respostas das questões citadas acima, é nítido que a professora entende a relevância do programa para sua prática. Ela compreendeu que alfabetizar e letrar são processos que se complementam. No entanto, nas aulas, observamos que muitas lacunas estavam abertas com relação às propostas do PNAIC. A prática observada estava distante dos conteúdos formativos do programa.

Com relação às contribuições da formação do PNAIC para sua prática, ela aponta que adquiriu mais experiência em adaptar melhor as atividades de acordo com o nível de aprendizagem da criança. Essa resposta merece destaque, por se tratar dos diferentes níveis de escrita dos alunos. O professor precisa ter em mente que, para alunos avançarem em sua hipótese de escrita, as atividades que são desenvolvidas precisam estar compatíveis com o nível que se encontram os alunos. Embora a alfabetizadora aponte este aspecto como uma das principais contribuições da formação para sua prática, este aprendizado não se concretizou em nenhuma das aulas observadas.

Um ponto positivo que merece destaque, segundo a professora, é a exploração dos materiais fornecidos pelo MEC, tantos jogos, quanto os livros literários que são destinados ao ciclo de alfabetização, bem como o incentivo ao uso destes nas aulas, durante as formações. Porém, ao verificar os panos de aula, percebe-se que foi pequena a utilização desses materiais nas aulas dessas turmas em estudo.

A última questão foi referente ao aprendizado dos estudantes, de acordo a proposta do PNAIC. A professora disse que considera o positivo,

pois, segundo a proposta os alunos, são estimulados a pensar, analisar suas respostas, ou seja, participar de seu próprio aprendizado. Dessa forma, a docente vê que os resultados são satisfatórios quando coloca a prática de alfabetizar na perspectiva do letramento, até porque a mesma já vivenciou como funciona este processo nos anos anteriores e verificou que os resultados podem ser melhores.

Diante do exposto, está evidente que existe a necessidade do professor colocar em prática seus saberes advindos das formações que já vivenciou. Sem dúvidas, teoricamente, o conhecimento aconteceu, pois está claro nas respostas dadas no questionário. Contudo, falta pôr em prática esse conhecimento em prol do aprendizado dos alunos, de modo que estes possam ser inseridos num mundo letrado. Mas fica ainda uma questão: quais os entraves que impossibilitam a concretização dessa prática? Vários fatores podem interferir nesse processo, porém o que pode estar interferindo de fato é a falta de um acompanhamento mais consistente, que possa garantir a efetivação da mesma. Durante as formações, as ações do PNAIC são pensadas nos encontros, com vistas à aplicação na sala de aula. Somente o acompanhamento dessas ações permite que elas aconteçam de fato, e o movimento de ação-reflexão-ação possibilita cada vez mais o aperfeiçoamento didático.

Apresentação das ações da proposta de intervenção

Após realizar a pesquisa e analisar os dados que permitiram investigar o problema que incitou o estudo, foi identificado que a professora conhece e entende qual o direcionamento pedagógico que o PNAIC propõe. Entretanto, como já mencionado, foi observado que pouco se tem feito em sala de aula com relação ao alfabetizar na perspectiva do letramento, quando o alfabetizador não está em processo formativo.

O processo de alfabetizar de modo que os estudantes adquiram competência leitora proficiente, depende de uma metodologia que visualize as

dificuldades que os alunos apresentam para, então, intervir nela, e assim dar condições didáticas para que os mesmos possam desenvolver habilidades na leitura e escrita.

Para tanto, o educador precisa dispor dos conhecimentos que são acumulados em sua vida profissional, quando são formados e habilitados a lidar com certas situações em sala de aula. A formação continuada é um dos elementos que pode dar essa condição ao profissional da educação. Mas, durante o estudo, foi verificado o inverso desta expectativa.

Para tentar minimizar ou mesmo sanar este problema, algumas ações foram pensadas e serão implementadas para que a professora das turmas do primeiro e segundo ano da EMEF X lance mão dos seus aprendizados, que foram ampliados durante a formação continuada do PNAIC.

