



Gestão do Projeto Educativo

Gestão do Projeto Educativo

Natália da Silva Bugança

Rosângela de Oliveira Pinto

© 2018 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Camila Cardoso Rotella

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Aldrei Jesus Galhardo Batista

Rosângela de Oliveira Pinto

Editorial

Camila Cardoso Rotella (Diretora)

Lidiane Cristina Vivaldini Olo (Gerente)

Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)

Letícia Bento Pieroni (Coordenadora)

Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bugança, Natália da Silva

B931g Gestão do projeto educativo / Natália da Silva Bugança,
Rosângela de Oliveira Pinto. – Londrina : Editora Distribuidora
Educacional S.A., 2018.
176 p.

ISBN 978-85-522-0618-7

1. Gestão. 2. Projeto educativo. I. Bugança, Natália da
Silva. II. Pinto, Rosângela de Oliveira. III. Título.

CDD 370

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2018

Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza

CEP: 86041-100 – Londrina – PR

e-mail: editora.educacional@kroton.com.br

Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1 A organização escolar e a gestão pedagógica	7
Seção 1.1 - A organização escolar	9
Seção 1.2 - Gestão pedagógica	23
Seção 1.3 - O olhar pedagógico	35
 Unidade 2 A gestão do currículo	 51
Seção 2.1 - O currículo formal e a gestão pedagógica	53
Seção 2.2 - A gestão do currículo no contexto escolar	64
Seção 2.3 - A gestão do currículo em sala de aula	76
 Unidade 3 A gestão da ação docente	 87
Seção 3.1 - Gestão do trabalho docente na escola	89
Seção 3.2 - Trabalho pedagógico reflexivo	100
Seção 3.3 - Formação docente continuada	117
 Unidade 4 A gestão dos resultados	 133
Seção 4.1 - A qualidade da educação	135
Seção 4.2 - Avaliação dos resultados	149
Seção 4.3 - Análise do processo de ensino-aprendizagem	162

Palavras do autor

A sociedade e a escola já passaram por inúmeras mudanças. Esta última, na atualidade, vive a necessidade de manter-se contemporânea a fim de acompanhar a velocidade das informações veiculadas por variadas plataformas e acessíveis desde a tenra idade às crianças. Nesse sentido, a sistematização de informações e a sua organização são elementos basilares para a construção de conhecimentos.

A escola, local destinado à educação formal, estrutura o ensino mediante a materialização do seu projeto educativo. Esse projeto, de forma análoga, pode ser pensado como um guarda-chuva que reúne em sua sombra a legislação educativa, a organização escolar e o trabalho pedagógico de cada profissional. É mister pensar que a gestão do projeto educativo é quesito fundante na construção de aprendizagens e sucesso escolar.

Nessa esteira, emerge a importância da presente disciplina na formação do pedagogo, pois tanto no papel de professor, coordenador pedagógico, orientador ou supervisor, o seu trabalho é fundamental para a formação dos alunos. Assim, o objetivo geral deste estudo é conhecer e compreender o papel da gestão pedagógica no contexto escolar nas dimensões da gestão do currículo, da gestão da ação docente e da gestão dos resultados, articulando e compreendendo as políticas educacionais e a práxis educativa.

Por meio do objetivo supracitado, busca-se o domínio da competência de compreender a atuação do gestor pedagógico na promoção da formação continuada, articulando e compreendendo as políticas educacionais e a práxis educativa.

Visando atender ao objetivo proposto, percorreremos um caminho em que visitaremos as temáticas divididas em unidades de ensino. Na primeira unidade serão abordadas a organização escolar e a gestão pedagógica. Na segunda unidade estão inseridos os conhecimentos acerca da gestão do currículo, desde o contexto macro à gestão em sala de aula. A Unidade 3 tem como foco central a ação docente. Nela estão previstos elementos da gestão do trabalho docente na escola, o trabalho pedagógico reflexivo e a

formação continuada dos docentes. E, por fim, a gestão dos resultados é o elemento norteador da última unidade da disciplina: as discussões nela abordadas permeiam a qualidade da educação, a avaliação dos resultados e a análise do processo de ensino-aprendizagem.

Caro aluno, perceba que a disciplina Gestão do Projeto Educativo é muito importante para a sua formação, visto que os conhecimentos abordados serão aplicáveis na prática em sua carreira profissional. Seremos parceiros neste percurso de aprendizagens e, por isso, oriento que se dedique, realize as leituras e desenvolva autonomia para realizar pesquisas mais aprofundadas ligadas aos temas das aulas. Bons estudos!

A organização escolar e a gestão pedagógica

Convite ao estudo

Pense na sua trajetória como discente na educação básica e perceba que é comum lembrar-se de experiências pontuais que o marcaram de modo mais significativo, seja pelo impacto positivo ou negativo. No papel de discentes não imaginávamos quantos esforços eram empreendidos pelos profissionais da escola para manter a organicidade do ensino ofertado. Atualmente, como futuros pedagogos, compreender como a escola é organizada sob o viés da gestão pedagógica pressupõe olhar sob diferentes prismas para o fazer pedagógico. Convido você a adentrar nesse campo de conhecimento instigante e necessário.

Estudar a organização escolar e a gestão pedagógica permitirá que você conheça e compreenda o papel da gestão pedagógica no contexto escolar, suas dimensões para a gestão do currículo, da ação docente e dos resultados, articulando e compreendendo as políticas educacionais e a práxis educativa.

Mediante a resolução de situações-problema serão mobilizados os conteúdos abordados em cada seção. As problemáticas derivam da análise das necessidades da Escola Municipal Monteiro Lobato, realizada pela diretora Eva e pedagogas (coordenadoras) Maria Eunice e Mara. Antes do início do ano letivo, as pedagogas foram convocadas para comparecer na escola a fim de realizar um levantamento sobre a instituição. Ambas atuavam como professoras na instituição até o ano anterior, mas conheciam pouco a respeito da organização da gestão pedagógica da escola, visto que poucas informações inerentes à gestão eram repassadas aos professores.

A nova oportunidade profissional será um desafio para elas: como será atuar na gestão da escola? Será que já dominam todos os conhecimentos necessários para organizar a escola? Serão bem aceitas pelos professores e demais profissionais? Conseguirão superar as dificuldades e enfrentar os desafios?

Na primeira seção desta unidade trataremos da organização escolar almejando conhecer os modelos de organização escolar mais comuns no Brasil, compreender a importância dos profissionais e setores de uma escola de educação básica, identificar quais profissionais compõem a estrutura de uma escola de educação básica e perceber quais os pilares importantes para a organização de uma escola nos moldes da gestão democrática. Na segunda seção, destinada à gestão pedagógica, pretende-se definir o que é a gestão pedagógica, quando e como surgiu, qual o seu papel a partir das reformas educacionais deflagradas após a década de 1990 e quais profissionais a integram. A última seção contempla o olhar pedagógico sob os enfoques da articulação escola-sociedade e articulação político-administrativo-curricular-pedagógica.

Seção 1.1

A organização escolar

Diálogo aberto

Prezado aluno,

Quando almejamos atingir determinado objetivo é importante traçar metas, pois, se não pensarmos nas peculiaridades do caminho a percorrer, chegar ao destino poderá ser mais complicado. A organização é indispensável em todas as situações e não seria diferente no contexto escolar.

A equipe gestora da Escola Municipal Monteiro Lobato está se organizando para o início do ano letivo. Após consultar os documentos nos arquivos da secretaria da escola, a lista de funcionários e a quantidade de alunos que irão iniciar na próxima semana, Eva, uma das pedagogas, identifica que a equipe de professores está desfalcada e que com a organização atual não será possível ordenar a hora-atividade dos professores. Maria Eunice destaca que é fundamental que seja garantida a hora-atividade dos professores para o bom andamento do trabalho e propõe que realizem um estudo sobre como reorganizar o quadro de funcionários e o horário das aulas para garantir a oferta da hora-atividade.

Ajude a equipe a solucionar esse problema. Para isso, é necessário que analise como a organização da escola pode estar estruturada, verifique quais funções cada profissional pode desempenhar, mantendo o foco na organização nos moldes da gestão democrática. Os conteúdos disponíveis a seguir foram disponibilizados a você para subsidiar a construção de aprendizagens que o ajudarão a resolver a situação-problema. Não perca tempo, realize a sua leitura! Bons estudos!

Não pode faltar

O tipo de organização de uma instituição escolar tem origem multifatorial e possui elementos determinantes. Dentre eles destacam-se: legislação, localização, mantenedora, formação dos profissionais, histórico da instituição e forma de ingresso dos profissionais que atuam na gestão. Organização refere-se ao ato ou efeito de organizar. Organizar, por sua vez, quer dizer pôr em ordem, arrumar, dispor para funcionar. Nesta seção, trataremos desse elemento básico para o projeto educativo, a organização escolar.

Os estudos sobre as concepções da escola como organização de trabalho, no Brasil, originaram-se no contexto da educação nova, em meados da década de 1930. Tais estudos, desenvolvidos no âmbito da administração escolar, a aproximavam da organização empresarial, com ênfase em condutas organizacionais, burocráticas e funcionalistas. Porém, para além do enfoque administrativo, as práticas escolares são permeadas pela gestão pedagógica, quesito determinante para a execução do projeto educativo.

A partir dos anos 1980, a compreensão da organização escolar começa a sofrer modificações decorrentes dos movimentos e pesquisas desenvolvidos nesse período. As modificações engendradas, culminaram na tentativa de propagação do enfoque crítico sobre a organização escolar e a gestão da escola.

Existem duas concepções que subsidiam a compreensão da organização e gestão da escola nos estudos realizados sobre o tema: uma permeada pelo enfoque científico-racional e outra pelo enfoque sóciopolítico (LIBÂNEO, 2015, p. 101).

No enfoque científico-racional a preocupação está na elevação dos índices de eficácia e eficiência. Nas escolas em que predomina esse modelo, a organização é marcada pela hierarquia e racionalidade objetiva e técnica. As decisões partem do diretor e há rigidez no cumprimento de normas e regulamentos.

Já instituições em que predomina o enfoque sóciopolítico, a organização escolar não é compreendida com base na organização técnica. Esse modelo tem como característica básica a interação entre os sujeitos, valorizando o contexto sóciopolítico com a finalidade de atender ao interesse público.

Importante destacar que, com as reformas educacionais a partir da década de 1990, alguns discursos na direção de uma gestão democrática são utilizados para mascarar intenções e práticas de descentralização das responsabilidades e controle macro por parte do Estado.

Baseando-se em estudos realizados no Brasil (LIBÂNEO, 2015, p. 103-104), é possível caracterizar quatro concepções de organização escolar e gestão mais comuns em nosso país. Observe e compare as concepções expostas no quadro a seguir:

Quadro 1.1 | Concepções de organização escolar segundo Libâneo (2015, p. 103-104)

CONCEPÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA	CONCEPÇÃO AUTOGESTIONÁRIA	CONCEPÇÃO INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA
Baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. A versão mais conservadora desta concepção é denominada administração clássica ou burocrática. A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da administração empresarial. (LIBÂNEO, 2015, p. 103)	Baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. Tende a recusar o exercício da autoridade e formas mais estruturadas de organização e gestão. Em contraposição aos elementos instituídos da organização escolar (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os elementos instituintes da organização escolar (capacidade do grupo para criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos). (LIBÂNEO, 2015, p. 103)	Considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação entre as pessoas. Opõe-se fortemente à concepção científico-racional pela sua rigidez normativa e pela pretensa "objetividade" que atribui às formas de organização, pois entende que as práticas organizativas são socialmente construídas, com base nas experiências subjetivas e as interações sociais das pessoas. [...]. (ESCUDEIRO; GONZÁLES, 1994 apud LIBÂNEO, 2015, p. 104).	Baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca assumida por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. Ou seja, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe deve assumir sua parte no trabalho [...]. (LIBÂNEO, 2015, p. 104)

Fonte: adaptado de Libâneo (2015, p. 103-104).

Perceba que as concepções apresentadas possuem diferenças substanciais. É importante estabelecer relação entre as características organizacionais e a atuação dos profissionais que compõem a estrutura da escola e instrumentalizam a gestão pedagógica da instituição.



Não se deve perder de vista que a escola é uma instituição promotora de educação que se organiza para propagar e executar o projeto de educar para humanizar, sendo esta a sua função maior. Portanto, o trabalho de organizar a ação pedagógica precisa partir dos saberes sistematizados e historicamente acumulados.

Vejamos quais são os profissionais que compõe a estrutura de uma escola de educação básica. Preliminarmente, considere que o termo estrutura diz respeito à organização das funções exercidas pelos profissionais que garantem o funcionamento da escola. A disposição das funções não é a mesma em todos os estados e municípios, visto que é determinada na legislação de cada ente.

Para além das particularidades locais, basicamente as escolas contam com o diretor e, em algumas instituições, com o vice-diretor. Há também o setor pedagógico, em que atuam o coordenador, o supervisor e o orientador, ou, como em algumas localidades, o(s) pedagogo(s), que realiza(m) as funções de coordenar, supervisionar e/ou orientar. Por fim, há os professores e o setor técnico-administrativo, composto por secretário, agentes de limpeza e cozinha.

Libâneo (2015), ao tratar da organização escolar, apresenta o conselho escolar, os pais e a comunidade como participantes da estrutura da escola. Considera-se pertinente a abordagem desse autor do ponto de vista da gestão democrática, entretanto limitaremos a tratar das funções dos profissionais e de sua importância para o trabalho pedagógico.

Começamos pelo diretor. Esse profissional tem como função zelar pelo cumprimento das leis e determinações dos sistemas de ensino, administrar recursos, zelar pela legalidade da instituição providenciando documentos necessários para o seu funcionamento, organizar e gerir o pessoal atuando na conciliação de conflitos. Sua função é de grande importância para o bom funcionamento da escola, porém contradições permeiam a atuação desse profissional.

Sobre o diretor da escola pública de educação básica, Paro (2000) salienta que temos na escola um sistema hierárquico que coloca o poder integralmente nas mãos do diretor, e acrescenta:



Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder de autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude da sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero proposto do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos. (PARO, 2000, p. 11)

A contribuição do autor supracitado expõe não somente a contradição em relação à função do diretor, mas evidencia as mazelas preponderantes no quesito autonomia da escola. O setor pedagógico de uma escola caminha lado a lado com a direção. Vejamos quais profissionais atuam nesse setor e sua importância.

O setor pedagógico é responsável direto pela gestão do projeto educativo, tema da nossa disciplina. Nesse setor, concentram-se as atividades de coordenação pedagógica, supervisão e orientação educacional. O número de profissionais que nele atuam pode variar de acordo com o número de alunos e a legislação a qual a instituição está submetida.

O coordenador pedagógico e o orientador executam um trabalho indispensável na escola. Preferencialmente graduados em pedagogia, prestam assistência pedagógico-didática aos professores nas diversas disciplinas, assessoram, acompanham e organizam o projeto educativo criando ferramentas para a materialização do Projeto Político-Pedagógico, além de atenderem e orientarem pais e alunos.



Pesquise mais

Existem profissionais que atuam na coordenação pedagógica e não são graduados em pedagogia. Para saber mais, acesse o livro: Pedagogia e pedagogos, para quê? (Libâneo, 2001), disponível na biblioteca virtual.

Retomando o item já mencionado, existem diferenças na legislação em relação à organização dos profissionais que atuam na gestão pedagógica das escolas de educação básica. A nomenclatura utilizada para denominar o profissional que atua na coordenação pedagógica é um fator que merece atenção. A função de coordenador pedagógico e orientador, em algumas localidades, é denominada pedagogo ou ainda professor-pedagogo. Esse profissional realiza as funções de coordenação pedagógica e orientação. Existem reflexões importantes sobre essa variação que visam superar paradigmas acerca do trabalho fragmentado desse profissional.

Primando pelo trabalho contextualizado e integral do pedagogo, Salerno, Lopes e Kfoury (2013, p. 1767), com base na análise da legislação do estado do Paraná, evidenciaram que a divisão entre coordenação pedagógica, orientação e ainda supervisão “é resultado de uma lógica fabril (divisão do trabalho) inspirada no modelo de produção taylorista”.



Reflita

Enquanto na fábrica o trabalho fragmentado do modelo de produção taylorista exigia um rigoroso controle de tempos e ritmos marcados pelo supervisor de fábrica, na escola este mesmo perfil de trabalho era exigido e controlado pelo supervisor escolar. O modelo fabril acabou refletindo na escola a figura do pedagogo especialista, traduzido pela lógica do supervisor e orientador escolar. Esta visão dualizou não somente o papel do pedagogo como o próprio ensino e aprendizagem. Neste sentido, fragmentou a relação professor e aluno, “psicologizou” as relações e burocratizou os processos pedagógicos. (PARANÁ, 2009, p. 2 apud SALERMO; LOPES; KFOURI, 2013, p. 1767)

Essas afirmações fazem sentido para você?

Todavia, os autores destacaram que embora a concepção taylorista seja utilizada para explicar a divisão do trabalho do pedagogo, a administração escolar também foi influenciada pela concepção fayolista de vertente europeia. Esta propunha a distinção da função administrativa das demais funções, entretanto, no contexto da organização educacional, todas as atividades possuem um viés pedagógico, visto que sua finalidade é pedagógica. Sob esse enfoque, não é correto reproduzir expressões como “parte administrativa” e “parte pedagógica” ao referir-se à organização escolar. (SALERMO; LOPES; KFOURI, 2013, p. 1767).

Diante da extinção das habilitações do curso de graduação em pedagogia¹, considera-se acertada a denominação pedagogo ao profissional que atua na coordenação pedagógica e orientação, sem a divisão de especialidades. O profissional pedagogo, como organizador do trabalho pedagógico escolar, conhece de modo global o contexto escolar. Essa perspectiva é coerente, pois distancia a fragmentação do trabalho oriunda da lógica mercadológica, aproximando-se dos preceitos legais da formação e dos ideais de democratização da escola.

Vejamos agora sobre o papel dos professores. Esses profissionais compõem o corpo docente da instituição e seu objetivo é mediar o processo de ensino-aprendizagem. Conforme Libâneo (2015, p. 111), além de ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas, os professores participam da elaboração e implementação do projeto político-pedagógico, do conselho de classe, do conselho escolar, da associação de pais e mestres e projetos desenvolvidos pela escola, além de elaborar o planejamento semanal, bimestral, trimestral ou anual.

A seguir, há o setor técnico-administrativo, que é composto pelo profissional que atua na secretaria escolar, agentes/técnicos de limpeza e cozinha. O(a) secretário(a) escolar é responsável pela documentação dos discentes, docentes, matrículas, emissão de documentos (transferência, boletins etc.), arquivamento, atendimento às pessoas que chegam à escola ou telefonam.

Os agentes de limpeza, também chamados de técnicos de limpeza, zeladores ou zeladoria, realizam a limpeza e manutenção do prédio. Os agentes de cozinha ou cozinheiros(as) são responsáveis pelo preparo da merenda, armazenagem dos alimentos, higienização

¹ Revogação do parecer CEF 252/69 na resolução do CNE/CP 01/2006.

de frutas, verduras e utensílios e por servir a merenda aos alunos. Além desses profissionais, ainda no setor técnico-administrativo, algumas escolas contam com vigias ou caseiros que zelam pela segurança da instituição.

Depois de conhecer os setores que compõem a organização de uma instituição escolar da educação básica, note que não há um setor menos importante. Os setores são interdependentes e os sujeitos atuam nesse espaço como educadores. Suas tarefas não são restritas, pois eles que extrapolam a execução do trabalho inerente à função, influenciando diretamente a educação do discente e o clima organizacional na escola.



Exemplificando

Pense na seguinte situação: quando um dos setores da escola está com problemas, por exemplo, de defasagem de profissionais, outros setores possivelmente serão afetados. Se faltarem profissionais na cozinha, algum agente de limpeza será remanejado, se faltarem professores os pedagogos (coordenadores pedagógicos) assumem a sala de aula. Essa situação ilustra que a finalidade do trabalho educativo é coletiva. Para Libâneo (2015, p. 111) “não depende apenas das capacidades a responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados, de meios e ações coordenadas e controlados dos agentes do processo”.

Verificada a importância do trabalho coletivo para a organização escolar e gestão pedagógica, os pilares importantes para a organização de uma escola nos moldes da gestão democrática precisam superar os modelos de organização com acentuada característica hierárquica favorecendo a participação. A participação diz respeito à atuação da comunidade escolar na gestão da escola. Libâneo (2015, p. 117) atribui dois sentidos ao termo:



[...] a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa como elemento pedagógico, metodológico e curricular [...] a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

Assim, vimos que pequenas modificações na estrutura organizacional da instituição resultam em influências benéficas ou prejudiciais. Nesse sentido o autor supracitado pontuou princípios base que, por hora, chamaremos de pilares do processo organizacional nos moldes da gestão democrática, que são: 1. autonomia das escolas e da comunidade educativa; 2. relação orgânica entre direção e a participação dos membros da equipe escolar; 3. envolvimento da comunidade no processo escolar; 4. planejamento de tarefas; 5. formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; 6. utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; 7. avaliação compartilhada; e 8. - relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns (LIBÂNEO, 2015, p. 117-122).

Como remate, vale ressaltar que os pilares elencados estão em consonância com o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Na normativa apresentam-se como princípios da gestão democrática "I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" e "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes". Assim, denota-se que a organização de uma escola nos moldes da gestão democrática não ocorre de imediato, mas faz parte de um processo de construção de valores e condutas que, se oportunizadas e validadas no seio da própria instituição, subsidiam mudanças significativas.

Perante o exposto acrescenta-se que a organização da escola nas instituições privadas tende a afastar-se das concepções democráticas. Nessas instituições a organização tende a seguir os moldes das empresas privadas, com ênfase no lucro, competição no mercado e interesses da "clientela" e horizontalidade nas relações interpessoais.

Nesta seção, você aprendeu sobre a organização escolar, sobretudo sobre os principais elementos da gestão pedagógica na organização da escola. Munido dessa gama de conhecimentos você possui um aporte para prosseguir os estudos e conhecer as demais interfaces da gestão do projeto educativo.



Pesquise mais

Conheça um pouco mais sobre as atribuições do coordenador pedagógico na organização escolar assistindo ao vídeo "Os dilemas da rotina do coordenador pedagógico" até o minuto 12. Disponível em: <<https://youtu.be/-O1jD5wViZc>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

Sem medo de errar

Nesta seção foram abordados os principais elementos da organização escolar. Conhecemos a situação-problema enfrentada pelas pedagogas da Escola Monteiro Lobato que, após consultarem os documentos nos arquivos da secretaria da escola, incluindo a de funcionários e a quantidade de alunos que irão iniciar na próxima semana, identificaram que a equipe de professores está desfalcada e que com a organização atual não será possível ofertar a hora-atividade dos professores. Maria Eunice destaca que é fundamental que seja garantida a hora-atividade para o bom andamento do trabalho e propõe que realizem um estudo sobre como reorganizar o quadro de funcionários e o horário das aulas para garantir a oferta da hora-atividade. Vejamos como essa situação pode ser resolvida.

Para possibilitar a oferta de hora-atividade, garantida no artigo 4º da Lei nº 11.738 de 2008 (BRASIL, 2008), as pedagogas precisam reorganizar o quadro de horários das disciplinas de todas as turmas. Essa é uma tarefa comum na gestão pedagógica, mas isso não significa que seja simples. Para reorganizar os horários das disciplinas é preciso conhecer as rotinas, as disciplinas, o número de turmas e o número de professores visando compor agrupamentos didaticamente funcionais.

Neste momento, as pedagogas devem comunicar à diretora acerca do problema, que irá solicitar a contratação de mais professores à secretaria de educação. Isso pode demorar alguns meses, porém, pode ser que alguma escola possa disponibilizar um professor por um tempo. Uma solução mais rápida seria oferecer carga horária suplementar aos professores que trabalham em regime parcial na escola. Outra alternativa é montar um projeto de leitura na biblioteca ou no laboratório com um cronograma específico por turma; enquanto os alunos desenvolvem atividades nesses ambientes, os demais professores realizam a hora-atividade.

Em último caso, as pedagogas poderiam entrar em sala e ministrar as aulas até que os novos professores contratados iniciem. Essa opção não é a mais apropriada, visto que o trabalho do pedagogo ficará à margem enquanto realiza o papel de docente.

A resolução da situação-problema mobilizou os conhecimentos disponibilizados no item “Não pode faltar”. Nele você aprendeu sobre as funções dos profissionais que atuam na escola de educação básica, dentre eles, o pedagogo. A realização da situação-problema está diretamente atrelada ao objetivo de fornecer subsídios para que compreenda o papel da gestão pedagógica no contexto escolar.

Avançando na prática

Reorganizando turmas

Descrição da situação-problema

A Escola Expoente, que oferta educação infantil e ensino fundamental (1º ao 5º), atualmente possui 250 alunos matriculados. Nessa instituição foram abertas duas turmas de segundo ano do ensino fundamental com quinze alunos matriculados em cada uma. Durante o segundo bimestre, a professora do 4º ano adoeceu e afastou-se por tempo indeterminado das atividades laborais.

Tereza, a diretora, pensa em alternativas para substituir a docente e lembra-se que ocorreram transferências de alunos, sendo que atualmente uma das turmas do 2º ano está com apenas nove alunos matriculados. Quais procedimentos devem ser adotados pela diretora, com base na concepção de gestão científico-racional?

Resolução da situação-problema

Como na concepção científico-racional de gestão a escola é tomada pela realidade objetiva, sempre buscando melhores índices de eficácia e eficiência com forte peso na hierarquia de funções, a diretora convocaria os pais dos alunos da turma do segundo ano e comunicaria que os alunos serão remanejados para a outra turma, que legalmente permite que vinte e cinco alunos sejam matriculados. A professora da turma extinta seria automaticamente alocada na turma do quarto ano.

Nas escolas brasileiras, infelizmente a concepção científico-racional de gestão é o modelo mais comum (LIBÂNEO, 2015, p. 102), a direção centralizada com pouca participação dos demais profissionais na resolução dos problemas cotidianos.

Faça valer a pena

1. O pedagogo que realiza as funções de coordenação e orientação tem função essencial na organização escolar. De acordo com a Lei nº 9.394/96:



Art. 64. 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)

Dentre as atividades desempenhadas pelo pedagogo que atua na gestão pedagógica da escola, quais dos itens elencados a seguir correspondem às funções desse profissional?

- a) Fiscalizar professores, corrigir planejamentos e realizar reuniões.
- b) Coordenar as atividades pedagógicas, orientar alunos, viabilizar o projeto educativo.
- c) Orientar alunos, fiscalizar professores e coordenar as atividades pedagógicas.
- d) Coordenar as atividades pedagógicas, viabilizar o projeto educativo e punir professores.
- e) Punir professores, realizar reuniões com os pais e viabilizar o projeto educativo.

2. Leia o excerto do texto “A Gestão Democrática na escola pública como método e concepção: uma abordagem para além dos clichês das políticas mercadológicas e de coalizão” de Eliziane Fank:

A escola expressa um projeto social e, por isso, ela não se esgota em si mesma, mas caminha para uma intencionalidade coletiva e social. A escola pública não é um organismo isolado. Ela depende das políticas de gestão pública. Portanto, sua autonomia está, de um lado, limitada pelas necessidades, aspirações e condições reais da comunidade escolar e, do outro, pelas políticas públicas em curso: o fundo público destinado à escola para gerir seus gastos internos – políticas de financiamento, políticas de formação continuada, regimes de trabalho, política de eleição ou indicação dos diretores, cumprimento do calendário escolar, diretrizes e legislações em educação. (FANK, 2010, p. 10)



Com base no texto citado, analise a exposição referente à autonomia da escola pública e responda: qual das alternativas apresenta três itens que podem ser considerados pilares para a efetivação da organização escolar democrática?

- a) Planejamento de tarefas, indicação do diretor e avaliações externas.
- b) Autonomia da escola, utilização de informações fictícias e planejamento de tarefas.
- c) Indicação do diretor, autonomia da escola e avaliações externas.
- d) Formação continuada, avaliações externas e hierarquia.
- e) Planejamento de tarefas, utilização de informações concretas e avaliação compartilhada.

3. O modelo de organização escolar diz muito sobre as variantes históricas e culturais; sua análise deve se pautar na totalidade. Como a escola não está isolada, o modelo de organização democrática possibilita maior influência da comunidade na mediação de ações e conhecimentos dando voz aos sujeitos, o que favorece a quebra da reprodução dos padrões de ensino voltados apenas para formação de mão de obra e manutenção das classes sociais. Conforme a abordagem de Fank:



Os fins da escola estão definidos em meio a um conjunto de interesses distintos, inerentes à forma de organização econômica sob e no capitalismo. Isso implica em dizer que a forma de organização social pautada na acumulação dos bens, na propriedade privada, na obtenção do lucro, na compra e na venda da força de trabalho e, conseqüentemente, na reprodução das classes sociais, determina e tem determinado historicamente o sentido da escola. (FANK, 2010, p. 11)

Após a leitura, assinale a alternativa com as características da organização escolar que expressem a concepção democrático-participativa segundo Libâneo (2015).

- a) Poder centralizado na mantenedora; ênfase nas relações pessoais; acentuada divisão técnica do trabalho escolar.
- b) Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas; recusa a normas e sistemas de controles, acentuando-se a responsabilidade coletiva; ênfase na auto-organização do grupo de pessoas.
- c) Definição explícita de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar; ênfase tanto nas tarefas quanto nas relações interpessoais; articulação entre a atividade de direção e a iniciativa e participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela.
- d) Poder centralizado do diretor, destacando-se as relações de subordinação, em que uns têm mais autoridade do que outros; maior ênfase nas tarefas do que nas interações pessoais; acentuada divisão técnica do trabalho escolar.
- e) A ação organizadora valoriza muito as interpretações, valores, percepções e significados subjetivos, destacando o caráter humano e secundarizando o caráter formal, estrutural, normativo.

Seção 1.2

Gestão pedagógica

Diálogo aberto

Caro aluno:

Na primeira seção desta unidade você conheceu os principais elementos da organização escolar comuns às escolas de educação básica. Nesta seção, trataremos da gestão pedagógica buscando responder aos seguintes questionamentos: o que é a gestão pedagógica de uma escola de educação básica? Historicamente, quando e por que surge a gestão pedagógica no Brasil? A partir das reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990, qual o papel da gestão pedagógica? Quais profissionais integram a gestão pedagógica na escola de educação básica?

Partindo das questões elencadas, objetiva-se situar a gestão pedagógica no arcabouço das facetas que compõem o projeto educativo, demarcando sua magnitude em todos os contextos da educação formal.

Para tanto, partiremos da situação-problema vivenciada pelas pedagogas Eva e Maria Eunice. Ao realizar a leitura do regimento escolar e do Projeto Político-Pedagógico (PPP), Maria Eunice, que lecionava há mais tempo na escola, ressaltou que jamais havia participado da elaboração/realimentação deste último. Quando verificou o conteúdo do documento, ela concluiu que ele não condiz com a realidade escolar. Porém, ouviu da pedagoga anterior que não havia a necessidade de realizar mudanças, pois o PPP era apenas uma exigência da Secretaria de Educação.

Diretora e pedagogas entendem que a equipe anterior não dialogava com os profissionais, causando um distanciamento entre gestores e professores. Possivelmente esse documento foi elaborado pela própria equipe gestora. O que pode ser feito para que o projeto educativo esteja presente no PPP e na ação pedagógica dos professores se estes desconhecem os documentos? Como promover essa articulação? Quem deve fazê-la?

Partindo dessa situação, objetiva-se que conheça as problemáticas relacionadas ao trabalho do diretor e pedagogo (coordenador pedagógico) inerentes à gestão pedagógica de uma escola de educação básica. No item “Não pode faltar” foram contemplados conhecimentos que subsidiarão a formulação de hipóteses para resolver essa situação conflituosa. Sabemos que você será capaz de formular boas alternativas de resolução. Agora é com você!

Não pode faltar

A gestão pedagógica no Brasil surge com atuação do professor como organizador do trabalho pedagógico, atribuição que deu origem à graduação em Pedagogia. Cabe salientar que a gestão pedagógica sempre apresentou problemas quanto a sua especificidade, pois continuamente esteve permeada pelos óbices das políticas dos governos (no caso das escolas públicas) e distante da objetivação de ensinar e aprender. Ou seja, o trabalho que os profissionais realizavam nas escolas era guiado pelo tipo de proposição política de formação para as camadas populares.

Segundo Libâneo (2001), o “tecnicismo educacional” expressou a disseminação das teorias providas dos EUA na década de 1950, teorias que influenciaram a formação de pedagogos e a gestão pedagógica. Na ditadura (1964–1985) a gestão pedagógica atuava em sincronia com os interesses do Estado. As funções dos profissionais que atuavam nessa área eram marcadas pelo caráter conservador e reprodutivista.

Nesse período, os cursos de Pedagogia, por meio da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) e regulamentações precedentes, fundamentaram a formação do pedagogo e a sua atuação na organização do trabalho pedagógico. Conforme o artigo 30 da mesma lei, a graduação em Pedagogia, além de habilitar para a docência na formação de professores em nível médio, preparava especialistas destinados ao “trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares” (BRASIL, 1968, [s.p.]).



Vigiar, inspecionar e cobrar dos professores eram atividades inerentes à gestão pedagógica. O caráter burocratizante e o afastamento do gestor pedagógico da docência, fazia do seu trabalho uma técnica específica que reforçava a fragmentação entre o pensar e o fazer.

A partir dos anos 1980, ganharam força os movimentos formados por professores que questionavam fortemente as reformas empreendidas durante a ditadura militar. Estes, coadunavam com as análises e reflexões teóricas fundamentadas na “pedagogia como práxis”. Nessa vertente, a gestão pedagógica passa a desempenhar atividades focadas na promoção da educação, realizando a mediação dos processos de ensino objetivando a aprendizagem. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº05/2005, BRASIL, p. 4).

As reformas educacionais prosseguiram avançando e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996) intensificou os debates em torno das especificidades da formação do pedagogo, evidenciando o seu papel de organizador do trabalho pedagógica (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006, BRASIL, 2006).

Você percebeu que a perspectiva da gestão pedagógica sofreu transformações com a mudança na esfera política e governamental mediante as legislações implementadas, avanço nas pesquisas e mobilização dos professores. A gestão pedagógica, que inicialmente era focada na supervisão dos profissionais, passa a priorizar o aprendizado dos alunos e suas determinantes. Atualmente, esse campo da gestão escolar segue suscitando problemáticas acerca das funções dos profissionais que ali atuam.

Para Libâneo (2010, p. 62) “quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias”. Segundo o autor, ele deverá promover a articulação entre o projeto educativo da escola, os planos pedagógicos e de ensino juntamente com os professores, apoiando-os nos desafios educacionais.



Exemplificando

O pedagogo que atua em escolas de ensino fundamental nos anos finais trabalha com uma vasta equipe de professores com formações em áreas diversas. O pedagogo responsável pela gestão pedagógica atua



na definição dos objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem dos alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino, etc. (LIBÂNEO, 2010, p. 83)

Predominantemente, os profissionais que atuam na gestão pedagógica são diretores, coordenadores e orientadores pedagógicos que, a depender da legislação e organização dos sistemas locais, podem ser denominados pedagogos, conforme você aprendeu na seção anterior.

Entretanto, não se pode perder de vista que a partir da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (BRASIL, 1996) o trabalho da gestão é entendido como uma responsabilidade compartilhada, coletiva e organizada. Assim, por mais que a gestão pedagógica seja conduzida por profissionais específicos no contexto da educação básica, os pressupostos teóricos, normativos e os paradigmas atuais pressupõe a descentralização em favor do bem comum.

A afirmativa de que o foco do trabalho escolar é a aprendizagem dos alunos, é unânime e conhecida por todos. Porém, “a sua realização apenas se dá na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam este papel como seu” (LÜCK, 2009, p. 94). Isso refere-se ao trabalho empreendido pelos profissionais alocados nos setores que você conheceu na seção anterior, quando tratamos da organização escolar.

Inúmeros autores já teceram considerações grandiosas sobre a gênese do trabalho humano e sua implicação na humanização dos sujeitos. Sobre o trabalho, Saviani (2003, p. 133) pontua que este “define e caracteriza a realidade humana”. Posto isso, pensando no trabalho em instituições escolares, acrescenta-se que ao organizar e gerir o trabalho pedagógico de uma escola, é preliminar considerar

que o homem, sujeito histórico e social, é ativo em sua existência, capaz de acumular saberes e aperfeiçoá-los.



Refleta

O trabalho da gestão pedagógica parte dos conhecimentos teóricos e saberes instrumentais historicamente consolidados na área. Em virtude das novas demandas da sociedade — dentre elas a utilização das tecnologias da informação e comunicação —, você considera que a atuação dos coordenadores pedagógicos na atualidade poderá modificar a gestão pedagógica?

Tão importante quanto o trabalho é o ato de pensar sobre ele, e esta é uma tarefa primordial na gestão pedagógica. Cientes dos perenes desafios enfrentados pelos gestores das escolas brasileiras e do solo árido das variáveis econômicas, morais, psicológicas e sociais que pesam sobre a escola, a gestão pedagógica é um elemento fundamental para a oferta de um ensino minimamente coeso.

Na dinâmica das ações desenvolvidas de modo intencional e pedagógico, como propõe Lück (2009, p. 94) ocorrem “transformações nos processos sociais, nos sujeitos e na própria gestão pedagógica”. Em virtude dessa ação, mediada e dialógica, emerge a gestão pedagógica como “uma das dimensões mais importantes do trabalho do diretor escolar”, compartilhada com coordenadores e/ou orientadores. A rigor, entende-se que o processo de articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos com foco nos resultados pretendidos representa a gestão pedagógica.



Assimile

A gestão pedagógica permeia o trabalho de todos os profissionais da escola, pois o desempenho de cada função precisa estar alinhado aos preceitos definidos no projeto educativo que, dentre outros aspectos, define que tipo de homem e sociedade queremos formar.

Para que isso seja possível, é necessário envolvimento e participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico.

Perceba que a finalidade da gestão pedagógica de uma escola de educação básica consiste em manter o foco das atividades na educação proposta, problematizando a pertinência dos percursos traçados e fomentando entre a equipe os pressupostos teóricos e normativos, buscando manter a coerência do trabalho pedagógico.

Lück (2009, p. 94) menciona que “trata-se da organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação”. Segundo a mesma autora, o diretor também desempenha competências de gestão pedagógica, uma vez que



Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos;

Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar;

Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos;

Cria na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, autoimagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados;

Promove a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro as diretrizes nacionais para a educação básica e/ou específica, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva, nacional e internacional;

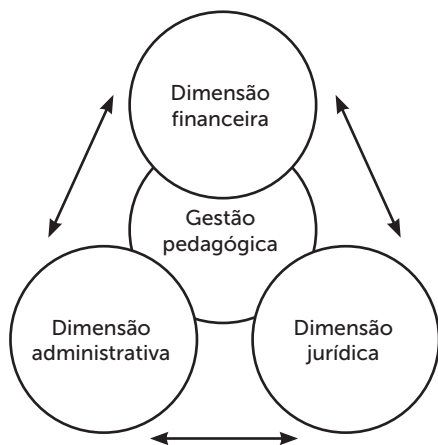
Orienta a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade;

Estabelece a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar;

Identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia a dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica [...]. (LÜCK, 2009, p. 93)

Perceba que as competências e/ou responsabilidades do gestor escolar, de acordo com Lück (2009), também devem estar integradas à gestão pedagógica alinhadas ao projeto educativo desenhado e construído por meio do projeto político-pedagógico. A gestão pedagógica não é realizada de forma separada, mas sim no contexto de uma gestão escolar com todas as suas dimensões.

Figura 1.1 | Dimensões de gestão com foco no projeto pedagógico



Fonte: Souza e Marçal (2001, p. 42, apud LÜCK, 2009, p. 29).

Em suma, considere que o projeto pedagógico necessita da interação entre as dimensões expostas e, sobretudo, do entendimento e engajamento dos profissionais. É importante ressaltar que vários fatores interferem na ação/reflexão das questões pedagógicas fora dos muros escolares, como as políticas educacionais, legislação, entre outros. Não dá para creditar todo o sucesso ou insucesso das práticas que acontecem no contexto escolar apenas aos educadores que ali se encontram.

Nesta seção, você aprendeu que a gestão pedagógica é a dimensão mais importante da gestão escolar, uma compreensão essencial na formação de todos os professores. Com os conhecimentos assimilados, siga nessa trilha aprendendo sobre a gestão e as organizações escolares.



Pesquise mais

Para conhecer mais sobre o papel do pedagogo na gestão pedagógica assista ao vídeo "Programa TVE Escola Viva - Coordenação Pedagógica", disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HzEvn0KBCYk>>. Acesso em: 28 set. 2017.

Sem medo de errar

No início da seção você se aproximou da situação vivenciada pela equipe gestora da Escola Monteiro Lobato e foi convocado a buscar possíveis alternativas para a resolução da situação-problema mediante o estudo do item "Não pode faltar".

Lembre-se de que, ao realizar a leitura do regimento escolar e do Projeto Político-Pedagógico (PPP), Maria Eunice, a pedagoga que lecionava há mais tempo na escola, ressaltou que jamais havia participado da elaboração/realimentação do PPP. Na ocasião, ao realizar a leitura do documento ela considerou que ele não condizia com a realidade escolar e projeto educativo. Porém, ouviu da pedagoga anterior que não havia a necessidade de efetuar mudanças, pois o documento era apenas uma exigência da Secretaria de Educação.

Diretora e pedagogas entendem que a equipe anterior não dialogava com os profissionais, causando um distanciamento entre gestores e professores. Possivelmente, o documento foi elaborado pela própria equipe gestora e desconsiderou perspectivas metodológicas e filosóficas dos docentes. O que pode ser feito para que o projeto educativo esteja presente no PPP e na ação pedagógica dos professores, se estes desconhecem os documentos? Como promover esta articulação? Quem deve fazê-la?

Munidos dos conhecimentos acerca da gestão pedagógica, é possível identificar na fala da pedagoga Maria Eunice que nessa escola a gestão pedagógica não era praticada de maneira colaborativa, participativa e com foco na materialização de um projeto educativo, pois o projeto político-pedagógico possivelmente não passava de letra morta. Ou seja, não era condizente com a prática dos profissionais, tampouco nortearia os demais planos de ensino.

Neste momento, o trabalho se torna complexo para as pedagogas, visto que precisam desconstruir práticas que, porventura, foram arraigadas nessa escola. Porém, existem caminhos que possibilitarão o avanço nesse sentido.

Inicialmente é necessário que as pedagogas e a diretora realizem uma leitura atenta do PPP a fim de verificar se é preciso realizar alterações — ou até a elaboração de um novo documento. Caso considerem essa necessidade, precisam envolver a comunidade escolar nesse processo. Em um segundo momento, a equipe gestora precisa reservar um tempo para analisar os planejamentos e alinhar junto com cada professor as práticas condizentes. Mais tarde, deve-se acompanhar as aulas dos docentes para melhor orientá-los, auxiliando-os com sugestões didáticas e avaliativas. Por fim, a equipe deve estar alinhada para não permitir que os documentos existam por mera obrigação, mas que subsidiem os processos de ensino. Para isso, em todas as reuniões pedagógicas os principais elementos do PPP devem ser pontuados, bem como as observações das aulas em comparação aos percursos apresentados nos planejamentos. Desse modo, a gestão pedagógica se fará presente de maneira ativa no cotidiano das práticas escolares.