Essas ações serão desenvolvidas no período de março a outubro do ano de 2016, sob a liderança da coordenadora pedagógica da escola. Com o intuito de retomar os conteúdos da formação, serão feitos encontros formativos uma vez a cada mês, totalizando nove encontros no ano, para discutir e inserir na rotina semanal as propostas de trabalho do PNAIC. Além disso, será necessário, nos encontros de planejamento, que acontecerão uma vez por mês, acompanhar e orientar a professora na organização de atividades que contemplem as propostas do alfabetizar no contexto do letramento.

Os conteúdos que serão retomados e ampliados estão ligados à fragilidade observada no acompanhamento pedagógico que foi feito, sendo eles: Alfabetização e Letramento, Planejamento e Rotina na alfabetização, Sistema de Escrita Alfabético, Gêneros textuais, Modalidades Organizativas – Projeto didático e Sequência didática – Heterogeneidade na sala de aula: diversos saberes e Avaliação no ciclo de alfabetização. Para que isso aconteça, serão necessários encontros de quatro horas mensais. Os principais recursos são os cadernos de formação do PNAIC, *data show*, *notebook*. Nesse momento, considero importante também incluir nesse processo a professora do ano três, pois também faz parte do ciclo de alfabetização, e para que

as discussões sejam produtivas. Levando em conta que uma das estratégias formativas do PNAIC é a possibilidade dos alfabetizadores, nos momentos das discussões, trocarem experiências entre seus pares, então, é importante ter outra professora para que essa troca de experiência seja efetiva.

“Objetivo geral”: Aprofundar a discussões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, possibilitando que esta seja uma prática contínua e consistente nas turmas do ciclo de alfabetização, bem como apontar possibilidades didáticas para a efetivação da mesma.

Mês: Março

Primeira Formação: Apresentação da Proposta de Intervenção

Objetivo: Apresentar aos alfabetizadores o Projeto de Intervenção, visando retomar os conteúdos formativos do PNAIC.

Data prevista: 19/03/2016

Mês: Abril

Segunda Formação: Alfabetização e Letramento

Objetivo: Discutir a importância de alfabetizar com a perspectiva do letramento.

Data prevista: 16/04/2016

Planejamento: Pensar nas atividades diárias que possibilitem o trabalho de alfabetizar letrando.

Data prevista: 20/04/2016

Mês: Maio

Terceira Formação: Planejamento e rotina no ciclo de alfabetização

Objetivo: Analisar a rotina que está sendo seguida atualmente, inserindo elementos que são pertinentes ao trabalho pedagógico com o ciclo de alfabetização, pensando na proposta de alfabetizar letrando.

Data prevista: 21/05/2016

Planejamento: Reformular a rotina atual, inserindo situações didáticas que permitam o trabalho constante com o alfabetizar e letrar (eixos

de Língua Portuguesa, Leitura de Deleite, jogos didáticos e variedades textuais).

Data prevista: 24/05/2016

Mês: Junho

Quarta Formação: Sistema de Escrita Alfabético

Objetivo: Compreender como a criança pensa o Sistema de Escrita Alfabético em cada hipótese de escrita que se encontra, discutindo alternativas didáticas que podem fazê-la avançar na escrita.

Data prevista: 11/06/2016

Planejamento: Avaliar a escrita dos estudantes, mapeando a hipótese de escrita em que se encontra cada um deles, pensando em atividades para cada grupo, de acordo com o nível de escrita de cada um.

Data prevista: 15/06/2016

Mês: Julho

Quinta Formação: Gêneros textuais

Objetivo: Entender a importância do trabalho de leitura e escrita com os diferentes textos.

Data prevista: 09/07/2016

Planejamento: Criar atividades, tendo como base diferentes gêneros textuais, pensando na diversidade de saberes que existem na sala de aula, os eixos de Língua Portuguesa e no trabalho com o Sistema de Escrita Alfabético.

Data prevista: 14/07/2016

Mês: Agosto

Sexta Formação: Modalidades organizativas: Projeto Didático e Sequência Didática

Objetivo: Aprofundar o estudo acerca das modalidades organizativas como possibilidade de integrar os diferentes componentes curriculares com atividades que desenvolvem leitura, escrita e oralidade.

Data prevista: 06/08/2016

Planejamento: Elaborar um Projeto Didático de curto prazo para ser aplicado nas turmas do ciclo de alfabetização.

Data prevista: 10/08/2016

Mês: Setembro

Sétima Formação: Heterogeneidade na sala de aula: diversos saberes

Objetivo: Repensar as práticas postas em sala de aula, visando os diferentes saberes encontrados nas turmas do ciclo de alfabetização.