Você concorda com as possibilidades de resolução apresentadas? A partir do que aprendeu aqui, pense em outros caminhos!

Avançando na prática

A gestora escolar da rede privada

Descrição da situação-problema

Olga, proprietária e gestora da escola da rede privada Sol Nascente, costuma focar o seu trabalho nas demandas administrativas, distanciando-se das discussões de cunho pedagógico. Porém, percebeu que vários pais estão insatisfeitos com o ensino e cobram mudanças. Caso isso não ocorra, irão transferir os filhos para outra instituição.

Resolução da situação-problema

O diretor também é responsável pela gestão pedagógica, pois esta não é delegada inteiramente aos pedagogos, como você aprendeu no item “Não pode faltar”. Para evitar incompreensões quanto ao

papel do diretor, alguns estados e municípios brasileiros, por meio da Secretaria de Educação, ofertam cursos sobre as dimensões do trabalho e suas competências aos professores que irão participar do pleito para escolha do diretor. Em outros locais, esses treinamentos são ofertados após a escolha do diretor.

Na Escola Sol Nascente, a diretora precisa estabelecer um diálogo com a pedagoga para que a gestão não se subdivida em parte pedagógica e parte administrativa, integrando as ações em torno de uma perspectiva única do projeto educativo. Em relação à insatisfação dos pais, a diretora precisa conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores (metodologia, planejamento, organização didática) e as solicitações dos pais para propor possíveis adequações aos docentes.

Posteriormente, Olga poderá realizar uma reunião com os pais para esclarecer as dúvidas expostas e apresentar as mudanças que realizará na instituição.

Faça valer a pena

1. Leia o excerto do texto “Gestão pedagógica” de LÜCK (2009, p. 96):



[...] O adjetivo “pedagógica” é diretamente oriundo da Pedagogia, a ciência e a arte de influenciar sistemática e organizadamente os processos de aprendizagem de pessoas mediante método compatível com os resultados pretendidos (Debesse e Mialeret, 1974). Também é vista como a maneira de organizar, sistematizar e implementar o processo ensino-aprendizagem para grupos de pessoas que envolve os aspectos da gestão, da comunicação e da relação interpessoal em grupo. De maneira simplificada, a pedagogia é descrita como sendo a metodologia da educação.

Indique dentre as alternativas a definição de gestão pedagógica.

- a) Articulação entre pais e funcionários com foco nos objetivos.
- b) Organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação.
- c) Articulação entre diretor, pedagogos e professores com foco no fracasso escolar.

- d) Articulação entre pais, funcionários e conteúdos com foco nos resultados.
- e) Organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os funcionários e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação.

2.

O movimento pela revalorização da educação pública, surgido por volta dos anos 1980, busca saídas para a crise da escola brasileira, também a partir de um posicionamento crítico em relação ao capitalismo. Esse movimento, inicialmente sustentado pela ANDE – Associação Nacional de Educação – atua como contraponto àquele de cunho produtivista [...]. Posiciona-se pelo entendimento da escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista da sociedade. Desenvolvem-se, nesse quadro, outras vertentes das teorias críticas da educação e, entre elas, a Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a concepção histórico-crítica da educação, que trouxeram contribuições substantivas para a reabilitação da especificidade da pedagogia. (LIBÂNEO, 2010, p. 49)

Com base na leitura do texto citado, analise qual das alternativas expõe as mudanças na gestão pedagógica a partir da década de 1980.

- a) Foco nas determinações estaduais, realizando a fiscalização e punição dos professores.
- b) Reformas educacionais e extinção da função do coordenador pedagógico.
- c) Foco na promoção da desigualdade social, buscando o nivelamento dos alunos por meio da utilização de testes padronizados.
- d) Reformas educacionais e implantação da função do coordenador pedagógico.
- e) Foco na promoção da educação, realizando a mediação dos processos de ensino objetivando a aprendizagem.

3. Sobre o papel do diretor na gestão pedagógica:



Sendo responsabilidade do diretor escolar zelar pela melhoria da aprendizagem dos alunos, cabe-lhe um papel fundamental na realização da observação desse processo na sala de aula. Essa observação constitui-se, portanto, em uma condição básica e imprescindível para a melhoria do processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula, de modo a se poder aprimorá-lo continuamente em benefício de todos e cada aluno envolvido (LÜCK, 2009, p. 101).

De acordo com Lück (2009) avalie qual das alternativas é apropriada para explicar o trabalho do diretor na gestão pedagógica.

- a) O diretor orienta a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar às suas perspectivas.
- b) O diretor estabelece a gestão pedagógica como aspecto inferior às outras dimensões de gestão escolar. Analisa as limitações identificadas e indica estratégias de superação.
- c) O diretor promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar. Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos.
- d) O diretor estabelece a gestão pedagógica como aspecto superior às outras dimensões de gestão escolar. Identifica e analisa a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia a dia, formulando e introduzindo perspectivas de punição, mediante estratégias de feedback, supervisão e orientação pedagógica.
- e) O diretor promove a visão restrita do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar. Promove orientação de ações segundo o que precisa de menos recursos financeiros, com foco na melhoria dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos.

Seção 1.3

O olhar pedagógico

Diálogo aberto

Prezado(a) aluno(a),

Na seção anterior você aprendeu que a gestão pedagógica é uma dimensão importante na gestão escolar. Esta seção contempla temas que guiam a percepção da necessidade do olhar pedagógico. Mas o que se entende por olhar pedagógico? Conforme aponta Lück (2009, p. 96), o adjetivo “pedagógico” está atrelado à “maneira de organizar, sistematizar e implementar o processo de ensino-aprendizagem para grupos de pessoas”. Portanto, o olhar pedagógico compreende o modo como se enxerga e atribui sentido aos aspectos e demandas do processo de ensino-aprendizagem diante dos objetivos educacionais.

Sob a perspectiva do olhar pedagógico, lançaremos luz à articulação escola-sociedade, à articulação político-administrativo-curricular-pedagógica e à gestão pedagógica como quesito de identidade. Além disso, abordaremos as dimensões que compõem o trabalho da gestão pedagógica: a gestão do currículo, a gestão da ação docente e a gestão dos resultados.

Ao longo da seção, tente propor alternativas para a resolução do problema enfrentado pela equipe gestora da Escola Monteiro Lobato. Todos estão animados com os preparativos para o retorno das aulas, entretanto reconhecem que muitas adequações precisam ser realizadas em pouco tempo. A diretora Eva solicitou que a Secretaria de Educação providenciasse alguns reparos, como a troca de vidros quebrados, a substituição de lâmpadas e a pintura da escola, que atualmente está com diversas pichações. A Secretaria de Educação convoca a diretora para uma reunião em que apresenta a situação financeira do município e destaca que, no momento, não é possível realizar a manutenção solicitada. Sugere que a escola promova um bazar ou promoção a fim de arrecadar fundos para realizar pinturas e demais reparos.

Percebe-se nessa situação a transferência de responsabilidades do Estado para os agentes escolares e a diretora não sabe como agir diante da circunstância apresentada. A partir da década de 1990 é frequente que as equipes escolares desenvolvam ações para suprir as falhas dos estados e municípios. Agora reflita: a problemática exposta afeta a gestão das atividades pedagógicas? De que forma? Como resolver essa situação?

Não pode faltar

No contexto da formação docente é essencial abordar a articulação da escola com a sociedade. No entanto, adentrar na temática pressupõe repensar a função social da escola, como impacta a sociedade e vice-versa. Há aproximadamente quatro décadas, a clientela da escola pública era composta pelos filhos das famílias que compunham as médias e altas camadas da sociedade.

A posição social dessas famílias lhes proporcionava influência sob o estado, garantindo melhorias estruturais nas escolas, bons professores com salários considerados apropriados àquela época, o que lhes garantia uma posição de status social.



Exemplificando

Nos municípios, estavam matriculados nas escolas públicas os filhos do prefeito, vereadores, comerciantes e famílias de renome. Sob a perspectiva do coronelismo¹, entende-se esta característica determinante na história da escola pública.

¹Entende-se por coronelismo a prática de cunho político-social, própria do meio rural e das pequenas cidades do interior, que floresceu durante a Primeira República (1889-1930) e que configura uma forma de mandonismo em que uma elite, encarnada emblematicamente pelo proprietário rural, controlador dos meios de produção, detendo o poder econômico, social e político local. ((Fonte: <<https://historiamos.com/2016/02/18/republica-oligarquica-coronelismo/>>. Acesso em: 19 out. 2017.)

A função primordial da escola era preparar os jovens para atuar em ocupações médias no mercado de trabalho, eximindo-os do serviço braçal. Note que a escola era para poucos! Em muitos momentos vimos uma associação errônea desse fato, atribuindo-se a queda no quesito qualidade à democratização do acesso.

Qualidade na educação é um termo muito complexo e depende das intenções e concepções: qualidade “para quê?” e “para quem?”. Frequentemente é difundida a noção de qualidade do ensino

associado ao paradigma retirado da economia, a qualidade total. Esta, segundo Libâneo (2015, p. 61), objetiva treinar pessoas para “serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação de resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos”, concepção economicista, empresarial e pragmática.

Opõe-se ao conceito de qualidade total a qualidade social, pertinente e coerente aos paradigmas educacionais. Sob esse viés, a educação de qualidade promove a todos “os domínios de conhecimentos e as capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos” (LIBÂNEO, 2015, p. 62). Contempla ainda a inserção no mundo do trabalho e a constituição da cidadania com vistas à formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Embora haja divergências entre professores, gestores, pais e pesquisadores sobre quais critérios norteiam os padrões de qualidade de uma escola, é preciso que a equipe da instituição estabeleça um consenso sobre quais desses critérios orientam o projeto educativo. Nesse ínterim, você percebe como o modelo de ensino da escola do passado não é parâmetro de qualidade para a escola atual?

Paro (2000, p. 86) assinala que, com a democratização da escola pública, o Estado mostrou-se totalmente desinteressado pela apropriação do saber das camadas mais pobres e majoritárias da população que procuraram a educação fundamental. O autor denota que é necessário pensar um novo objetivo para a escola, o que não significa “ofertar um ensino pobre para pobres”, mas adequado aos interesses dessa população.



Refleta

Comparando os currículos das escolas atuais ao currículo vigente nas décadas passadas, percebe-se vasta similaridade de conteúdos e métodos. Entretanto, há uma forte característica predominando na atualidade: a abordagem pedagógica superficial em longos períodos de trabalho. A simplificação dos conteúdos, segundo Patto (1993), está fundamentada na ideia equivocada de que a população carente é menos capaz e, portanto, precisaria de mais tempo para assimilar os conteúdos.

Em relação ao objetivo da escola atual ante a sociedade, urge partir do fato de que a apropriação do saber como um valor universal coloca-se como um direito inquestionável de toda população. Esse direito independe de justificações de ordem econômica, ideológica ou de qualquer espécie. Paro salienta que:



[...] a escola pública de boa qualidade é algo defensável e necessário aos seus usuários, primeiramente e acima de tudo não porque simplesmente vai prepará-los para o trabalho, ou para a universidade, contribuir para o desenvolvimento econômico ou diminuir a delinquência social, etc. Embora todas essas razões possam justificar o oferecimento do ensino público de qualidade, não pode ser a falta ou o questionamento de qualquer uma delas que invalide a razão primeira de que o acesso a cultura é direito universal do indivíduo enquanto ser humano pertencente a determinada sociedade. (PARO, 2000, p. 87)

Desse modo, considere que a relação sociedade e escola é mediada por perspectivas ideológicas e interesses econômicos. Apenas os sujeitos atuantes nos contextos locais podem mobilizar-se a partir da tomada de consciência e romper com o engessamento administrativo, pedagógico e curricular que se arrasta nos contextos escolares. Profissionais, pais e alunos precisam conhecer a organização da escola, o seu papel na materialização do projeto educativo e ter clareza acerca do que aspiram para a instituição. Logo, por meio de uma ação transformadora, dialógica e cultural é possível provocar um processo de mudança.

As ações pedagógicas nos contextos participativos estão longe de ser consolidadas na maioria das escolas brasileiras. Embora os princípios democráticos avancem, a política educacional do país se sustenta calcada em perspectivas teóricas (neo)liberais, introjetadas em grande parte dos programas difundidos pelo Ministério da Educação (MEC). Tais políticas e programas utilizam a perspectiva da participação para efetivar a transferência das obrigações do Estado (aquisição de bens, manutenção da escola) para a comunidade local. A articulação escola-sociedade não pode limitar-se à execução de tarefas pré-definidas: ela precisa garantir a participação nas tomadas de decisão, acompanhamento da aplicação dos recursos e da gestão pedagógica.

É imprescindível que ocorra a integração entre a escola e a comunidade atendida, reconhecendo e valorizando os saberes extracurriculares mediante relação pautada no diálogo e na confiança. Por isso a importância dos momentos de encontro da equipe de profissionais da escola com os pais e/ou responsáveis.

Como você aprendeu na seção anterior, a perspectiva da gestão pedagógica perpassa todas as esferas de atuação dos profissionais que atuam nas escolas. Tal constatação denota que a articulação escola-sociedade também tem sua função pedagógica. Isso acontece, sobretudo, pois a qualidade dessa relação incide sobre algumas das vertentes do processo de ensino-aprendizagem, como: crença dos pais acerca da confiança na escola e professores, parceria, colaboração em relação à indisciplina, etc.

Libâneo (2015, p. 47) aponta a incidência da despolitização da sociedade, destacando a atual descrença nas formas convencionais de representação política, aumento do individualismo e da insensibilidade. Essas características dão origem a novas formas de organização que mostram alternativas de controle público sobre o Estado. Surge, a partir dos novos modelos de organização social, a necessidade de formação para a cidadania, pois é necessário educar para a participação social. Segundo o autor, “menor ou maior acesso aos bens culturais, determina a qualidade da participação popular nos processos decisórios existentes na sociedade civil”.

Outra articulação igualmente importante na efetivação do projeto educativo diz respeito à relação político, administrativa, curricular e pedagógica na escola. Considere que tais aspectos estão interligados pelos objetivos educacionais a que se destinam e sua articulação reflete a consistência do trabalho da gestão pedagógica.

O ponto de partida para toda a reflexão acerca da importância do olhar pedagógico parte da gestão pedagógica. A complexidade do processo pedagógico fomentada pelo pedagogo carece de elementos norteadores para balizar processos que atendam às demandas contemporâneas. Sobre a necessidade da objetivação imediata do ensino, Paro (2007, p. 60) alega ser importante superar os discursos pautados no aprender para o futuro e cita uma consideração emblemática de Korczak (1981), conforme o autor:



Quando se trata de levar as crianças a querer aprender, é preciso, acima de tudo, fazer o aprendizado interessante e prazeroso e renunciar à prática antiquada e ineficaz de fazer belos discursos sobre a importância de aprender para o futuro. As crianças têm direito a um ensino que lhe dê prazer agora, porque elas têm direito de viver agora, não apenas no futuro. Falando em nome das crianças, Korzac nos alerta: “As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que eles existirão um dia, mas por enquanto é como se ainda não existissem. Ora. Nós existimos: estamos vivos, sentimos, sofremos”. (KORCZAK, 1981, p. 152 apud PARO, 2007, p. 60)

Perceba na citação do autor que preparar o aluno para o futuro e para a vida significa proporcionar condições adequadas de aprendizagem hoje, agora. Portanto, o gestor pedagógico precisa estar atento aos encaminhamentos didáticos e às metodologias que subsidiam a construção de aprendizagens significativas.

A gestão pedagógica é determinante na formação da identidade escolar composta pelas dimensões da gestão do currículo, da ação docente e dos resultados. Você já parou para pensar como são selecionados os conteúdos a serem ensinados? Quem os define? Por que esses e não aqueles conteúdos?

O currículo escolar é a organização de conteúdos, temas, valores e práticas organizadas de forma sistemática, com finalidade pedagógica, a fim de proporcionar a materialização do projeto educativo da escola.

Sobre o currículo, Libâneo (2015, p. 65) apresenta três posições distintas de organização e aperfeiçoamento curricular. De acordo com o autor, a primeira delas está centrada na proposição de um currículo planejado e controlado por órgãos superiores, por exemplo, as secretarias de educação ou o próprio Ministério da Educação. A segunda propõe a elaboração de um currículo em cada escola, de modo descentralizado, sem a interferência de órgãos superiores. Por fim, a terceira posição é a junção das anteriores, ponderando os extremismos. Ela considera a necessidade de uma normativa base a ser difundida em todo território nacional somado à inserção dos conhecimentos e características locais no âmbito das escolas.

No Brasil optou-se pelo terceiro modelo, conforme demonstrado pela proposição da Base Nacional Comum Curricular:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p. 9-10)

O currículo não deve ser somente o oficial, ele precisa ser (re) pensado e questionado. Embora se proponha uma base curricular nacional, é evidente a necessidade de integração de elementos da cultura escolar local, bem como considerar as interferências expressas pelo currículo oculto.



Sobre currículo oculto, aproveite para consultar o artigo "Prática dos professores frente ao currículo oculto: aula para além do planejado no ensino da matemática", de Rodrigo Branco e Lucia Ceccato de Lima (2015).

A gestão do currículo é elemento da gestão pedagógica e deve prever que os processos de ensino articulem fins e meios, tendo em vista os objetivos educacionais. Para Lück (2009, p. 99) "o currículo tem o papel de oferecer uma visão dinâmica voltada para o processo pedagógico". Assim, a gestão do currículo prevê a integração com o mundo contemporâneo, a organização das "experiências educacionais em um todo unitário e consistente" somada com a integração de todos os elementos da ação pedagógica.

É incontestável que os docentes são profissionais que influenciam diretamente a formação dos alunos. Os professores, além dos conhecimentos necessários ao exercício da docência, deixam transparecer seu horizonte cultural, habilidades comunicativas e atitudes comportamentais que geram influência no trabalho realizado. A qualidade da atuação dos educadores demanda a adoção de uma postura otimista diante do desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, evidências comprovam que uma boa organização didática e liderança são fundamentais quando se pretende garantir a elaboração de aprendizagens significativas. Você concorda?

A gestão da ação docente é um trabalho contínuo realizado pelo pedagogo que atua na coordenação pedagógica. Essa atividade configura-se como uma atuação imprescindível que favorece a transposição do projeto educativo. A gestão da ação docente comporta o acompanhamento, problematização e as orientações do coordenador pedagógico acerca dos percursos adotados pelos educadores, bem como a proposição e análise dos processos avaliativos.

O olhar externo à sala de aula sob a ação docente permite que o pedagogo analise os encaminhamentos sob uma perspectiva crítica. Para fazê-lo, é possível orientar-se por perguntas abertas. Ao realizar a gestão da ação docente não cabe julgar ou tecer críticas

ante a possível inviabilidade dos resultados esperados, mas balizar o processo de ensino direcionando os professores e atuar em parceria, com trabalho colaborativo. Isso, claro, respeitando as normativas legais, os fundamentos didático-pedagógicos de cada disciplina, o respeito à equidade e inclusão e a utilização de tecnologias da informação e do conhecimento (TIC).

Tendo em vista a finalidade da escola, a gestão dos resultados é um desdobramento dos processos avaliativos, cujo foco é o resultado de desempenho da instituição. De acordo com Lück (2009, p. 56), citando o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar (CONSED, 2007), a gestão dos resultados educacionais “abrange processos e práticas de gestão para a melhoria dos resultados de desempenho da escola, rendimento, frequência e proficiência dos alunos”. Com base nesse parâmetro, esta é orientada por questionamentos propostos pela gestão pedagógica da escola, conforme propõe Lück:

- 
- **Que habilidades os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender em cada unidade de ensino, em cada segmento de aprendizagem, em cada turma, com cada professor, em cada turno escolar, na escola como um todo?**
 - **Há diferenças de resultados entre alunos pertencentes a grupos diversos, como, por exemplo, meninos e meninas, nível socioeconômico das famílias, repetentes ou não, etc.**
 - **Há diferença de resultados, numa mesma série, entre alunos com professores diferentes?**
 - **Há diferença de resultados entre alunos com turnos diferentes?**
 - **O que explicaria essas possíveis diferenças? [...]**
 - **Como se poderia superar estas diferenças? [...]. (LÜCK, 2009, p. 56)**

Observe que a gestão dos resultados educacionais baseia-se no estudo e comparação de dados empíricos com o objetivo de propor melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. A gestão pedagógica eficaz é, portanto, aquela que promove o acompanhamento dos resultados por meio da análise dos parâmetros avaliativos internos e externos, apresenta a equipe da escola e promove o diálogo para definir com o grupo as adequações buscando melhorias.



Pesquise mais

Para saber mais sobre a articulação escola e sociedade sugiro a leitura do artigo "Sociedade e escola: aspectos da visão de Anísio Teixeira". Disponível em: <<http://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/627>>. Acesso em: 26 set. 2017.

Nesta seção, você aprendeu que o ponto de partida para toda a reflexão acerca da importância do olhar pedagógico parte da gestão pedagógica. Esta também é determinante na formação da identidade escolar. Assim, conclui-se que a concretização dos objetivos educacionais pensada no âmbito da gestão pedagógica resulta do olhar pedagógico sob as práticas educativas.

Sem medo de errar

No início desta seção você viu que a equipe gestora da Escola Monteiro Lobato está animada com os preparativos para o retorno das aulas. Todavia, o grupo reconhece que muitas adequações precisam ser realizadas em pouco tempo. A diretora Eva solicitou à Secretaria de Educação que providenciasse alguns reparos — como a troca de vidros quebrados, a substituição de lâmpadas e a pintura da escola, que foi pichada. A Secretaria de Educação convoca a diretora para uma reunião em que apresenta a situação financeira do município e destaca que, no momento, não é possível realizar a manutenção solicitada. A sugestão é que a escola promova um bazar ou promoção a fim de arrecadar fundos para realizar pinturas e demais reparos.

Com a transferência de responsabilidades do Estado para os agentes escolares, a diretora não sabe como agir. A partir da década de 1990 é frequente que as equipes escolares desenvolvam ações para suprir as falhas dos estados e municípios. A problemática exposta afeta a gestão das atividades pedagógicas? De que forma?

Entende-se que, embora os itens a serem adequados estejam ligados às demandas administrativas, a inadequação interfere sobremaneira no âmbito pedagógico. Você aprendeu que os segmentos da escola são articulados em torno de objetivos que visam garantir a efetividade do projeto educativo.

Para realizar os reparos evitando que as atividades pedagógicas sejam afetadas, a diretora poderá conversar com os pais dos alunos, pedir sugestões e solicitar voluntários para a realização parcial dos serviços. Assim, busca-se utilizar órgãos da gestão democrática como o colegiado para pensar soluções.

A gestão pedagógica deverá participar mobilizando todos os envolvidos sobre os impactos de uma infraestrutura inadequada nas atividades pedagógicas e qualidade educacional.

Avançando na prática

Base Nacional Comum Curricular

Descrição da situação-problema

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) passa por tramitação final no Conselho Nacional de Educação após um longo processo de divulgação e propostas de alterações em todo o país. Após a implementação, a base irá orientar os currículos de todas as escolas do Brasil. O documento prevê uma parte comum e outra diversificada composta pelos conteúdos a serem inseridos pelas escolas. Quais critérios podem ser utilizados para selecionar os conhecimentos que irão compor a parte diversificada do currículo escolar?

Resolução da situação-problema

Esse trabalho será realizado no âmbito da gestão pedagógica, cabendo ao coordenador garantir que o currículo contemple as demandas que a contemporaneidade traz para a escola. Nesse sentido, para que se definam quais conhecimentos merecem ser incluídos na parte diversificada do currículo de uma escola, poderão ser observados os seguintes critérios:

- Faixa etária dos alunos.
- Características locais da comunidade: como vivem, onde trabalham.
- Elementos da cultura local, regional.
- Demandas atuais: drogas, *cyberbullying*, crimes virtuais, entre outros.

Você concorda com os critérios apontados?

Analise a problemática e pense outros critérios necessários.

Faça valer a pena

1. Leia a proposição de Paulo Freire (2013a, p. 48) sobre o ato de ensinar:



As considerações ou reflexões até agora feitas vêm sendo desdobramentos de um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Com base na definição de Paulo Freire, aponte dentre as alternativas as competências mais adequadas da gestão da ação docente.

- a) Avaliar o desempenho dos educadores, realizar reunião com os pais e abrir processo administrativo.
- b) Acompanhamento, problematização e orientação acerca dos percursos adotados pelos educadores, proposição e análise dos processos avaliativos.
- c) Integração com o mundo contemporâneo e organização das experiências educacionais em um todo unitário e consistente.
- d) Acompanhamento, problematização e orientação acerca dos percursos adotados pelos educadores.
- e) Abrir processo administrativo quando não verificada a integração com o mundo contemporâneo, organização das experiências educacionais em um todo unitário e consistente.

2. O primeiro passo para a gestão de resultados é definir os indicadores de desempenho, tomados como referência da qualidade do ensino. Esses indicadores são utilizados tanto como referência do desempenho de alunos, individualmente e agregados em grupos diversos, como sexo, nível socioeconômico, grupo étnico etc., como referência ao desempenho de turmas de alunos, professores, escolas, redes ou sistemas de ensino (LÜCK, 2009, p. 58).

Analise o excerto e indique qual a finalidade da gestão dos resultados educacionais no âmbito da gestão pedagógica.

- a) Promover o acompanhamento dos resultados por meio da análise dos parâmetros avaliativos internos e externos, possibilitando que a equipe da escola interaja e defina adequações aplicáveis buscando melhorias.

- b) Monitorar os resultados mediante a verificação de parâmetros avaliativos externos, possibilitando que a equipe da escola interaja e defina adequações aplicáveis buscando melhorias.
- c) Promover o acompanhamento dos resultados por meio da análise dos parâmetros avaliativos internos e externos, possibilitando que a equipe da escola responsabilize os professores pelo baixo desempenho.
- d) Promover o acompanhamento dos resultados por meio da análise dos parâmetros avaliativos externos, possibilitando que a equipe da escola interaja e defina adequações aplicáveis buscando melhorias.
- e) Monitorar os resultados mediante a verificação de parâmetros avaliativos externos e internos, possibilitando que a equipe da escola responsabilize os professores pelo baixo desempenho.

3.

Enquanto, na concepção “bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhe aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (Freire, p. 57, 1996/2013b)



Após a leitura do fragmento do livro *Pedagogia do Oprimido* em que Paulo Freire ressalta a importância da prática problematizadora, avalie qual das alternativas apresenta a definição de currículo condizente com a perspectiva desse autor e assinale-a.

- a) Organização de conteúdos planejada e controlada por órgãos superiores.
- b) Conjunto de conhecimentos que oferece uma visão dinâmica, integrado com o mundo contemporâneo e organizado com base nas experiências educacionais em um todo unitário e consistente para cada ano letivo.
- c) Conjunto de conhecimentos que oferece uma visão dinâmica planejada e controlada por órgãos superiores como Ministério da Educação e secretarias de educação.
- d) Lista de conteúdos contendo o que cada professor deve ensinar em cada disciplina e ano letivo.
- e) Organização de conteúdos planejada e controlada pelas instâncias colegiadas com base nas experiências educacionais em um todo unitário e consistente para cada ano letivo.

Referências

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **DOFC - Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov. 1968. p. 10369. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 17 jul. 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional comum curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 13 dez. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. seção 1, p.11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.

FANK, E. A gestão democrática na escola pública como método e concepção: uma abordagem para além dos clichês das políticas mercadológicas e de coalizão. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Coordenação de Gestão Escolar. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: SEED – Pr., 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. (1996) **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Tradução Yan Michalski. 12. ed. São Paulo: Summus, 1981.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Herccus Editora, 2015.

_____. **Pedagogia e pedagogos**, para que? 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. O sistema de organização e gestão da escola. In: _____. **Organização e gestão da escola** - teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado do Paraná. Núcleo Regional de Educação de Curitiba. O papel do pedagogo diante do processo de ensino e aprendizagem. Em mimeo. **[Portal] Dia a Dia Educação**, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/cge>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PATTO, M. H. de S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. reimpr. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

SALERMO, S. K.; LOPES, R. F.; KFOURI, S. F. O pedagogo na rede estadual do Paraná: Condições de trabalho. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 1763-1776. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7080_4105.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 6. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2003.

SOUSA, J. V.; MARÇAL, J. C. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola? Brasília: CONSED, 2001 apud LÜCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

A gestão do currículo

Convite ao estudo

Graduando,

Você já parou para pensar que o parâmetro de “normalidade” utilizado para estipular o tempo que os alunos levam para aprender determinado conteúdo baseia-se no ritmo dos estudantes mais acelerados, mais capazes? Hodiernamente, aqueles que não conseguem aprender os conteúdos planejados no tempo previsto no currículo são fortes candidatos ao fracasso escolar. Ou seja, o currículo é para poucos e a lógica de sucesso ou fracasso escolar é baseada em um processo excludente.

Esta unidade é dedicada à gestão do currículo, atividade inerente à gestão pedagógica. Os conhecimentos, cuidadosamente expostos, ampliarão sua rede de conhecimentos subsidiando novas conexões em cada seção. Isso para que ao final da disciplina você compreenda o papel da gestão pedagógica no contexto escolar nas dimensões da gestão do currículo, da gestão da ação docente e da gestão dos resultados, articulando e compreendendo as políticas educacionais e a práxis educativa.

A realização da situação-problema propõe que reconstrua significados a partir da tentativa de resolução com base nos conhecimentos aprendidos. Na unidade anterior você conheceu a equipe da Escola Monteiro Lobato. A diretora e as pedagogas estão engajadas no propósito de superar os índices alarmantes de evasão e reprovação. Durante uma reunião entre as profissionais, Mara, uma das coordenadoras, ressaltou a necessidade de envolver os professores na gestão

pedagógica e considerou importante analisar e (re)pensar o currículo escolar.

Partindo deste contexto, a primeira seção desta unidade destina-se ao currículo formal e à gestão pedagógica. Ali, você irá conhecer as políticas curriculares e o papel da gestão pedagógica no desenvolvimento de propostas, bem como a sua função como mediadora entre currículo e professores.

A segunda seção traz a gestão do currículo no contexto escolar, problematizando-o no Projeto Político Pedagógico. Também aborda a concepção de currículo de acordo com a escola e atores que nela se encontram, os saberes importantes e necessários conforme a comunidade interna e externa da escola e o planejamento curricular/estratégia curricular neste contexto.

Como remate, a terceira seção trabalhará a gestão do currículo em sala de aula e como ocorre a mediação entre este e os professores. Ainda, abrangerá o papel do coordenador nas especificidades das áreas de conhecimento e articulação com o todo, o acompanhamento do currículo operacionalizado e experienciado e o desenvolvimento das competências e habilidades.

Vamos começar?

Seção 2.1

O currículo formal e a gestão pedagógica

Diálogo aberto

Caro aluno,

A legislação é clara ao estabelecer o direito à educação a todo ser humano. Como sujeito de direito, ao aluno, precisam ser garantidas condições para aprender e qualidade no ensino ofertado. Entretanto, a organização curricular se mostra excludente ao delimitar tempos, sequências e padrões organizacionais rígidos. Apenas questionando o caráter seletivo e a estrutura dos conteúdos, iremos respeitar e reconhecer os estudantes como sujeitos de direito lançando um olhar diferenciado frente ao insucesso escolar.

Visando desconstruir lógicas excludentes e seletivas, hierarquias de conhecimentos e de tempos, é importante problematizar o currículo formal vigente, mediante mobilização que, a princípio, parte da gestão pedagógica da escola.

Na Escola Monteiro Lobato a equipe da gestão pedagógica acredita que (re)pensar o currículo contribuirá para a diminuição da repetência e evasão escolar. Isto demonstra que não responsabilizam apenas o aluno pelo insucesso, mas o contexto e as condições ofertadas a este aluno. Porém, a participação dos docentes pode ser prejudicada pela ausência de momentos destinados para troca de experiências, estudos e reuniões. Como construir um clima propício na escola para repensar o currículo?

Pense em como a gestão pedagógica poderá viabilizar a análise e reflexão sobre o currículo. Construindo suas próprias proposições a partir do estudo realizado no item *Não pode faltar*, procure elaborar hipóteses para solucionar o problema da Escola Monteiro Lobato. Bons estudos!

Não pode faltar

Estudos e debates no âmbito acadêmico e no contexto da educação básica sobre as propostas curriculares apontam para uma máxima: os currículos não são conteúdos prontos a serem transferidos para os alunos. A intensificação dos debates acerca do currículo parte da constatação de que a organização curricular afeta a composição do trabalho pedagógico e o desempenho dos estudantes.

Conforme afirma Gonzáles Arroyo (2007, p. 18), o currículo é o polo estruturante do trabalho pedagógico, e possui influência direta ao modo como trabalhamos:



A autonomia ou a falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos. (GONZÁLES ARROYO, 2007, p. 18)

O trabalho docente é condicionado pela organização escolar, intimamente atrelada à organização curricular. As hierarquias interpostas pelas propostas curriculares tendem a privilegiar disciplinas em detrimento a outras e nesta mesma premissa, ocorre a hierarquização de áreas de conhecimentos e seus respectivos professores. Posto isso, cabe situar o papel da gestão pedagógica no desenvolvimento das propostas curriculares, bem como sua função na mediação entre currículo e professores.

Podemos constatar que os coordenadores pedagógicos que atuam diretamente na gestão pedagógica das instituições escolares, se deparam com as problemáticas relacionadas às propostas curriculares. Isto porque o papel desta gestão em relação ao currículo deve partir da perspectiva de flexibilização, favorecendo o protagonismo docente e a pluralidade de ideias e concepções de ensino. Neste aspecto, o trabalho se torna árduo, pois é comum a imposição de uma “grade curricular¹” previamente sistematizada com conteúdos, tempos e espaços propostos pelo estado, município ou sistema de ensino.

¹ A expressão grade curricular, neste texto, diz respeito à lista de conteúdos previstos para cada bimestre divididos por disciplinas.

Como a gestão pedagógica pode reagir frente à situação exposta? Sem dúvida, cabe ao coordenador pedagógico organizar momentos em que sejam problematizadas as orientações curriculares oficiais a nível nacional, estadual ou municipal. Deste modo, poderá reivindicar o protagonismo da equipe escolar para que o projeto educativo seja de fato evidenciado no trabalho cotidiano dos docentes.



Exemplificando

Gonzáles Arroyo (2007, p. 20) afirma que os professores vêm reinventando formas de organizar o seu trabalho. Reagem à condição de aulistas e avançam na autoria de sua prática. Como? Segundo o autor, “Reivindicam horários de estudo, planejamento, tempos de atividades programadas. Tempos coletivos”.

Como mobilizar os professores que ainda não reivindicam seu protagonismo? Como repensar o currículo no cotidiano escolar? Uma forma eficaz para que a coordenação pedagógica problematize o currículo escolar no coletivo de professores é atuando na mediação deste, permitindo formas alternativas de planejamento, acompanhando as metodologias adotadas, encaminhamentos didáticos, avaliações e resultados estabelecendo parcerias com cada professor.



Refleta

A contratação de sistemas de ensino divide opiniões quanto aos benefícios que agrega aos alunos e professores. Os sistemas de ensino são ofertados por diversas marcas aos municípios e escolas da rede privada, trata-se da aquisição de apostilas, sites educativos, sistemas avaliativos etc. Ao contratar um sistema, cabe ao professor seguir a organização dos conteúdos, na sequência e tempos preestabelecidos, isto impede que o docente adeque os tempos e a sequência do currículo às características do alunado. Pensando no currículo, qual é a sua opinião sobre a adoção de sistemas de ensino?

Para possibilitar a reorganização curricular na educação básica o trabalho coletivo é um fator promissor, como sugere Gonzáles Arroyo (2007, p. 20):



O planejamento por coletivos de área ou por coletivos de ciclo passou a ser um estilo de trabalho que tende a se generalizar. Tanto cada profissional quanto esses coletivos reveem os conteúdos de sua docência e da sua ação educativa. Junto com os administradores das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos. Poderíamos dizer que isolada, mas, sobretudo coletivamente, vão construindo parâmetros de sua ação profissional.

Lembre-se que a organização do trabalho coletivo é possibilitada quando a gestão pedagógica articula-se com os diversos setores escolares. Para que os currículos são elaborados? Presumo que a resposta pareça evidente. Para desenvolver aprendizagens? Organizar o ensino? Orientar os alunos? Na verdade, os alunos precisam ser o foco na elaboração das propostas curriculares.

Como denota Gonzáles Arroyo (2007, p. 21), os “alunos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, cabe analisar com que olhar foram vistos”. Para este autor, a escola equivocadamente almeja que o aluno de enquadre no “protótipo” que ela deseja, e o molde utilizado é o ordenamento curricular.



Refleta

A inserção ou exclusão de alunos com necessidades especiais em uma turma ou escola é justificada pela dificuldade que enfrentará para acompanhar a ordem e sequência das aprendizagens previstas na proposta curricular. Você concorda com este procedimento?

O viés perverso do ordenamento curricular é evidenciado quando a gestão pedagógica não coloca a aprendizagem do aluno no centro do projeto educativo. Neste sentido:



O currículo vem conformando os sujeitos da ação educativa – docentes e alunos. Conformam suas vidas, produzem identidades escolares: quem será o aluno bem-sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial. (GONZÁLES ARROYO, 2007, p. 22)

Diversos autores destacam a centralidade do currículo nas políticas educacionais, “a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional” (LOPES, 2004, p. 26). As políticas que têm definido o currículo para a educação brasileira seguem sendo implementadas desde o final de 1980, disseminando “formas regulatórias do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar” (HYPOLITO, 2010, p. 1339). Logo, as indagações sobre políticas curriculares situam-se na figura do Estado e a busca pela regulação alinhada aos projetos de governo e interesses econômicos.



Assimile

O currículo assume o foco central das reformas educacionais propostas. Para isto, negam-se às práticas curriculares anteriores, enfatizando a necessidade de novas práticas que atendam ao projeto social do novo governo.

Segundo Lopes (2004, p. 26), propor uma reforma e um novo currículo escolar não garante que as escolas implementem “adequadamente” as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial assume um enfoque prescritivo e, desta feita, “os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implementar”.

O neoliberalismo, adotado como política de regulação do Estado coloca a economia como foco central, delimitando aspectos que impactam no contexto social como a educação. A visão reducionista de formação para o mercado de trabalho ainda persiste nas políticas curriculares e nos contextos das escolas.



Pesquise mais

Aprofunde os conhecimentos sobre o desenvolvimento das políticas curriculares realizando a leitura do artigo:

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009>. Acesso em: 7 out. 2017.

Como mencionado anteriormente, faz toda a diferença para a qualidade da educação pensar no que esperamos para os alunos ao propor uma organização curricular. As políticas curriculares basearam-se na figura do aluno “empregável”. Por este enfoque, os estudantes não passam de capital humano que será capacitado pela escola para o mercado de trabalho. E assim, os professores são vistos como meros “treinadores e preparadores de mão de obra habilitada nas exigências do mercado” (GONZÁLES ARROYO, 2007, p. 25).

Deste modo, superar a perspectiva dos alunos como “empregáveis” é requisito para repensar o currículo. No contexto escolar, as políticas curriculares precisam ser questionadas pelos gestores e docentes, considerando sobretudo que a ação docente não pode se sujeitar à perda da autoria e autonomia. É condizente com a perspectiva de formação integral e humana ficar à mercê das habilidades que o mercado impõe aos futuros trabalhadores?

Compreenda que a formação para o trabalho não está sendo totalmente negada, porém reduzir a vida escolar a este único propósito nos conduz a uma concepção utilitarista, restrita ao saber fazer. É importante relativizar, garantindo a todos os sujeitos o direito de aprender.

Nas últimas três décadas não houve rupturas significativas em relação às políticas curriculares. Atualmente, a Base Nacional Curricular Comum — em processo de elaboração, na primeira e segunda versões —, contou com ampla divulgação e contribuição de professores de todo o país. Porém, em sua terceira versão, desconsiderou, em parte, as contribuições dos professores e destituiu a equipe responsável pela organização.

É importante salientar que a base curricular não é o currículo, como o nome permite inferir: trata-se da base para que sejam produzidos novos sentidos às políticas curriculares. Com o protagonismo da gestão pedagógica, a proposição do currículo precisa ser fomentada pelos professores considerando a diversidade cultural e a pluralidade de saberes.



Para saber mais sobre o currículo assista ao vídeo disponível no seguinte link: <<http://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=6362>>. Acesso em: 9 out. 2017

Sem medo de errar

Estudamos nesta seção o papel da gestão pedagógica no desenvolvimento de propostas curriculares, a função mediadora da gestão pedagógica entre currículo e professores e também as políticas curriculares. No início da seção vimos que na Escola Monteiro Lobato a equipe da gestão pedagógica acredita que (re)pensar o currículo contribuirá para a diminuição da repetência e evasão escolar. Isto demonstra que não responsabilizam apenas o aluno pelo insucesso, mas o contexto, as condições ofertadas a este estudante. Porém, a participação dos docentes pode ser prejudicada pela ausência de momentos destinados à troca de experiências, estudos e reuniões. Como construir um clima propício na escola para repensar o currículo?

Notadamente a equipe que trabalha na gestão pedagógica da Escola Monteiro Lobato já apresenta uma percepção de que o currículo é determinante na organização pedagógica e nos processos de ensino. Para construir um clima propício para repensar o currículo, a coordenação pode propor que os planejamentos sejam elaborados coletivamente, com os professores da mesma área de conhecimento, ou da mesma etapa.

Como não dispõe de momentos destinados a estudos e reuniões, o planejamento pode ser realizado durante a hora-atividade. A coordenação pedagógica também irá colaborar para o repensar do currículo, analisando com cada professor os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e reprovação, lançando questionamentos sobre como a organização do currículo pode ter contribuído para estes resultados.

Uma ação importante da gestão pedagógica será proporcionar aos docentes reflexão sobre o currículo oficial e as necessidades reais do contexto educativo. Como, mesmo diante de um currículo

oficial cada vez mais padronizado, priorizar as aprendizagens dos alunos de forma integral? Os desafios são muitos, porém, o melhor caminho ainda é a discussão e conscientização dos educadores.

Avançando na prática

Mais conteúdo em menos tempo

Descrição da situação-problema

Na atualidade, novas temáticas como empreendedorismo, formação técnica concomitante ao ensino médio regular etc., tem provocado o aligeiramento do trabalho pedagógico do professor. A queixa está em trabalhar um número maior de conteúdos durante os bimestres. Isto faz com que os professores corram contra o tempo e apenas apresentem conceitos sem o aprofundamento adequado das temáticas. As escolas e os currículos com estruturas rígidas e tempos predefinidos serão compatíveis com uma perceptiva de formação integral?