Data prevista: 03/09/2016

Planejamento: Criar atividades pensando nos alunos que não estão alfabetizados.

Data prevista: 08/09/2016

Mês: Outubro

Oitava Formação: Avaliação no ciclo de alfabetização

Objetivo: Compreender a avaliação no ciclo de alfabetização como um processo importante e necessário, criando instrumentos avaliativos de acompanhamento e monitoramento das aprendizagens.

Data prevista: 08/10/2016

Planejamento: Organizar instrumentos que possam dar maiores condições ao processo de avaliação das turmas do ciclo de alfabetização.

Data prevista: 10/10/2016

Após a concretização dessa proposta de intervenção, e ao longo do desenvolvimento da mesma, é esperado que os professores alfabetizadores integrem na sua prática diária as propostas lançadas no período de formação, e que essa concepção de ensino seja algo contínuo nas ações didáticas desses professores.

Como já dito, durante todo o desenvolvimento desse Projeto de Intervenção, é de suma importância o acompanhamento pedagógico direto dessas ações em sala de aula por parte da coordenadora pedagógica responsável. Os estudos teóricos aliados com as atividades práticas que serão construídas nos planejamentos só poderão ser visualizados se houver um

acompanhamento dessas ações. As observações serão registradas em fichas, que posteriormente serão socializadas com as professoras, momento esse importante, pois é o meio pelo qual os educadores terão visão do seu trabalho, buscando o ressignificar de suas práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada sobre o programa PNAIC e os impactos dessa formação na prática alfabetizadora dos professores do primeiro e segundo ano da EMEF X possibilitaram uma compreensão de como o docente lida com os saberes oriundos dos processos formativos.

Como já observado neste trabalho, existe uma dicotomia entre teoria e prática, uma vez que o professor sinaliza no questionário a importância das propostas implementadas do PNAIC. Todavia, a observação da aula não demonstra essa mudança de prática. A partir dessa realidade observada, faz-se necessário uma proposta interventiva para que o professor lance mão dos seus conhecimentos adquiridos na formação continuada do PNAIC, conhecimentos esses que já demonstrou ter, sendo necessário apenas colocá-lo em prática.

Um dos objetivos desse trabalho é justamente ampliar as discussões referentes às contribuições de formação continuada no melhoramento dos resultados das turmas do ano um e dois. Partindo desse contexto, foram pensadas ações que possibilitassem a retomada das discussões dos conteúdos formativos do programa.

Um problema apontado neste trabalho e que merece maiores estudos é fato do professor desenvolver o trabalho proposto pelo PNAIC apenas quando está em processo de formação. A intenção do projeto de intervenção é fazer com que haja mudança nessa realidade. Toda formação continuada deve considerar que:

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2003, p. 196)

O programa em estudo, o PNAIC, mostra, na fala do alfabetizador, que tem sua efetividade, porém, como já constatado, com alguns problemas de prática. É evidente que, como enfatiza Gatti (2003), para que haja uma mudança real de prática, é necessário considerar o sujeito em suas várias dimensões e o contexto que o mesmo está vivenciando. Tudo pode influir nos resultados de um processo de formação.

Diante do exposto, é urgente a utilização de intervenções, sendo estas imprescindíveis, que possibilitem o professor alfabetizador perceber a relevância de se formar continuamente, ou melhor, de fazer uso desses conhecimentos a favor do aperfeiçoamento de suas práticas. Fazê-lo perceber quem quando se está em processo formativo, a intenção é qualificar o que se sabe. É preciso se despir dos preconceitos, quebrar os paradigmas em função de uma ação educativa cada vez mais eficaz, proporcionando melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

A minha Proposta de Intervenção caminha nessa linha, que é criar um espaço de reflexão dentro da rotina de formação e planejamento dos professores do ciclo de alfabetização, na escola onde atuo como coordenadora pedagógica, onde seja possível o repensar e o ressignificar de práticas alfabetizadoras que possam cumprir de fato o objetivo maior da alfabetização na perspectiva do letramento: desenvolver as competências leitoras e escritoras aos alunos, dando condições destes atuarem no mundo letrado.