Resolução da situação-problema

Perceba que o aligeiramento dos conteúdos limita o desenvolvimento dos alunos e, por vezes, cumpre razoavelmente com a formação de mão de obra alinhada às demandas do mercado de trabalho. De fato, a inserção de novos conteúdos não garante o enriquecimento curricular. Há apenas mais informações a serem trabalhadas com a mesma carga horária. E, se for necessário fazer escolhas, quais conteúdos serão privilegiados?

Ofertar a educação numa perspectiva integral implicará considerar o indivíduo em sua totalidade, visando o desenvolvimento de suas potencialidades plenas. Desta forma, somente o conhecimento científico-tecnológico é insuficiente. Além disso, a ampliação da carga horária e revisão curricular dos saberes necessários ao desenvolvimento na totalidade são fundamentais.

1.



As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. (LOPES, 2004, p. 111)

Qual é o papel da coordenação pedagógica no desenvolvimento de propostas curriculares?

- a) Atuar apenas na mediação do PPP, possibilitando formas diversas de planejamento, acompanhando as metodologias, encaminhamentos didáticos, avaliações e resultados estabelecendo parcerias com cada professor.
- b) Atuar na mediação do currículo, impedindo formas alternativas de planejamento, acompanhando as metodologias, encaminhamentos didáticos, avaliações e resultados estabelecendo parcerias com cada professor.
- c) Atuar na mediação do PPP, impedindo formas alternativas de planejamento, acompanhando as metodologias, encaminhamentos didáticos, avaliações e resultados estabelecendo parcerias com cada professor.
- d) Atuar na mediação do projeto educativo, sem necessidade de preocupação com o planejamento, o acompanhando as metodologias, os encaminhamentos didáticos, as avaliações e os resultados estabelecendo parcerias com cada professor.
- e) Atuar na mediação do currículo, permitindo formas alternativas de planejamento, acompanhando as metodologias, encaminhamentos didáticos, avaliações e resultados estabelecendo parcerias com cada professor.

2.



De alguma forma os educandos são constituintes da docência, das funções da escola e da conformação curricular e por elas são constituídos. Por estes motivos partimos do pressuposto de que os alunos-educandos não têm sido esquecidos nas políticas e propostas curriculares nem poderão ser esquecidos em qualquer reorientação curricular. Um olhar crítico sobre essas imagens é um caminho para uma postura crítica perante os currículos. (GONZÁLES ARROYO, 2007, p. 23)

Leia o excerto, analise as afirmativas e indique qual delas define a importância do aluno para a construção do currículo escolar:

- a) Alunos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, cabe analisar com que olhar foram vistos.
- b) O aluno deve ser enquadrado no “protótipo” que a escola deseja, e o molde utilizado é o ordenamento curricular.
- c) Os estudantes não passam de capital humano que serão pela escola capacitados para o mercado de trabalho.
- d) O que objetivamos para o futuro do aluno deve ser o aspecto central na proposição do currículo, para isto é preciso superar a perspectiva dos alunos como “empregáveis”.
- e) Alunos sempre foram esquecidos nas propostas curriculares, cabe considerar com que olhar foram vistos.

3. Leia o excerto do artigo “Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos?”:



Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 1999). Ao mesmo tempo, são estabelecidos princípios de distribuição aos alunos e às alunas do que foi selecionado, uma distribuição frequentemente desigual.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído

simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111)

Analisando os textos, as políticas curriculares propostas na esfera nacional chegam de modo literal às escolas brasileiras? O que é correto afirmar?

- a) Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática não são, igualmente, condicionados por questões institucionais e disciplinares.
- b) As políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações (BALL, 1994 apud LOPES, 2004). Neste sentido, as políticas curriculares chegam de modo literal às escolas.
- c) As políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações (BALL, 1994 apud LOPES, 2004). Neste sentido, as políticas curriculares não chegam de modo literal às escolas.
- d) As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, respeitando-as.
- e) Os efeitos das políticas curriculares no contexto da prática não são, igualmente, condicionados por questões pedagógicas.

Seção 2.2

A gestão do currículo no contexto escolar

Diálogo aberto

Prezado aluno,

A articulação entre o projeto educativo, a gestão pedagógica, o currículo e o projeto político-pedagógico, implica diretamente na organização do trabalho docente. De igual forma, tais aspectos escolares também são influenciados pelos atores imersos na instituição escolar.

Perceba que tal constatação revela a inter-relação de fatores considerados determinantes e determinados por ações. De forma individual e coletiva, eles definem a educação ofertada. Neste sentido, inicie os estudos desta seção partindo da ideia de que a perspectiva de contribuição democrática também deve permear o currículo escolar.

Nesta seção, serão abordados os principais elementos da gestão do currículo no contexto escolar. Iremos ajudar a equipe da Escola Monteiro Lobato a resolver uma situação inusitada que modificará o currículo. A Secretaria de Educação encaminhou à escola uma proposta de exclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Concomitantemente, solicitou a ampliação da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb).

A orientação da Secretaria de Educação partiu da análise dos resultados das avaliações em larga escala que demonstrou baixo desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática. O baixo resultado na avaliação que contempla somente estas áreas de conhecimento implicará na queda da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Como o coordenador pedagógico deve proceder e se posicionar frente à proposta apresentada?

Os conhecimentos mobilizados nesta seção irão favorecer sua compreensão acerca da importância do currículo escolar na

gestão do projeto educativo. Explore o item *Não pode faltar* e acesse as indicações de links expostos nos campos *Pesquise mais*. Bons estudos!

Não pode faltar

Periodicamente são realizadas avaliações em larga escala nas escolas públicas e privadas, em todo território nacional. São exemplos a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Provinha Brasil e a Prova Brasil. Você já pensou que as avaliações em larga escala, propostas pelo Ministério da Educação, exercem forte influência sobre o currículo?

É possível afirmar que sim, pois, dentre outros fatores, a nota da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.



Pesquise mais

Para saber mais sobre as avaliações propostas pelo Ministério da Educação, consulte o conteúdo disponível na página do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 21 out. 2017.

Segundo Hypolito (2014, p. 13), em estudos realizados sobre o tema há relatos de professores afirmando que, meses antes do exame, “aumentam a carga horária de Português e Matemática como forma de preparação”. Ou seja, o currículo é afunilado em prol da preparação e “treino” para a prova. A mesma autora retoma outra característica que permeia as discussões sobre o currículo: a ideia de que o Brasil precisa de justiça curricular.



Exemplificando

Com base em estudos e observações empíricas, tornou-se evidente que um aluno de escola pública de classe média apresenta resultados mais satisfatórios que os da periferia. A ideia de justiça curricular postula que a diretriz curricular unificada consegue promover justiça curricular ao possibilitar o acesso aos mesmos conhecimentos a todos os estudantes.

Contudo, Hypolito (2014, p. 14) salienta que, embora o currículo preestabelecido pareça promover a justiça curricular, não consegue promover efetivamente. O autor destaca que “é preciso que as comunidades, com suas culturas e necessidades, desenvolvam as próprias estratégias de ensino”. Isto considerando, sobretudo, os saberes importantes e necessários de acordo com a comunidade interna e externa da escola.

Na seção anterior você aprendeu sobre as políticas curriculares desenvolvidas no Brasil. Viu também que, atualmente, o Ministério da Educação trabalha para aprovar e implementar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Porém, como você pode notar, na prática o currículo não se efetiva como almejado e prescrito pelas políticas. Ou seja, para o Estado não há uma garantia de que as escolas e os professores seguirão tais normativas, visto que outras variáveis e determinantes promovem alterações no currículo como no exemplo das avaliações em larga escala. De certa forma, a não implantação literal das diretrizes curriculares é um fator positivo. Por quê?



Assimile

As políticas curriculares precisam ser questionadas e repensadas nas instituições escolares pelos gestores e professores, considerando as características do seu público-alvo e o projeto educativo da escola.

Você já pensou na forma que uma sociedade seleciona, divide, classifica e avalia os conhecimentos destinados ao ensino que subsidia a formação das novas gerações? Que essa forma reflete a maneira de organizar e prever o controle sob os comportamentos individuais e as relações de poder, asseguradas pelo controle social?

Esta constatação denota que o currículo:



[...] quase sempre expressa interesses dos grupos sociais com mais poder econômico, social, político, com o que as escolas acabam por conformar-se, é na verdade, também, que pode concretizar objetivos e práticas que representam interesses sociais e políticos dos segmentos majoritários mais excluídos e mais explorados da sociedade. (LIBÂNEO, 2015, p. 141)

Ou seja, o currículo escolar também pode ser instrumento de mudanças de práticas sociais e culturais positivas. Tais mudanças ratificam o papel social da escola, sobretudo quando as indagações sobre a organização curricular são promovidas no âmbito da gestão pedagógica a partir de alguns questionamentos como: o que os alunos precisam aprender? Para quê?

Porém, quais condições os professores e gestores possuem para pensar sobre o currículo? Na resposta para esta questão reside um aspecto importante. No contexto atual da educação brasileira, a tendência é simplesmente pegar os conteúdos elencados no Projeto Político Pedagógico (PPP), que estão alinhados às políticas curriculares previstas pelo Estado e seguir o que está prescrito. Este é, em muitos casos, um problema na construção do currículo no contexto escolar, da viabilização do currículo nas escolas. Mostra a indiferença e inércia da gestão pedagógica quanto à importância da participação ativa dos profissionais nas proposições curriculares.

A construção de um currículo tem que considerar e valorizar a cultura escolar, a cultura da comunidade, o próprio projeto social da escola, que necessita de um projeto político-pedagógico com ensino inovador, para enfrentar os problemas que as formas tradicionais de ensinar não têm conseguido. Isso envolve controles técnicos, controles sociais e controles culturais. (HYPOLITO, 2014, p. 17)



É fato que um currículo muito prescritivo, interposto pelo Estado, não favorece a participação dos sujeitos. Porém, por mais que pareça contraditório, é comum coordenadores pedagógicos e professores expressarem sua preferência por prescrições e manuais a serem seguidos. O que faz com que alguns profissionais, mesmo conhecendo a importância da sua contribuição para o enriquecimento do currículo, prefiram limitar-se a seguir prescrições?

É possível levantar algumas hipóteses. São elas: falhas da gestão pedagógica e na organização escolar, condições de trabalho insalubres, número de alunos por turma, falta de hora-atividade e baixos salários.



Na Finlândia, país destaque em qualidade educacional, as diretrizes curriculares são amplas e muito gerais. As escolas discutem o que fazer nas suas comunidades, em âmbito local (HYPOLITO, 2014, p. 18). Este seria o caminho para a educação brasileira? Qual é a sua opinião?

A gestão pedagógica só terá acesso aos saberes, considerados necessários para a comunidade interna e externa, de modo a contemplá-los no currículo escolar, se adotar formas efetivas de comunicação com a comunidade e exercer sua autonomia. A autonomia é a premissa fundante da concepção democrático-participativa da gestão escolar: a possibilidade de exercer autonomia pressupõe que a escola tenha poder de decisão sobre os seus objetivos e currículo escolar.

Deste modo, no caso das escolas públicas, mesmo se tratando de uma autonomia relativa, por estar vinculada ao sistema estadual ou municipal de educação que gerencia recursos e estabelece normas e diretrizes, a gestão escolar deve reivindicar o direito da instituição em traçar o seu próprio caminho em relação ao seu projeto educativo.

Note que, pensando no direito ao exercício da autonomia escolar, não é coerente que os órgãos superiores estabeleçam modificações na organização curricular das instituições escolares sem consultar os profissionais da educação, pois “a autonomia precisa ser gerida, implicando uma corresponsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar eficazmente, os resultados de sua atividade”, explica Libâneo (2015, p. 119).

Assim, a autonomia pedagógica da escola possibilitará que o planejamento curricular esteja alinhado aos interesses de cada equipe e da comunidade. Ao invés de inserir ou excluir conhecimentos no currículo, cada escola pode propor estratégias curriculares.

O currículo é elemento nuclear do projeto pedagógico, sobretudo por viabilizar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, como postula Libâneo (2015, p. 139):

[...] a proposta curricular define-se como projeção do projeto pedagógico, ou seja, o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos. Neste sentido, a proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, é um nível do planejamento entre o projeto pedagógico e a ação prática. Enquanto projeção do projeto pedagógico, o currículo define o que ensinar, o para que ensinar, o como ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática. (LIBÂNEO, 2015, p. 139)

No quadro abaixo, foram expostos vários níveis do currículo, identificados em estudos realizados a partir de 1960 e 1970.

Quadro 2.1 | Níveis do currículo

Formal	Real	Oculto
Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. (LIBÂNEO, 2015, p. 142)	É o currículo que, de fato, acontece na sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É o currículo que parte da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. Também é chamado de currículo experienciado. (LIBÂNEO, 2015, p. 14)	Essa denominação refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores, provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na escola. Ele é "oculto" porque não está prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2015, p. 143)

Fonte: elaborado pela autora.

Considere que a dimensão inicial do currículo escolar é sempre externa, ou seja, ele é estruturado na esfera administrativa dos sistemas escolares. Num segundo momento, é submetido a transformações pelos professores e alunos:



[...] de forma que ele tanto pode expressar a autonomia da escola, o desejo dos professores e da equipe escolar, os objetivos dos integrantes da escola, quanto diferentes interpretações, ênfases e distorções de conteúdo em relação às ciências de origem. (LIBÂNEO, 2015, p. 143)

Por último, integram-se ao currículo aprendizagens estruturadas fora do que inicialmente foi previsto, almejadas ou não pelos professores, nos variados tempos e espaços escolares, por exemplo, durante o recreio.

A partir da leitura dos níveis do currículo, perceba que a gestão pedagógica da instituição deve viabilizar junto aos docentes, estratégias curriculares condizentes ao contexto da escola, considerando que somente a alteração dos conteúdos curriculares não determina a qualidade do ensino e a concretização do projeto educativo.

Neste sentido, é necessário ter como foco o currículo real, que “obriga a escola a considerar a cultura proposta pelo currículo formal e as situações de fato vividas na escola e nas salas de aula” e estar atento ao currículo oculto, compreendendo os meandros do mesmo (LIBÂNEO, 2015, p. 143). Em síntese, observe que o caminho traçado neste percurso de aprendizagem evidenciou a necessidade de autonomia da escola e dos profissionais em relação ao currículo. Desta feita, urge a necessidade de superar quaisquer concepções que limitam a proposta curricular das instituições escolares.



Pesquise mais

Assista ao vídeo “Gestão Curricular e Escola Democratizada” para ampliar os seus conhecimentos. O vídeo aborda a construção do currículo no contexto escolar. Nele, a educadora e pesquisadora Elba de Sá Barreto, da Fundação Carlos Chagas, comenta a gestão do currículo no contexto escolar.

Disponível em: <<https://youtu.be/6Z4ejNd83l4>>. Acesso em: 18 out. 2017.

Sem medo de errar

No início desta seção você foi mobilizado a ajudar a equipe da Escola Monteiro Lobato a resolver uma situação inusitada que modificará a organização curricular da escola. A Secretaria de Educação encaminhou à escola uma proposta de exclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia, concomitante a ampliação da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática. Como o coordenador pedagógico deve proceder e se posicionar frente à proposta apresentada?

Possivelmente a orientação da Secretaria de Educação partiu da análise dos resultados das avaliações em larga escala, que demonstrou baixo desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática. O baixo desempenho na avaliação que contempla somente estas áreas de conhecimento implicará na queda da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Para a Secretaria de Educação, que está preocupada com o impacto e visibilidade política dos resultados educacionais em seu município, a queda do índice é um fator desfavorável.

Entretanto, a escola, comprometida com o seu projeto educativo, visa garantir que os alunos tenham acesso ao conhecimento nas diversas áreas que interessem sem hierarquizar áreas de conhecimento. Para resolver este problema, a coordenação pedagógica pode mobilizar os professores, pais e alunos e fomentar a importância para a formação dos estudantes das áreas que a Secretaria de Educação quer excluir.

Após a mobilização, pode ser redigido um documento com o posicionamento da escola sobre a determinação, enfatizando a importância da concepção curricular dos atores inseridos nesta instituição e a necessidade de garantir que o currículo esteja alinhado à cultura local e aos interesses da comunidade.

Em situações como esta, as instituições escolares precisam assumir as suas prerrogativas legais e pedagógicas para sair em defesa da implementação do seu projeto educativo, mesmo que, por vezes, não esteja alinhado aos interesses políticos locais. Em suma, a escola precisa garantir que o direito à educação e a pluralidade de concepções pedagógicas enriqueçam e garantam o acesso aos conhecimentos historicamente elaborados.

Indisciplina

Descrição da situação-problema

Na atualidade, a indisciplina e o desinteresse de parte dos estudantes estão presentes no contexto escolar das escolas de Ensino Médio. As demandas da sociedade atual evidenciam que a escola que possui currículo e metodologias demasiadamente tradicionais não despertam o interesse dos alunos. A indisciplina e o desinteresse podem ter alguma relação com o currículo?

Resolução da situação-problema

As situações de indisciplina e desinteresse têm origem multifatorial, entretanto a organização curricular pode agravar o quadro de indisciplina. Uma organização curricular que não está de acordo com as demandas da sociedade atual e que não contempla os interesses dos jovens, não favorece o engajamento dos alunos nas atividades.

É importante considerar as particularidades de cada turma e os interesses dos alunos para pensar e repensar sobre o quê, como e quando ensinar. Deste modo, frente a casos de indisciplina e desinteresse, vale a pena ouvir o estudante, conhecê-lo e observar se os encaminhamentos pedagógicos estão alinhados aos objetivos destes jovens.

A gestão pedagógica pode organizar projetos interdisciplinares — feira de ciências, feira de profissões, passeios culturais e festivais —, momentos em que os jovens possam escolher participar das atividades que atendam aos seus interesses individuais, favorecendo a interação entre alunos de outras turmas e professores.

Faça valer a pena

1. As avaliações em larga escala realizadas no Brasil priorizam as habilidades de leitura e escrita. Isto faz com que algumas escolas, às vésperas da avaliação, realizem uma espécie de treino com seus alunos. Segundo o MEC, o objetivo das avaliações é realizar um diagnóstico que poderá subsidiar os encaminhamentos pedagógicos das instituições escolares. Porém, segundo Bauer, Alavarase e Oliveira:

[...] alimentar ilusões a respeito do poder indutor das avaliações em larga escala é desconhecer que a resposta das escolas e professores a estímulos por melhoria a partir de indicadores ancorados nessas avaliações pode ter um sentido diverso do pretendido. Podem estimular comportamentos perversos, dos quais os mais conhecidos são a exclusão das populações que se supõe terão os piores resultados, já nos processos de matrícula, sua ocultação nos dias de aplicação das provas, convidando-os a não comparecerem, ou simplesmente uma amplificação das desigualdades no interior da escola, investindo-se mais nos alunos que apresentem potencialmente perspectivas de melhores resultados. (BAUER; ALAVARASE; OLIVEIRA, 2015, p. 13)

Indique qual alternativa apresenta **as implicações** das avaliações em larga escala para o currículo:

- a) As avaliações em larga escala passam a nortear os encaminhamentos curriculares, visto que as escolas objetivam elevar ou manter a nota do Ideb.
- b) As avaliações em larga escala têm por objetivo definir o que cada professor deve ensinar.
- c) As avaliações em larga escala não interferem nos encaminhamentos do currículo.
- d) As disciplinas que não são cobradas nas avaliações de larga escala são irrelevantes para a formação do aluno.
- e) As avaliações em larga escala não definem o que cada professor deve ensinar na rede pública e privada.

2. A participação dos atores escolares na proposição e reorganização do currículo garante que sejam consideradas as características do alunado e da comunidade. Para Gonzáles Arroyo:



As crianças e adolescentes, os jovens e adultos levam para as escolas suas interrogações sobre seus direitos negados, sobre o trato dado a sua condição social, racial, sexual, étnica. Interrogações que esperam resposta dos saberes escolares. Pensar na reorientação curricular significará incorporar essas interrogações, tratá-las de maneira sistematizada. Incorporar o conhecimento vivo, do trabalho, dos movimentos sociais, da sobrevivência como conhecimento que interroga os saberes acumulados e sistematizados. (GONZÁLES ARROYO, 2007, p. 50)

Com base no texto acima, analise a exposição referente ao currículo e responda: Qual das alternativas apresenta fatores que podem interferir na participação dos professores na proposição do currículo?

- a) Condições de trabalho salubres, número de alunos por turma, hora-atividade e baixos salários.
- b) Falta de políticas que incentivam os docentes a participar.
- c) Formação insuficiente dos docentes e organização escolar.
- d) Falta de políticas que obrigam os docentes a participar.
- e) Condições de trabalho insalubres, falhas na organização escolar, número elevado de alunos por turma, falta de hora-atividade e baixos salários.

3. Leia o fragmento do livro *Indagações sobre currículo*:



Pensem em algumas consequências para o repensar dos currículos. Em primeiro lugar, reconhecer os educandos como sujeitos do direito à formação plena nos obriga a recuperar dimensões da docência e dos currículos soterradas sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominam por décadas o campo do ensino. Obriga-nos a repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e a formação plena [...]. GONZÁLES ARROYO, 2007, p. 41)

Após a leitura, julgue e selecione qual das características expressa a definição do “currículo real” na perspectiva de Libâneo (2015). Indique a afirmativa correta:

- a) Refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo.
- b) Ele é “oculto” porque não está prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem.
- c) É o currículo que parte da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. Também é chamado de currículo experienciado.
- d) Acontece fora da sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É o currículo que parte da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. Também é chamado de currículo vivido.
- e) Refere-se ao currículo estabelecido pelos países desenvolvidos. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo.

Seção 2.3

A gestão do currículo em sala de aula

Diálogo aberto

Prezado aluno,

A gestão do currículo em sala de aula é uma tarefa complexa realizada cotidianamente pelos docentes. Para que o projeto educativo não se perca na rotina das atividades realizadas, o coordenador pedagógico precisa atuar de forma ativa, colaborando na implementação do currículo pelos professores. Isto exige que o coordenador possua um conhecimento ampliado sobre a escola, os alunos, os professores, a teoria, as práticas e o currículo. Cabe ao coordenador realizar a mediação entre o currículo e os professores nas diversas áreas de conhecimento.

O currículo integra o projeto político e pedagógico. Pensando sobre este, na reunião organizada pelas pedagogas da Escola Municipal Monteiro Lobato, a coordenadora Maria Eunice lança os seguintes questionamentos aos professores:

- O que ensinamos?
- Como ensinamos?
- Em que sequência?
- O que ensinamos é coerente com o projeto educativo?

Durante o diálogo com os professores a coordenadora expõe que gostaria de participar de forma mais ativa nas especificidades das áreas de conhecimento das disciplinas, pois vê a necessidade de articulação do currículo com o todo, mas se sente insegura.

A coordenadora tem medo de conversar com alguns professores sobre o currículo por não possuir domínio dos conhecimentos de determinadas disciplinas. Como deve ser o trabalho da coordenadora Maria Eunice? Como a coordenação pedagógica pode auxiliar os professores na gestão do currículo em sala de aula?

Relembre o que aprendeu sobre o currículo nas seções anteriores e estude o conteúdo do item *Não pode faltar* para descobrir

como a coordenadora poderá resolver esta situação-problema. Vamos começar?

Não pode faltar

As discussões sobre currículo ganharam importância principalmente em virtude das reformas curriculares que visaram promover alterações na educação básica. Dentre as mudanças engendradas no âmbito das reformas curriculares, surgiram vertentes que defendem um currículo voltado para a construção de competências no aluno. Este modelo de organização curricular está presente em diversos documentos oficiais lançados nas duas últimas décadas, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Você leu ou já ouviu alguém falar sobre habilidades e competências?

Precisamos conhecer mais e pensar de forma crítica sobre estes termos. Segundo Costa (2005, p. 30), a ascensão dos currículos por competências defende que a prioridade da escola não é a transmissão de conhecimentos, mas o desenvolvimento de competências. O currículo organizado por competências busca reduzir o foco apenas nos conhecimentos obrigatórios, dando ênfase a conteúdos que “possam ser exercitados pela mobilização em situações complexas”.

Aparentemente, a organização curricular por competências parece solucionar o problema do foco apenas nos conteúdos teóricos e cognitivos que compõem o currículo, mas inviabiliza o trabalho mais aprofundado do docente. Entretanto, a perspectiva divide opiniões. Um acúmulo apenas de conteúdos teóricos cognitivos sem foco na sua aplicabilidade perde o sentido e não promove o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Na organização curricular por competências objetiva-se que sejam ensinados conhecimentos teóricos cognitivos juntamente com outros saberes, promovendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes para serem mobilizados na resolução de situações concretas.



Philippe Perrenoud é um dos autores que defende a organização curricular por competências, para ele, os currículos não devem basear-se nos saberes eruditos hierarquizados e descontextualizados, pois os conhecimentos sempre se ancoram na ação (PERRENOUD, 2001).

Para esta perspectiva, o objetivo do ensino está no desenvolvimento de diversos saberes que promovam a capacidade de desempenho do aluno nas situações reais. Como demonstra Costa (2005, p. 53):



[...] a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular, insiste na atribuição do “valor de uso” de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como “sem sentido pleno” e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências que devem ser construídas. Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é a transmissão do conhecimento acumulado, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta.

Como são desenvolvidas as habilidades? Habilidades e competências são a mesma coisa? Estudos como o de Costa (2005) e Machado (2007) apontam que muitos professores que já atuam em instituições com o currículo organizado por competências não possuem clareza conceitual para distinguir competência, habilidade e eficácia. Machado (2007, p. 8) indica que em síntese “não há alcance de competências sem habilidades e vice-versa”.

Há muitas definições sobre competências, mas uma clássica originada da área de recursos humanos é o chamado “CHA”, ou seja, é o conjunto de determinados conhecimentos, habilidades e atitudes que tornam o indivíduo competente para atuar em uma determinada situação concreta e real.



A competência para redigir um texto narrativo dependerá de habilidades como: identificar as características do texto narrativo, empregar corretamente os sinais de pontuação, dentre outras (MACHADO, 2007, p. 8).

Em uma outra situação, podemos considerar um fotógrafo competente em uma situação, considerando os seguintes conhecimentos, habilidades e atitudes: os conhecimentos sobre uma máquina fotográfica, os princípios básicos de uma fotografia, mas também, como manuseá-la, como utilizar os recursos da máquina, em quais momentos e, também, a sensibilidade de fotografar o detalhe, o movimento, a percepção sobre o momento, conseguir expressão na fotografia, a emoção da cena, entre outros (MACHADO, 2007, p. 8).

Todavia, frente à aparente utilidade e pertinência do currículo organizado por competências, é fundamental que você, futuro professor, pense sobre algumas questões: esta vertente limitaria o valor do conhecimento à sua aplicabilidade? Extrai do conhecimento o seu valor intrínseco, com fim em si mesmo, subjugando-o ao saber fazer?

[...] colocar o conhecimento em função da competência pode resultar numa lógica reducionista, em que o mesmo é interpretado como um meio de treinamento e execução de tarefas. Ao assumir essa lógica, os sistemas de ensino devem preocupar-se em não relativizar a importância do conhecimento, que, segundo Moore e Young (2001), deve continuar sendo o centro do debate curricular. A reflexão sobre os conhecimentos a serem trabalhados na escola não pode se limitar a estabelecer se os mesmos estarão ou não a serviço de uma competência, o que limitaria sobremaneira a função formadora da educação escolar. (COSTA, 2005, p. 61)





Assista a entrevista realizada com o professor Nilson Machado sobre a organização por competências no ensino básico. Nela o professor defende que desenvolver competências está atrelada à aprendizagem dos conteúdos.

Disponível em: <<https://youtu.be/GNh2goLlRcg>>. Acesso em: 1 out. 2017.

Veja que a organização curricular envolve uma complexidade de perspectivas que precisam ser estudadas e debatidas no seio das instituições escolares com o direcionamento do coordenador pedagógico. A organização curricular por competências é adotada em diversas instituições nos variados níveis da educação. Entretanto, é comum que alterações no currículo ocorram apenas nos documentos escolares e na esfera do discurso não modificando o trabalho do professor em sala de aula (MACHADO, 2007).

A gestão pedagógica baseada em princípios da gestão democrática, quando as mudanças envolvem os profissionais e a comunidade, possibilitará que as organizações curriculares sejam o reflexo do pensamento dos professores sobre o trabalho que realizam, implicando de forma positiva na gestão do currículo em sala de aula.

A gestão do currículo em sala de aula exige clareza e conhecimento do docente frente aos componentes curriculares. Este fator reforça a necessidade da realização de grupos de estudo e reuniões com a coordenação pedagógica. Nestes momentos, ao longo do período letivo, os planejamentos poderão ser repensados e reorganizados face ao desenvolvimento dos alunos em cada disciplina.

O coordenador pedagógico que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio não precisa dominar todos os conhecimentos trabalhados em todas as disciplinas. Cabe a ele conhecer o que precisa ser ensinado e atuar em parceria com os professores na proposição de projetos interdisciplinares e transdisciplinares, na elaboração de técnicas de ensino e proposição didática, fomentando o aprimoramento das estratégias de aprendizagem dos alunos.

Note que, assim como o aluno, o professor deve ser incluído no centro da discussão do currículo. O professor deve exercer sua função primordial de socializador do conhecimento, encorajando o educando a indagar os saberes a fim de consolidar estratégias que levam à aprendizagem.

Ensinar as crianças de hoje exige dos professores saberes muito diferentes do que se exigiam em décadas passadas. O currículo mediado pelo professor se torna instrumento de formação humana ao transcender os conhecimentos das vivências dos alunos. A concepção de ser humano está imbricada na definição do conceito de currículo e elaboração de seus componentes: "Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização" (LIMA, 2007, p. 20).



Reflita

Não basta organizar, no âmbito da gestão pedagógica, um currículo orientado para a inclusão e acesso aos bens culturais na escola. É condição *sine qua non*, que este currículo seja operacionalizado e experienciado em sala de aula. Como garantir que a proposta curricular permaneça alinhada ao projeto educativo da instituição? Como o coordenador pedagógico pode realizar o acompanhamento do currículo operacionalizado?

O coordenador pedagógico é a figura central na mediação entre o currículo e os professores. Esta mediação ocorre no acompanhamento dos encaminhamentos didáticos dos docentes por meio de um trabalho sustentado na colaboração. O professor, independentemente da etapa em que atua na educação básica, jamais deve sentir que trabalha sozinho.

É determinante para a qualidade do trabalho docente que os professores sejam assistidos e subsidiados pelo coordenador pedagógico, imersos em uma teia de relações em que cada um atua em prol do sucesso escolar. Para isto, deve-se respeitar e transpor princípios definidos coletivamente na elaboração da proposta curricular e do projeto político-pedagógico.

Nesta seção, em que finalizamos a abordagem da gestão do currículo como elemento da gestão do projeto educativo, percebe-se que o objetivo fim da educação perpassa a gestão do currículo

em sala de aula. Considerar a gestão do currículo em sala de aula como um dos fatores determinantes do sucesso escolar reforça as questões levantadas ao longo desta unidade. Estas nos levam a crer que educação se faz no dia a dia das escolas brasileiras, por meio do trabalho coletivo de sujeitos históricos em prol do desenvolvimento das novas gerações.

Sem medo de errar

Nesta seção, você foi mobilizado a pensar sobre a gestão do currículo em sala de aula. Durante o percurso, você percebeu a importância da mediação entre o currículo e os professores e identificou o papel do coordenador em relação às diversas áreas do conhecimento e articulação com o todo. Também verificou como ocorre o acompanhamento do currículo operacionalizado e experienciado, bem como conheceu a perspectiva de currículo organizado por competências.

Agora que você já aprendeu sobre a gestão do currículo em sala de aula, ajude a coordenadora Maria Eunice a enfrentar sua dificuldade e insegurança em colaborar com os professores por não possuir domínio dos conhecimentos de determinadas disciplinas. Como deve ser o trabalho dela? Vamos lembrar?

Na reunião organizada pelas pedagogas da Escola Municipal Monteiro Lobato, a coordenadora Maria Eunice lança os seguintes questionamentos aos professores: o que ensinamos? Como ensinamos? Em que sequência? O que ensinamos é coerente com o projeto educativo? Durante o diálogo com os professores a coordenadora expõe que gostaria de participar de forma mais ativa nas especificidades das áreas de conhecimento das disciplinas, pois vê a necessidade de articulação do currículo com o todo, mas se sente insegura. Como a coordenação pedagógica pode auxiliar os professores na gestão do currículo em sala de aula?

Para estar presente na gestão do currículo em sala de aula, Maria Eunice, a coordenadora pedagógica, precisa atuar em parceria com os professores das diversas disciplinas, mediante o acompanhamento do currículo operacionalizado e experienciado. Para isto, é fundamental que realize a mediação entre o currículo e os professores.

Este trabalho poderá ser realizado cotidianamente, assistindo as aulas dos docentes (se necessário) ouvindo suas dificuldades e angústias, contribuindo com feedbacks e sugestões para aprimoramento da gestão do currículo e possibilitando que os professores tenham autonomia para reorganizar os tempos e a sequência dos conteúdos. Pode ser realizado, ainda, conhecendo o que precisa ser ensinado em cada etapa, acompanhando a elaboração dos planejamentos e os processos avaliativos, propondo projetos interdisciplinares e transdisciplinares, auxiliando-os na elaboração de técnicas de ensino e proposição didática e fomentando o aprimoramento das estratégias de aprendizagem dos alunos.

Avançando na prática

Educação Infantil

Descrição da situação-problema

No “Centro de Educação Infantil Crescer” o projeto educativo preconiza que as atividades pedagógicas perpassem o eixo “Interações e brincadeiras”, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). De acordo com as DCNEIs, o currículo na educação infantil deve respeitar as especificidades da etapa atendida (4 meses a 5 anos). Entretanto, alguns professores deste CEI insistem em trabalhar atividades de letramento — em que crianças de 4 e 5 anos realizam cópias das vogais e numerais. O que a coordenação pedagógica pode fazer para inibir tais práticas, alinhando a gestão do currículo em sala de aula ao projeto educativo?

Resolução da situação-problema

A realização de atividades que objetivam a alfabetização na educação infantil demonstra que o professor desconhece a perspectiva de organização curricular para esta etapa. Deste modo, para que as atividades ofertadas aos alunos estejam alinhadas ao projeto educativo do CEI, o coordenador deve atuar acompanhando o professor na elaboração do planejamento, ir à sala de aula, realizar observações e dar feedbacks ao professor. A avaliação e autoavaliação profissional também pode ser realizada a fim de

proporcionar um momento de reflexão sobre os encaminhamentos didáticos e a gestão do currículo em sala de aula.

Faça valer a pena

1. Leia as considerações de Machado (2007, p. 7) sobre o currículo organizado por competências:



A competência só pode ser construída na prática. Não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado.

Assinale qual das alternativas aponta as características da organização curricular por competências:

- a) Conhecimentos e saberes para mobilização na resolução de situações concretas.
- b) Conhecimentos extraídos do senso comum com base na cultura local.
- c) Conhecimentos úteis à ação, retomados para resolver suposições.
- d) Listagem de conhecimentos baseados nos saberes eruditos.
- e) Conhecimentos úteis à ação, mobilizados com base no senso comum.

2.



O que é isto de habilidades que estão falando na minha escola? [...] Ah, são aqueles verbinhos que a gente coloca nas reuniões de início de ano na frente dos objetivos de ensino? Já aprendi a fazer isto faz tempo!

Machado (2007, p. 12) citando o depoimento extraído do texto: *Competências e habilidades: você sabe lidar com isso*, de Lenise Aparecida Martins Garcia.

Com base na leitura da citação, analise e responda o que ocorre quando a participação dos professores não é priorizada na proposição de modificações da organização curricular?

- a) Os professores não precisam participar das discussões que visam promover modificações na organização curricular.
- b) Quando o professor não participa das modificações curriculares é comum que a Secretaria de Educação determine a exoneração deste profissional.
- c) O currículo escolar deve ser definido pelo Governo Federal, não cabe aos professores participar da tomada de decisão.

- d) Quando o professor não participa das modificações curriculares é comum que o coordenador pedagógico repasse aos docentes instruções sobre como realizar a gestão do currículo em sala de aula.
- e) Quando o professor não participa das modificações curriculares é comum que alterações no currículo ocorram apenas nos documentos escolares e na esfera do discurso, não modificando o trabalho em sala de aula.

3. Elvira Souza Lima ao apresentar uma reflexão sobre currículo e desenvolvimento humano considerou que:

Um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas. Por exemplo, no caso brasileiro, é clara a exclusão do acesso a bens culturais mais básicos como a literatura, os livros, os livros técnicos, atualização científica, os conhecimentos teóricos, a produção artística. Além disso, existe a exclusão do acesso aos equipamentos tais como o computador, aos instrumentos básicos das ciências (como da biologia, física e química), aos instrumentos e materiais das artes. É função da escola prover e facilitar este acesso. (LIMA, 2007, p. 18-19)



Selecione quais atividades são realizadas pelo coordenador pedagógico no acompanhamento do currículo operacionalizado e experienciado?

- a) Propor projetos interdisciplinares, registros e avaliação fiscalizando as aulas e aplicando sanções.
- b) Trabalhar em parceria com os professores na proposição de projetos interdisciplinares e transdisciplinares, observações das aulas, reuniões e grupos de estudo, registros e avaliação, fomentando o aprimoramento das estratégias de aprendizagem dos alunos.
- c) Trabalhar em parceria com os professores na proposição de avaliações e realização de feedbacks com finalidade punitiva.
- d) Fiscalizar os professores e propor a adequação de metodologias.
- e) Criar técnicas de ensino e inovação didática, fomentando a correção das estratégias de aprendizagem dos alunos.

Referências

BAUER, Adriana. ALAVARSE, Ocimar; OLIVEIRA, Romualdo P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

COSTA, Thais A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, 2005. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3173/A_noA_A_o_de_competA_ncia_enquanto_princA_pio_de_organizaA_A_o_curricular.pdf>. Acesso em: 28 out. 2007.

GONZÁLES ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2017.

_____. Currículo e projeto político-pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. **Cadernos de educação**, Brasília, v. 28, p. 11-26, 2014. Disponível em: <<http://ambientedetestes2.tempsite.ws/ciencia-para-educacao/publicacao/hypolito-alvaro-moreira-curriculo-e-projeto-politico-pedagogico-implicacoes-na-gestao-e-no-trabalho-docente-cadernos-de-educacao-brasilia-v-xviii-p-11-26-2014/>>. Acesso em: 18 out. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009>. Acesso em: 7 out. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed.rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, Elvira S. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag1.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

MACHADO, Tânia M. R. **Organização curricular**: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre "seis e meia dúzia". Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT12-3570--Int.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

A gestão da ação docente

Convite ao estudo

Chegamos à Unidade 3 da disciplina de Gestão do Projeto Educativo. Aqui, dedicaremos os nossos estudos às atribuições e papel da gestão pedagógica que é o formador.

A formação do educador na história brasileira sempre apresentou deficiências e polêmicas. E, atualmente, devido a cultura digital e uma sociedade cada vez mais diversificada, a formação do educador é constantemente criticada, porém, com poucas iniciativas efetivas e sustentáveis por parte do Estado e instituições educacionais. As exigências sobre o docente são muito maiores do que ele realmente consegue absorver devido as más condições de trabalho.

O papel do formador no contexto escolar está entre os mais importantes exercidos pela gestão pedagógica. Porém, ao olhar para a realidade das instituições educacionais, o que identificamos, em sua grande maioria, ainda são iniciativas e práticas muito tímidas, pouco efetivas e mais burocráticas que formadoras.

Partindo deste contexto, abordaremos, nesta unidade, essa realidade, e refletiremos sobre as possibilidades do papel da gestão pedagógica na criação e manutenção de um clima formativo no contexto escolar, visando a implementação de um projeto educativo democrático, colaborativo e emancipador.

Portanto, na Seção 1, abordaremos a gestão do trabalho docente na escola, buscando identificar o conhecimento e saberes do professor; compreender como construir um clima colaborativo e participativo nas relações da gestão pedagógica e docentes; qual os melhores caminhos para o

acompanhamento do trabalho pedagógico e mais ainda, da práxis educativa.

Na Seção 2, estudaremos o trabalho pedagógico reflexivo, compreendendo o que é uma prática refletiva; como a gestão pedagógica pode ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática; quais os benefícios da prática refletiva para o processo de ensino-aprendizagem; e a prática crítica e reflexiva para promoção de uma educação emancipatória.

E, na Seção 3, o foco do nosso estudo será a formação docente continuada, identificando projetos pessoais de formação e auto formação dos professores; compreendendo como realizar o planejamento e ações da gestão pedagógica para a formação continuada dos docentes; quais as políticas para a formação de docentes e as necessidades reais e; a formação continuada para a prática refletiva.

Vamos começar?

Seção 3.1

Gestão do trabalho docente na escola

Diálogo aberto

Nesta disciplina, temos estudado a importância da gestão pedagógica na materialização do projeto educativo no contexto escolar.

As principais dimensões do papel da gestão pedagógica no contexto escolar são a gestão do currículo, a gestão da ação docente e a gestão dos resultados. Estudamos, na última unidade, a gestão do currículo e, nesta unidade de ensino, abordaremos a gestão da ação docente.

A gestão pedagógica possui uma variedade de atribuições que incluem questões administrativas e pedagógicas junto aos professores, comunidade e alunos. Mas, o acompanhamento da prática educativa e formação docente tem grande importância no seu trabalho cotidiano.

Na Escola Monteiro Lobato, as coordenadoras pedagógicas têm percebido limitações e despreparo no trabalho docente frente aos desafios de uma sociedade digital e global. As coordenadoras identificam diversos motivos nestas limitações como uma formação inicial inadequada, falta de continuidade nos estudos, tempo escasso para dedicação dos professores a uma formação e reflexão da sua prática, entre outros. Porém, elas também sentem que possuem suas limitações, mas têm o desafio de promover e construir um ambiente formativo e reflexivo no contexto escolar a todos os educadores.

Por onde as coordenadoras da Escola Monteiro Lobato devem começar? Quais os melhores caminhos a trilhar? Qual o papel das coordenadoras pedagógicas na implementação da formação continuada na escola?

Vamos estudar e ajudar as coordenadoras?

Não pode faltar

Dentre as diversas atribuições da gestão pedagógica, está a formação continuada dos docentes e acompanhamento da

práxis educativa. E é esta temática que vamos estudar nesta seção. A formação docente deve ser, inclusive, o eixo central na gestão pedagógica, apoiando e proporcionando oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento dos docentes. Porém, estes profissionais, na maioria das vezes, como coordenador pedagógico, possuem um excesso de atribuições, para atender a legislação, o diretor, os professores, os órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, que interfere na construção da sua identidade profissional e dificulta sua dedicação como formador. (PLACCO, ALMEIDA, 2015)



Assimile

Para dar continuidade aos estudos é importante compreender o conceito de práxis e qual a sua origem.

Verbete "praxis" do Dicionário do Pensamento Marxista organizado por Tom Bottomore.

PETROVIC, Gajo. 2001. Práxis. In: Tom Bottomore (Ed.). Dicionário do Pensamento Marxista. (Trad. Waltensir Dutra) Rio de Janeiro: Zahar, p.292-6. [1983]



A expressão práxis refere-se, em geral, à ação, à atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado como um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a "filosofia" (ou melhor, o "pensamento") da "práxis". [...] A palavra é de origem grega e, de acordo com Lobkowicz, "refere-se a quase todos os tipos de atividade que o homem livre tem possibilidade de realizar; em particular, a todos os tipos de empreendimentos e de atividades políticas" [...].