REFERÊNCIAS

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*, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, jul. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012.

FERREIRA, B. T. Andrea. Formação de professores: princípios e estratégias formativas. 2012. p. 8 a 21. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF, 2012. p. 39. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf> Acesso em: 10 nov. 2015.

GATTI, B. A. A formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

LÚCIO, E. O pacto nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 3, n. 1, jan./jun. 2013.

MIRANDA, I. M. A formação continuada e o processo de (des)construção da cultura escolar, dos saberes e das práticas docentes. In: FONSECA, S. G. *Currículos, saberes e culturas escolares*. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2011. p. 167-181.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 25, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, n. 29, fev./abr. 2004.

SOUZA, E. E. P. de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ANPEd SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/95-o.pdf>.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

APÊNDICE – ENTREVISTA

Nome completo:

Formação:

Instituição que leciona:

Anos de docência:

Tempo de experiência no ciclo de alfabetização:

Já participou de algum programa de formação antes?

E especificamente para alfabetização?

Considera importante o professor participar de cursos de formação continuada?

Você acha que o PNAIC é um programa importante? Por que?

O que você pensa sobre a proposta do PNAIC de alfabetizar letrando?

O PNAIC trouxe alguma contribuição para sua prática pedagógica? Se sim, quais?

Quais as principais aprendizagens que a formação lhe proporcionou?

Pontos positivos e negativos do programa.

Você percebe resultados positivos no aprendizado dos estudantes de acordo com a proposta do PNAIC? Quais?

SOBRE OS AUTORES

Adriana Loiola Bruni: Licenciada em Ciências Naturais, pedagoga, especialista em Coordenação. Professora efetiva da Rede Municipal de ensino de Mata de São João.

Alaudja Lima de Sousa Oliveira: Licenciada em História, Especialista em Ensino das Artes e em Coordenação Pedagógica. Coordenadora de Artes na Rede Municipal de Conceição do Coité.

Alexsander Joaquim de Oliveira: Licenciado em Letras. Especialista em Metodologia do Ensino e Pesquisa na Educação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Coordenação Pedagógica. Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ibipitanga.

Ana Cláudia da Silva Barbosa: Pedagoga, especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação e em Coordenação Pedagógica. Coordenadora na Rede Estadual, atua no Município de Senhor do Bonfim.

Ana Cláudia Neves Luz: Licenciada em Letras, especialista em Letras-Português e Literatura e em Coordenação Pedagógica. Coordenadora da Rede Municipal de Caturama.

Ana Lise Costa de Oliveira Santos: Pedagoga, especialista em Psicopedagogia, em Educação e Pluralidade Sociocultural e em Coordenação Pedagógica. Mestre em Educação. Coordenadora na Rede Municipal de Riachão do Jacuípe.

Carine Oliveira Sousa: Pedagoga, especialista em Psicopedagogia Institucional e em Coordenação Pedagógica. Coordenadora da Secretaria Municipal de Itanhém.

Débora Silva Santana: Pedagoga, especialista em Linguística e Literatura e em Coordenação Pedagógica. Professora da Rede Municipal de Muritiba.

Elidiana de Jesus dos Santos: Pedagoga, especialista em Interdisciplinaridade na Educação Básica e em Coordenação Pedagógica. Coordenadora Geral do Ensino Fundamental I - Campo na Rede Municipal de Valença.

Eliezer José Ferreira: Pedagogo, especialista em Coordenação Pedagógica, em Estudos Sociais e Humanidades, Coordenador na Rede Municipal de Carinhanha.

Érica da Costa Silva: Pedagoga, especialista em Neuropedagogia em psicanálise, em educação no Campo e Desenvolvimento Territorial e Coordenação Pedagógica. Coordenadora na rede Municipal de Cipó.

Fabiane Pinto da Silva Oliveira: Licenciada em História, especialista em Coordenação Pedagógica. Docente da Rede Municipal de Conceição do Coité.

Fábio Nascimento Santana: Pedagogo, especialista em psicopedagogia e em coordenação pedagógica. Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Teixeira de Freitas.

Helen Cavalcante Ribeiro dos Santos: Pedagoga, especialista em coordenação Pedagógica, Coordenadora da Rede Municipal de Ituberá.

	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>I. Bigraf</i>
Tiragem	<i>400 exemplares</i>