Portanto, a gestão pedagógica deve investir em uma cultura formativa no ambiente escolar, pautada na perspectiva emancipatória, superando o desafio da desigualdade social e econômica e

promovendo um contexto de possibilidades de desenvolvimento aos professores e acesso e permanência dos alunos nas escolas.

Para isso, não podemos deixar de considerar a formação do coordenador ou gestor pedagógico. Dê preferência, esse profissional deve possuir formação em Pedagogia devido as especificidades da profissão. Mas, em muitos casos, é possível encontrar profissionais formados em outras áreas de conhecimento. Algumas redes municipais e estaduais de ensino permitem que profissionais com a licenciatura em outras áreas ocupem os cargos e atividades de gestor pedagógico. Sem entrar em discussões de reserva de mercado, ser um gestor pedagógico exige conhecimentos e habilidades específicas que, mesmo o profissional formado em Pedagogia, enfrenta dificuldades devido a diversidade de atribuições e desafios diários contidos no contexto escolar.

O gestor pedagógico, independente da sua formação inicial, deve estar constantemente atento à sua formação continuada para, junto dos conhecimentos teóricos, desenvolver também habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade, conhecimentos em aprendizagem para os diferentes níveis de ensino, entre outros. É o conjunto destes conhecimentos e habilidades com bases sólidas que proporcionam ao gestor pedagógico dar conta das especificidades de cada escola, para apoiar os docentes na busca de caminhos e soluções para os desafios diários. (PLACCO, ALMEIDA, 2015)

O papel do gestor pedagógico deve estar pautado numa perspectiva transformadora, de parceria, conectada com a dimensão de organização do trabalho pedagógico na escola. (PLACCO, ALMEIDA, 2015)

O gestor pedagógico deve estar ciente que seu trabalho será realizado em espaços de embates, conflitos, angústias, desafios, reflexões e que, portanto, será por meio do diálogo, articulação e parceria com os professores que a materialização do projeto pedagógico da escola será possível.

A formação inicial do professor e a participação em eventos que contribuam com a sua prática é fundamental, porém, é a formação continuada no contexto escolar realizada de forma reflexiva, promovendo

a auto-avaliação que contribue para a construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua.



Segundo Marin (2002), a formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num continuum, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que, aos professores, é permitido apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida. (DALBEN, 2004, s/p)

Nesta linha de pensamento, a formação continuada deve superar os limites do repasse de informações desvinculadas do contexto porque é uma formação que se dá após a formação inicial, com sujeitos que são trabalhadores em exercício, numa dada realidade, podendo garantir unidade entre o cognitivo, o afetivo e o motivacional, ampliando os alcances na construção de uma cultura docente diferenciada, que reflete na sua prática profissional, mas também nas formas de se relacionar com a comunidade acadêmica como um todo. (DALBEN, 2004)

Estudos e pesquisas mostram as várias lacunas na formação dos professores na educação brasileira, desde a formação inicial até a formação continuada, nos vários níveis e modalidades de ensino, principalmente na capacidade de problematização, reflexão e autonomia. Estas lacunas se dão por diversos e diferentes motivos. Alguns deles são:

Tabela 3.1 – Lacunas da formação do professor na educação brasileira.

1. As concepções de formação de professores adotadas que não promovem reflexão, pensamento crítico e conscientização.	Há projetos de educação e formação que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade em contraposição a uma outra concepção de educação e de formação que é a humana, omnilateral, que privilegia a autonomia e o aprimoramento pessoal. (FREITAS, Helena apud MELO e DOMINGUES, 2004, p. 1)
2. As políticas públicas educacionais deficitárias com relação a uma formação docente sustentável.	A formação de professores na atual conjuntura política e social, nos moldes impostos hoje pelo poder público, reflete o descaso das políticas públicas, o que tem contribuído para engendrar um quadro de perplexidade no meio educacional. Instala-se, por conseguinte, um processo de crise de identidade profissional, que gera, em grande parte dos professores, uma insatisfação. (MELO e DOMINGUES, 2004, p. 1)
3. Formação Inicial com carga horária mínima, currículo pragmático e tecnicista e pouco reflexivo.	Impede oportunidades de aprendizagens de práticas de liberdade e democracia, de entendimento crítico de acontecimentos e fatos educativos, sociais, culturais e de formas de interrogação do real; da mesma tem dificultado o relacionamento entre a esfera de atuação ética, política e social e a esfera de atuação educativa e pedagógica. (FORSTER E FONSECA, 2015, p. 2)
4. Muitos professores atuando fora da sua área de conhecimento; sem formação adequada para atuação; e, sem formação pedagógica adequada.	A Resolução n. 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Porém, na prática, ainda estamos longe desta situação solucionada.

Fonte: adaptada de MELO e DOMINGUES (2004); FORSTER E FONSECA (2015).

Além destas condições de formação inicial e continuada precária, ainda se enfrenta a desvalorização do professor.



Exemplificando

A desvalorização do professor pode ser identificada nos baixos salários destinados aos professores, especialmente da Educação Básica, aos baixos investimentos em uma educação que promova emancipação e transformação, nas más condições de trabalho oferecidas aos professores incluindo salas lotadas, infraestrutura inadequada e falta de investimento em capacitação dos professores.

Por isso, é fundamental pensar a formação dos professores em nível inicial e continuado, de forma mais ampla, entendendo-a como um processo de desenvolvimento profissional emancipatório, autônomo que incorpora a ideia de percurso profissional, de evolução, de continuidade de experiências. (FORSTER E FONSECA, 2015, p. 2). Uma formação com sólida base teórico-prática, contemplando as diferentes dimensões – científica, cultural, humana, política e ética – para atuação crítica na sociedade e que contribua com processos de educação mais humanos e democráticos.

Uma formação que é direito de todo e qualquer cidadão e que para a docência é essencial, e que promova transformação, conscientização do lugar que ocupa na sociedade e de suas possibilidades, criticidade e reflexão para compreensão do mundo.

É possível identificar que existe um contexto nacional com falhas em diversas esferas com relação à formação do professor. E no contexto escolar, na maioria dos casos, não é diferente. Ainda são poucas as iniciativas com relação à formação dos professores, mesmo as mais simples, como preparar o novo professor para sua inserção na escola.



Pesquise mais

Para ampliar os seus conhecimentos sobre a formação dos professores, assista ao vídeo *Diálogos – Formação de professores*, gravado pela

TV Unesp e publicado em 22 de novembro de 2012. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=i3EhCJ3MGAc>. Acesso em 11 de novembro de 2017.

O vídeo traz um diálogo com a pesquisadora com Bernadete Gatti sobre a situação dos professores em nosso país. Entre as questões abordadas estão: como se formam os professores? Qual a importância do planejamento e da coordenação pedagógica? Por que há pouco interesse pela carreira docente?

Portanto, o papel da gestão pedagógica e escolar deve possuir como foco a luta constante para proporcionar um ambiente educativo mais formativo, de apoio e orientação da prática educativa.

Muitos são os momentos em que a formação continuada por acontecer no contexto escolar, como por exemplo, ações de acompanhamento dos professores, reuniões, grupos de discussão, encontro de estudos, orientação quanto a problemas com alunos ou organização do conteúdo curricular. Porém, para que sejam de fato momentos formativos devem possibilitar o diálogo e a reflexão sobre a práxis educativa.

Encontramos referências em Paulo Freire para entender o diálogo a partir do acolhimento, da reciprocidade e do livre debate, processualmente regrado, quando os sujeitos envolvidos tornam-se companheiros nas reflexões e nos processos educativos. Já, a reflexão/problematização, é entendida como a articulação recíproca entre a teoria e prática, configurada no espaço efetivo da práxis, portanto, do conhecimento e do agir humano. (FORSTER E FONSECA, 2015, p. 3)



É por meio do diálogo e reflexão que as diferentes situações cotidianas podem ser experimentadas e percebidas, promovendo a compreensão e criticidade sobre os desafios cotidianos e também o jogo de interesses políticos ou econômicos presentes nas políticas educacionais brasileiras.



Refleta

[...] formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhe permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir com os outros cidadãos. (ALARCÃO, 2001, p. 11)

Você compreende que o gestor pedagógico possui condições de promover este ambiente formativo no contexto escolar?

Voltando ao termo práxis educativa, citado e definido no início desta seção, a formação continuada dos professores ofertada no contexto escolar precisa ter como foco constante a práxis educativa com base nos estudos de Karl Marx e alguns de seus seguidores, buscando a superação da divisão entre teoria e prática ao promover as reflexões sobre o cotidiano e os desafios a serem superados; considerando que o conhecimento é produto das relações sociais e históricas; e, superando a alienação/acomodação estimuladas pela divisão do trabalho, fragmentação do conhecimento, interesses econômicos e políticos e a falta de reflexão e diálogo.

Na próxima seção vamos nos aprofundar na importância da prática reflexiva no contexto educacional e como estimulá-la.

Sem medo de errar

As coordenadoras pedagógicas da Escola Monteiro Lobato têm percebido limitações e despreparo no trabalho docente frente aos desafios de uma sociedade digital e global. Elas identificam diversos motivos nestas limitações como uma formação inicial inadequada, falta de continuidade nos estudos, tempo escasso para dedicação dos professores a uma formação e reflexão da sua prática, entre outros. Porém, elas também sentem que possuem suas limitações, mas têm o desafio de promover e construir um ambiente formativo e reflexivo no contexto escolar a todos os educadores. Como ajuda-las?

As coordenadoras, primeiramente devem buscar capacitação e cursos que, aos poucos, promovam conhecimentos e reflexões

sobre o seu papel como formadores. Devem se unir para discutir o papel da gestão pedagógica na Escola Monteiro Lobato e traçar as metas que pretendem alcançar na formação continuada dos professores e construir um projeto, com etapas, para ser colocado em prática na resolução dos problemas e desafios levantados.

O melhor caminho para iniciar o processo formativo dos professores é estabelecer laços, promover diálogos, dar voz aos professores sobre os desafios enfrentados diariamente com relação à formação dos alunos numa sociedade digital e global.

O papel das coordenadoras pedagógicas da Escola Monteiro Lobato deve ser de formadores, parceiros dos professores e transformadores do contexto educacional para uma educação emancipatória.

Avançando na prática

Formando para a BNCC

Descrição da situação-problema

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orientará o currículo das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental brasileiro.

Muitas instituições com e sem fins lucrativos já falam da formação dos professores para trabalhar com a BNCC.

Como você compreende que deve ser a formação continuada dos professores no contexto escolar para o trabalho com a BNCC?

Resolução da situação-problema

A formação dos educadores para o trabalho com a BNCC não deve se resumir a questões técnicas e de conteúdo. Essa formação deve priorizar a reflexão e diálogo sobre os impactos que uma Base Nacional Comum Curricular terá sobre o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, como desenvolver as dez competências gerais (conhecimentos, pensamento crítico e criativo, senso estético, comunicação, argumentação, cultura digital, autogestão, autoconhecimento e cuidado, empatia e cooperação, autonomia) estabelecidas como fundamentais e como não deixar de considerar e trabalhar as questões relativas à diversidade e especificidade de cada localidade.

Faça valer a pena

1. Marta relata sua experiência quando iniciou sua carreira como professora do ensino fundamental:

Comecei a dar aulas quando se iniciavam as discussões sobre construtivismo, entre acertos e erros. Trabalhei alguns anos buscando aplicar o método sem muita segurança no que estava fazendo. Certo curso “Letra e Vida” apareceu em minha vida. Falava de hipóteses de saberes e fui testar. Fiz o curso. Apreendi. Não tudo, mas uma grande parte [...]

PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 40.

No relato de Marta é possível identificar insegurança normal de um professor iniciante, que tenta colocar seus conhecimentos teóricos e habilidades adquiridas em prática, em meio a teorias adotadas que nem sempre concorda.

Quais devem ser as ações da gestão pedagógica no acompanhamento do trabalho deste professor e de sua formação?

I. Assistir as suas aulas para realizar as intervenções com relação ao método na sua prática educativa.

II. Acompanhar a professora desde o seu início promovendo uma integração com o contexto escolar e contribuindo na construção da sua identidade como docente.

III. Estar próximo deste professor, compreendendo suas dificuldades e anseios e proporcionando momentos para sua reflexão e estudo.

IV. Promover grupos de discussão sobre métodos e metodologias de ensino utilizadas e quais as contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta:

- a) I, II, III e IV.
- b) I, II e IV apenas.
- c) II, III e IV apenas.
- d) I, III e IV apenas.
- e) I, II e III apenas.

2. Leia com atenção as afirmativas abaixo:

A formação continuada deve superar os limites do repasse de informações desvinculadas do contexto,

PORQUE

É uma formação que se dá após a formação inicial, com sujeitos que são trabalhadores em exercício, numa dada realidade.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

3. Estudos e pesquisas mostram as várias lacunas na formação dos professores na educação brasileira, principalmente com relação à capacidade de problematização, reflexão e autonomia.

A partir desta informação, quais afirmativas podem ser consideradas corretas?

I. As concepções de formação de professores adotadas que não promovem reflexão, pensamento crítico e conscientização.

II. Formação inicial e continuada que permita os professores apropriarem-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

III. As políticas públicas educacionais deficitárias com relação a uma formação docente sustentável.

IV. Formação Inicial com carga horária mínima, currículo pragmático e tecnicista e pouco reflexivo.

V. Muitos professores atuando fora da sua área de conhecimento; sem formação adequada para atuação; e, sem formação pedagógica adequada.

Assinale a sequência correta:

- a) Apenas as afirmativas I, II e IV.
- b) Apenas as afirmativas I, II, IV e V.
- c) Apenas as afirmativas I, III, IV e V.
- d) Apenas as afirmativas I, II, III e V.
- e) I, II, III, IV e V.

Seção 3.2

Trabalho pedagógico reflexivo

Diálogo aberto

Vamos iniciar mais uma seção desta unidade em que estamos compreendendo o papel da gestão escolar na formação dos professores.

Estudamos, na primeira seção, a importância da gestão escolar: cuidar e fomentar a formação docente no intuito de vencer os desafios diários da profissão, e também para proporcionar um ambiente cada vez melhor e profissional no contexto educacional.

A escola Monteiro Lobato recebeu vários alunos com deficiências cognitivas e físicas neste período letivo e toda a instituição está mobilizada para oportunizar as melhores experiências escolares para estes alunos em todos os aspectos.

Os professores têm relatado muita angústia por não saber se estão atuando da forma mais correta e adequada.

A gestão pedagógica está preocupada em acompanhar, apoiar e oferecer formação aos professores e toda a equipe escolar. Qual deverá ser o foco da gestão pedagógica? Quais as melhores estratégias para acompanhamento, formação e apoio dos docentes? Como envolver os pais e os alunos nessa comunidade escolar? Como construir um projeto que privilegie a educação de qualidade para todos os alunos da escola?

Vamos estudar para ajuda-las?

Não pode faltar

Estamos estudando e observando, desde o início desta Unidade de Ensino, a importância de os gestores pedagógicos investirem na sua própria formação, visando fortalecer e repensar seu papel no conjunto da escola. Os coordenadores pedagógicos, orientadores e Pedagogos, no contexto da gestão pedagógica, necessitam também de formação e acompanhamento, para errar, refletir e poder “acertar o rumo” sempre que necessário.

A literatura especializada aponta para um profissional que seria o principal responsável pela mediação e articulação das relações escolares com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e de ações que visam à promoção de possibilidade do desenvolvimento humano; trata-se do coordenador pedagógico. É a ele também que é atribuída a responsabilidade da formação continuada de professores. Embora essas três dimensões caracterizem a essência do trabalho de coordenar pedagogicamente, elas não são exclusivamente de sua responsabilidade. Ao considerarmos que o trabalho na escola só faz sentido coletivo, afirmamos que estas funções estendem-se a toda a equipe gestora (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011; DUGNANI, SOUZA, 2011, p. 55)



A gestão pedagógica precisa aprender e investir no relacionamento humano com membros escolares, agindo com bom senso, conhecendo os pais, os alunos e os professores, estimulando a participação da equipe, dando voz ao grupo, ouvindo as insatisfações, os desejos, as posições a respeito da educação e da escola. Precisa trazer temas para estudo, reflexão e discussão; ter compromisso com o grupo e não o deixar sem apoio. Essas atribuições devem ocorrer sempre de forma reflexiva e democrática, portanto, precisa ser guiada com apoio teórico para que a prática se efetive com sucesso na comunidade escolar.

Nesse sentido, a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da escola tem de envolver o coletivo, todos os atores da instituição. Quando se tem na escola um espaço para o diálogo, discussão das melhores práticas, ações propostas por todos os envolvidos, é possível transpor os muros com maior conhecimento. Essa troca de saberes é o que mantém a escola viva e garante que não apenas as questões pedagógicas sejam atendidas de maneira eficiente, mas que a comunidade esteja atenta aos acontecimentos da sociedade.

A gestão pedagógica deve proporcionar espaços de constante reflexão sobre a prática, mas também trabalho compartilhado, colaborativo e com muito apoio. O trabalho em equipe deve ter como premissa o compromisso e prazer, na busca por uma educação emancipatória. Como afirma Freire (1992), a construção do coletivo em um grupo perpassa pela implicação, pela parceria e pela participação (p. 57).

A gestão pedagógica deve perceber que, assim como deve acontecer com os alunos, a formação dos educadores também deve considerar as marcas da trajetória pessoal e profissional, das memórias dos vários meios pelos quais passou, das suas expectativas e as dos outros envolvidos. A importância das relações pessoais no contexto educacional está em favorecer o acesso ao conhecimento, tanto de professores como de alunos, para que habilidades de relacionamento interpessoal possam ser ainda mais desenvolvidas, no processo em que os professores e alunos desejam ser ouvidos, compreendidos e valorizados.



Não há como pensarmos na atividade exercida pelo homem sem considerar suas relações, seu meio, as mediações que permitem o contato com as produções culturais e sua reprodução. E, consoante ao que afirma Vigotski (2010), nesse processo, o que se torna primordial são as relações que os sujeitos estabelecem com o meio. (BENTO, 2013, p. 24)

O acompanhamento e apoio aos professores por parte da gestão pedagógica deve iniciar desde o seu ingresso na escola, apresentando toda a estrutura física e organizacional e, principalmente, a cultura escolar. Aos coordenadores pedagógicos cabem inserir nas suas práticas de formação pessoais e do seu grupo de educadores/professores, as reflexões sobre a importância das relações interpessoais com todos os alunos, favorecendo um diálogo e comunicação mais efetivos, proporcionando assim, um acesso maior aos conhecimentos, desejos, medos, potencial dos alunos para um processo de ensino-aprendizagem emancipatório.

De acordo com (BENTO, 2013, p. 49 e 50):



- É importante que se estabeleça, nos processos formativos, um clima emocional em que todos fiquem à vontade para socializar, com seus pares, as marcas de seus sucessos e insucessos, das escolhas e das rupturas no seu percurso profissional;
- Para o estabelecimento de relações que resultem em aprendizagens (e é isso que se deseja nos processos formativos) uma atitude é condição *sine qua non*: a empatia. É a atitude que permite que se entre no mundo dos

sentimentos e das concepções do outro sem julgamentos, com suficiente delicadeza para não constrange-lo e nem desmerecer significados que lhe são caros; é fundamental que não se veja o outro como antagonista, mesmo que suas ideias não sejam inteiramente compartilhadas;

- A linguagem do sentir é mais difícil de ser compreendida, mas é a mais eficaz para estabelecer vínculos e promover o desenvolvimento; quando conseguimos “embarcar” nos sentimentos do formando sobre os incidentes que lhe foram significativos, abrimos as portas para aceita-lo como ele é, com todas as contradições inerentes ao ser humano;

- Um olhar atento e uma escuta sensível direcionados para a compreensão do outro como uma pessoa resultante da junção de seus conjuntos funcionais: afetividade, movimento e cognição são importantes para desencadear ações formativas adequadas.

Da perspectiva de Vigotski, podemos dizer que a mediação é o elo para compreendermos o desenvolvimento do sujeito enquanto homem e, sem o outro, não há possibilidade de se avançar os modos de funcionar mais complexos. Acreditamos que o papel da gestão seja o de quebrar resistências, por meio de uma mediação que se revele efetiva no avanço da práxis e do desenvolvimento dos sujeitos. Contudo, para quebra-las, há de se ter o cuidado com a forma como isso é feito. Para nós, é preciso haver um diálogo que promova o trabalho coletivo e o diálogo só ocorre com e na presença da participação do outro. (p. 58)

Dada a multiplicidade e complexidade dos desafios que se impõem à escola contemporânea, o trabalho em equipe e uma prática pedagógica refletiva, consciente e crítica, são fundamentais para uma educação emancipatória. Dessa forma, o caminho para o sucesso escolar se estabelece num ambiente constantemente reflexivo, que se apresente assim no coletivo. Para tanto, o papel do coordenador pedagógico, na gestão escolar, se faz essencial na promoção do debate, na construção de conhecimento, e na formulação do projeto educativo comum.

Sob essa perspectiva, da constante formação coletiva dos atores da escola, podemos entender que o modo mais interessante de se conquistar os objetivos do projeto educativo implica na constante

reflexão coletiva, conjunta, sobre prática e teoria, num movimento permanente de pensar as ações, considerando a realidade e o que se quer para a escola de qualidade. Essa reflexão coletiva, que oportuniza ações conscientes, planejadas para objetivos bem delimitados e condizentes com as necessidades reais, busca uma nova organização da escola, que olhe para o seu papel e reflita sobre si mesma:



Para chegar à explicitação da nova organização é necessário que a escola traduza para si, especifique e detalhe os avanços e os problemas da civilização atual – a riqueza e a miséria: a fome, a falta de moradia, de trabalho, a violência, a acumulação, a barbárie, etc. Quais desafios a problemática da civilização coloca para a escola, a fim de que esta forme o novo cidadão? Como a escola vai traduzir no seu e pelo seu trabalho essa problemática? Estas são as questões fundamentais da nova organização do trabalho na escola (PIMENTA, [s.d.], p. 79).



Refleta

Paulo Freire (1993), em *“Professora SIM tia NÃO”*, reúne uma série de cartas que tratam dos mais diversos assuntos da prática docente. Em uma delas, nona carta, “Contexto concreto – contexto teórico”, traz algumas reflexões acerca da relação entre teoria e prática na educação. O trecho extraído da carta lhe provoca a pensar sobre esse assunto. Portanto, leia as palavras a seguir e pense sob a perspectiva do professor reflexivo e da escola reflexiva no contexto de uma gestão democrática:



Entre nós, a prática do mundo, na medida em que começamos não só a saber que vivíamos, mas o saber que sabíamos e que portanto, podíamos saber mais, iniciou o processo de gerar o saber da própria prática. É nesse sentido, de um lado, que o mundo foi deixado de ser para nós, puro suporte sobre que estávamos, de outro, se tornou ou veio se tornando o mundo com o qual estamos em relação e de que finalmente o puro mexer nele se converteu em prática nele. É assim que a prática veio se tornando uma ação sobre o mundo, desenvolvida por sujeitos há pouco e pouco

ganhando consciência do próprio fazer sobre o mundo. Foi a prática que fundou a fala sobre ela e a consciência dela, prática. Não haveria prática, mas puro mexer no mundo se quem, mexendo no mundo, não tivesse tornado capaz de ir sabendo o que fazia ao mexer no mundo e para que mexia. Foi a consciência do mexer que promoveu o mexer à categoria de prática e fez com que a prática gerasse necessariamente o saber dela. Nesse sentido, a consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens. (FREIRE, 1993, p. 102)



Pesquise mais

O vídeo a seguir, *"Ensinar Exige Reflexão Crítica Sobre a Prática - Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire"*, traz mais sobre a visão "freireana" sobre o que significa refletir sobre a prática pedagógica e suas implicações a partir da obra *"Pedagogia da Autonomia"*.

A gestão escolar, especialmente na figura do coordenador pedagógico, pode se apropriar dessa visão de Paulo Freire – que, para além de uma teoria pedagógica que parte da prática, também pensa a educação brasileira – para auxiliar o seu grupo de professores no cotidiano escolar.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GYCJtVTnKc>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

Alarcão (2001) desenvolveu 10 ideias que podem representar o conceito de uma escola reflexiva, consequentemente, uma prática pedagógico-política reflexiva, expostas resumidamente no quadro a seguir. Toda a sua reflexão parte do pressuposto de uma escola que se constitui a partir da participação de todos os seus atores, especialmente do protagonismo do professor, enquanto agente que permanece por mais tempo na instituição e percebe o seu

desenvolvimento, em um contexto de gestão democrática e aberta às mudanças contextuais locais e universais.

3.1. Quadro | Ideias para um conceito de construção de escolas reflexivas

Ideias...	O que representam...
1. A centralidade das pessoas na Escola e o Poder da Palavra	Trata-se de uma ideia que exprime o papel da interação entre as pessoas em suas exposições, formulações e conhecimentos que trazem como colaboração benefícios para a qualidade da educação. Significa dizer que a troca social na comunicação entre pessoas favorece as mudanças positivas no interior da escola.
2. Liderança, Racionalidade Dialógica e Pensamento Sistêmico	Segundo Alarcão (2001, p. 21), os pilares de sustentação de uma organização são "liderança, visão, diálogo, pensamento e ação". Esses pilares devem ser características de líderes no interior das escolas, não importando quem são essas lideranças (se professores ou gestores), mas que sejam incentivadas a desenvolver seu potencial em favor da educação daquela comunidade, que deve manter como princípio a escola participativa e democrática. Portanto, o foco da gestão deve almejar a racionalidade dialógica (construída a partir do diálogo) e o pensamento sistêmico (organização).
3. Escola e seu Projeto Próprio	Cada escola, diante da dimensão educativa mundial, de seu país e de sua área geográfica, precisa manter um projeto educativo próprio, que parta do que a escola pretende para si própria, para que as estratégias delineadas no documento sejam coerentes com os objetivos almejados.

4. A Escola Entre o Local e o Universal	Segundo Alarcão (2001, p.22), “sem deixar de ser local, a escola é universal”. Isso significa uma busca pelo equilíbrio entre a escola se voltar às suas necessidades particulares sem perder de vista a função socializadora e instrutiva comum com as outras escolas, nem a universalidade que é parte de todas elas. As tecnologias da comunicação podem favorecer o intercâmbio universal que estabelece relações com o contexto particular de cada escola.
5. A Educação Para e No Exercício da Cidadania	A escola, para preparar para a cidadania, num mundo cada vez mais competitivo e individualista, deve promover o próprio exercício da cidadania em seu interior. Quem nela convive deve vivenciar a cidadania a partir do exercício da liberdade e da responsabilidade. Se trata de uma cultura a ser construída na própria escola de exercício da cidadania e para o exercício da mesma na vida.
6. Articulação Político-Administrativo-Curricular-Pedagógica	A partir do diálogo entre as pessoas e da aceitação de pontos de vistas diferentes, as esferas da educação formal devem permanecer completamente articuladas, quais sejam a política, a administrativa, a curricular e a pedagógica. Especialmente, as esferas curricular e pedagógica não podem acontecer sem estarem vinculadas às esferas política e administrativa.
7. O Protagonismo do Professor e o Desenvolvimento do Profissionalismo Docente	Significa considerar o professor como ator de destaque no interior da escola, pois é ele quem permanece nela por mais tempo, acompanhando o seu desenvolvimento ao longo do tempo. Seu papel de protagonista vai além das questões pedagógicas apenas, para assumir, também, um papel político nas suas responsabilidades sociais. Ele, ganha centralidade nesse sentido, mas atua em igualdade aos demais atores que compõem o ambiente escolar.

8. O Desenvolvimento Profissional e na Ação Refletida	Segundo Alarcão (2001, p. 24), “o professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva”. Essa racionalidade implica considerar não apenas aspectos metodológicos da ação docente, mas vai muito além, considerando todo um contexto complexo que constitui a escola e suas relações com a sociedade e seres sociais. A partir de tais considerações é que se torna possível o desenvolvimento de estratégias de ação no enfrentamento das questões e que se torna possível, também, a própria formação e qualificação profissional daqueles que participam das ações.
9. Da Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem à Epistemologia da Vida da Escola	À medida em que os professores interagem, participam e colaboram nas decisões e ações da escola, podem e devem refletir sobre a sua prática, para que construam um conhecimento sobre aquela vivência. Em outras palavras, se trata de uma prática pedagógica que a todo o tempo deve ser pensada e repensada, portanto, reflexiva. Se constitui, nas palavras de Alarcão (2001, p. 26) como “uma epistemologia da vida da escola desenvolvida a partir da co-construção reflexiva sobre a sua missão, as suas atividade e as consequências delas decorrentes.”
10. Desenvolvimento Ecológico de uma Escola em Aprendizagem	Escolas que não estagnam estão sempre se permitindo à transformação à medida em que o mundo também se transforma. São flexíveis e dinâmicas e constituem-se em sistemas abertos, compostas por seres humanos que também se propõem a pró-atividade nas mudanças necessárias.

Fonte: Adaptado das ideias Alarcão (2001) para a construção de uma escola reflexiva

Diante dessas ideias de Alarcão (2001), que podem constituir uma escola reflexiva, se revela a possibilidade de uma escola que a todo o tempo reflete sobre ela mesma, sobre suas decisões e ações.

Que, portanto, se propõe a melhorar a qualidade da educação que oferece à realidade de sua comunidade e que, a partir da prática, é capaz de recorrer às teorias para fazer melhor. Trata-se de uma escola que reconhece qual é a sua missão social e se organiza para esse objetivo maior, que só acontece a partir da coletividade e das ações pensadas. Ela parte do presente, mas considera e projeta o futuro e busca a emancipação humana como grande norte:

É uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe desempenhar na sociedade. Atenta à comunidade exterior, envolve todos na construção de um clima de escola, na definição e na realização de seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir. (ALARCÃO, 2001. p. 26)

Uma escola constituída sob essas bases, recebe a diversidade e, portanto, é inclusiva, porque buscará acolher todos os seus atores e oferecer a eles um espaço de possibilidades e de potencialidades. Significa olhar para seus integrantes em sua totalidade, oferecendo-lhes a chance de desenvolverem-se no seu máximo potencial. Quer dizer que professores terão espaço para ampliar significativamente suas formas de atuar para oferecer uma educação de qualidade que abraça todos os seus alunos, nas suas necessidades.



Pesquise mais

O vídeo *Educação Inclusiva - Jornada Especial Integral de Formação*, publicado em 19 de novembro de 2014, mostra a visita a duas escolas municipais para conhecer como eles trabalham a inclusão de pessoas com deficiência.

Nesta reportagem conheceremos a JEIF – Jornada Especial Integral de Formação. Essa jornada reúne os professores para discutirem temas

importantes para a sua formação e trocar informações sobre os alunos em sala de aula.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-ZzpScAyWtk>>.
Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

Considerando que o professor tem um papel central, já que partem dele as primeiras reflexões acerca da escola, porque nela ele está há mais tempo ou conhece melhor o sistema e os cotidianos, é considerável compreender que dele parte a prática reflexiva que fomenta o agir pensado de todos os atores envolvidos. Mas essa premissa só se torna de fato verdadeira quando esse professor conhece a si mesmo e o seu papel enquanto educador. Quando ele compreende quais devem ser suas ações que o levam a objetivos educacionais antes definidos em um projeto educativo. Esse caminho de autoconhecimento pode ser incentivado pela gestão pedagógica, especialmente pelo coordenador pedagógico, em ações de formação continuada que ocorrem a partir da prática cotidiana reflexiva, além do espaço para o debate.



Assimile

A reflexão, na prática pedagógica reflexiva, só pode acontecer quando há articulação entre teoria educacional e prática pedagógica ou educativa. Conceitualmente, cada etapa é definida a seguir:



Toda atividade humana implica, em algum grau, em teoria e prática. Na atividade docente, portanto, não é diferente, já que teoria e prática devem estar aliadas, para que seja possível a reflexão sobre a prática. No entanto, antes de trabalhar com essas três peças fundamentais do fazer pedagógico – prática, teoria e reflexão –, é necessário entender cada uma delas.

A prática pode ser definida como a ação concreta sobre o meio, ou seja, toda ação do homem sobre a natureza e sobre outros homens. Já a teoria pode ser entendida como a sistematização de representações sobre a realidade, as

quais o homem constrói sobre objetos ou fenômenos, segundo critérios lógicos. E a reflexão define-se como um processo de confronto das representações da realidade concreta com sistemas conceituais organizados (teorias), sendo que, desse processo, podem resultar mudanças nas formas de representar a realidade, nas teorias ou em ambas. (FONTANA e FÁVERO, 2013, p. 7)

Segundo Fontana e Fávero (2013), foi Donald Schön um grande referencial numa nova proposta de formação de professores que se baseia na reflexão sobre a prática. Segundo os autores “Sua teoria de prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, divide-se em três ideias centrais: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação” (FONTANA e FÁVERO, 2013, p. 03).

Basicamente, no desenvolvimento desse pensamento, a reflexão na ação implica no professor refletir sobre sua ação enquanto a está executando, em tempo real da sua prática. Na reflexão sobre a ação, o professor repensa suas ações passadas para tomar novas decisões no futuro. Por fim, na reflexão sobre a reflexão da ação, o professor novamente reflete, agora sobre as reflexões anteriores, na tentativa de construir novos conhecimentos e novos modos de raciocinar. A prática docente é o ponto de partida nesta concepção:

Percebe-se claramente que a proposta de formação de profissionais formulada por Schön salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento, por meio da reflexão e da experimentação. Para Schön, a reflexão a partir de situações reais práticas é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracteriza. (MILITÃO, 2004, s.p.)

”



Pesquise mais

O artigo de Militão (2004), "*Formação do Professor Reflexivo no Brasil: para além do Conceito*", mostra, em linhas gerais, não apenas o conceito de professor reflexivo, mas como essa concepção se desenvolveu no Brasil, a partir da teoria de Donald Schön.

MILITÃO, Silvio César Nunes. **Formação do Professor Reflexivo no Brasil: para além do Conceito**. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wQ1aXfT0D7vN5la_2013-6-27-16-50-42.pdf>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

De acordo com esses pressupostos, é na experimentação que o professor se torna capaz de promover uma educação de qualidade porque busca em sua prática e realidade os subsídios para estabelecer a reflexão necessária a partir das teorias educacionais.



Tais noções de reflexão apresentadas têm lugar na prática docente, no mundo real, que permite fazer experiências, cometer erros, conscientizar-se dos mesmos e tentar novamente, de outro modo. Nesse sentido, a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado que permite a integração de competências, o que só é possível se o professor refletir sobre sua atuação. A reflexão e a experimentação, portanto, são elementos fundamentais na atuação docente, capazes de proporcionar uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. (FONTANA e FÁVERO, 2013, p. 4)



Exemplificando

A respeito de como deve ser uma prática reflexiva do professor, temos um exemplo geral a seguir:

A prática reflexiva requer um constante policiamento das atitudes do professor, tanto dentro da sala de aula como fora dela, sendo necessário que o professor esteja sempre se questionando, fazendo-se perguntas como: De que modo estou trabalhando? Para quem trabalho? Qual a finalidade do ensino da minha disciplina? Por que trabalho desta forma?

Alcanço os resultados almejados no meu trabalho? Que conhecimentos e capacidades os alunos desenvolvem por meio do que ensino e da forma como ensino? De que forma posso tornar mais eficaz minha prática?

Com isso, entende-se que o profissional nunca deve se sentir completamente satisfeito com seu trabalho e com suas atitudes perante ele, para que, dessa forma, possa estar sempre em busca de melhoras na sua prática. (FONTANA e FÁVERO, 2013, p. 5)

A gestão escolar, especialmente a pedagógica, pode fazer o papel de fomentadora de tempos e espaços de formação docente em ação, não apenas acompanhando o trabalho desse professor reflexivo, mas se responsabilizando também por trazer toda a comunidade escolar à participação dessa prática reflexiva, participativa e democrática.

Sem medo de errar

A Escola Monteiro Lobato, que recebeu vários alunos com deficiências cognitivas e físicas mobilizou toda a comunidade para oportunizar as melhores experiências escolares para estes alunos em todos os aspectos. Diante da dificuldade do grupo de professores no modo como poderiam incluir essas crianças, a gestão pedagógica propôs a prática pedagógica reflexiva que estava prevista em Projeto Político Pedagógico da escola, mas andava esquecida na comunidade.

Como as crianças já estavam na escola, uma formação continuada precisava acontecer em paralelo, mas para garantir que não haveria demora nesse preparo, a prática pedagógica reflexiva, com acompanhamento e registros do grupo de professores, foi permitindo retomar conhecimentos antes adormecidos para fazer da escola um espaço de inclusão de todos os seus alunos, independentemente de suas necessidades, ou seja, para atender todas essas diferentes necessidades e potencializar as características de cada aluno e do coletivo.

Essa prática reflexiva, incentivada pela gestão pedagógica, e respaldada por ela, foi permitindo ao grupo docente pensar sobre suas ações, resgatando teorias a partir da prática diária. Houve o

aprofundamento teórico constante nesse processo, que nele tinha uma finalidade bem específica que era a de fomentar as ações futuras que buscavam a cada dia o aperfeiçoamento do agir docente para a promoção de uma educação de qualidade e emancipatória para os alunos.

Nesse processo, a gestão pedagógica promoveu uma abertura ao diálogo, chamando os pais a participarem das discussões da escola para as tomadas de decisões em processo. Esse envolvimento permitiu a retomada do que havia sido traçado no projeto da escola, que não se limitou apenas a tratar do recebimento das crianças que precisavam ser incluídas na comunidade, mas questões gerais do papel daquela escola em sua região voltaram à tona.

Essa constante participação coletiva e democrática acabou por resgatar uma escola reflexiva que estava adormecida, promoveu um movimento vivo e constante em que a prática e teoria caminhavam juntas para objetivos comuns. Em outras palavras, um problema identificado no início do ano, que era incluir crianças que precisavam de apoio diferenciado, acabou por mobilizar outras questões que poderiam ser melhoradas porque aquele grupo se dedicou a tratar seu contexto de forma integrada.

Como não tiveram condições de tratar a questão como um projeto, por perceberem que precisavam agir sem poder esperar ou se estruturarem de forma completamente organizada, foram construindo essas reflexões em processo, mas depois, se organizaram e prepararam um novo projeto anual para o ano seguinte, com base na experiência bem-sucedida e no levantamento de novas necessidades e possibilidades de melhorias, diante de um conhecimento que haviam construído coletivamente.

Faça valer a pena

1.



A minha convicção é de que, se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo (ALARCÃO, 2001, p. 27)

Para a autora, uma escola em desenvolvimento constante se assemelha ao próprio ser humano, também em constante mudança e processo de aprendizagem.

De acordo com a perspectiva de Alarcão (2001) acerca de uma escola atenta às transformações, assinale a alternativa correta que indica o tipo de escola e prática pedagógica que a proposta da autora apresenta.

- a) Escola democrática e prática pedagógica democrática
- b) Escola participativa e prática pedagógica participativa
- c) Escola reflexiva e prática pedagógica reflexiva
- d) Escola democrática e prática pedagógica participativa
- e) Escola reflexiva e prática pedagógica democrática

2. Leia com atenção as asserções abaixo:

A gestão pedagógica precisa aprender e investir no relacionamento humano com seus membros escolares

PORQUE

Precisa proporcionar espaços de constante reflexão sobre a prática, mas também trabalho compartilhado, colaborativo e com muito apoio

Assinale a alternativa correta

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa correta da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa correta da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas

3. Alarcão (2001) apresenta 10 ideias que representam o caminho para a construção de uma escola reflexiva. São elas:

- 1. A centralidade das pessoas na Escola e o Poder da Palavra
- 2. Liderança, Racionalidade Dialógica e Pensamento Sistemico
- 3. Escola e seu Projeto Próprio
- 4. A Escola Entre o Local e o Universal
- 5. A Educação Para e No Exercício da Cidadania
- 6. Articulação Político-Administrativo-Curricular-Pedagógica
- 7. O Protagonismo do Professor e o Desenvolvimento do Profissionalismo Docente
- 8. O Desenvolvimento Profissional e na Ação Refletida

9. Da Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem à Epistemologia da Vida da Escola

10. Desenvolvimento Ecológico de uma Escola em Aprendizagem

Conforme esses pressupostos, analise as afirmações classificando-as em V para verdadeira e F para falsa.

() **A Escola Entre o Local e o Universal** significa uma busca pelo equilíbrio entre a escola se voltar às suas necessidades particulares sem perder de vista a função socializadora e instrutiva comum com as outras escolas, nem a universalidade que é parte de todas elas.

() **A Educação Para e No Exercício da Cidadania** significa preparar para a cidadania, a partir da vivência da cidadania no interior da escola, a partir do exercício da liberdade e da responsabilidade. Se trata de uma cultura a ser construída na própria.

() **Da Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem à Epistemologia da Vida da Escola** significa uma prática pedagógica que a todo o tempo deve ser pensada e repensada, portanto, reflexiva. Se constitui, nas palavras de Alarcão (2001, p. 26) como “uma epistemologia da vida da escola desenvolvida a partir da co-construção reflexiva sobre a sua missão, as suas atividades e as consequências delas decorrentes.”

() **Desenvolvimento Ecológico de uma Escola em Aprendizagem** significa que Escolas tradicionais estão sempre se permitindo à transformação. São completamente flexíveis e dinâmicas e constituem-se em sistemas abertos, compostas por seres humanos que também se propõem a pró-atividade nas mudanças necessárias.

Assinale a sequência correta:

- a) Apenas as afirmativas I e II
- b) Apenas as afirmativas II e III
- c) Apenas as afirmativas I e IV
- d) Apenas as afirmativas I, II e III
- e) Apenas as afirmativas I, III e IV

Seção 3.3

Formação docente continuada

Diálogo aberto

Nesta seção estamos concluindo a Unidade 3, onde discutimos o papel do gestor escolar na formação do professor.

A ideia de Formação Continuada dos Professores ganha força no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 (LDB). Com uma mudança mais significativa na educação brasileira, e a transformação da sociedade a partir da década de 1990, preparar os professores e educadores passou a ser uma necessidade mais urgente e constante.

Muitas políticas educacionais foram lançadas e investimentos feitos para realização da formação continuada dos professores e educadores. Porém, infelizmente, a formação dos professores ainda deixa muito a desejar.

As coordenadoras pedagógicas da Escola Monteiro Lobato desejam elaborar e implementar um projeto de formação continuada dos professores e educadores que promova um ambiente e cultura de aprendizado constante e coletivo. Possuem muitas ideias, mas também muitas dúvidas e têm certeza que será um grande desafio e será construído aos poucos.

Quais serão os principais desafios das coordenadoras? Quais os benefícios na promoção de um ambiente e cultura do aprendizado constante e coletivo? Quais os caminhos que deverão seguir?

Convido você a iniciar os estudos desta seção para ajudar as coordenadoras no seu desafio.

Não pode faltar

O termo educação continuada, ou educação permanente, passou a ser mais comum somente na década de 1970, época em que a Unesco publicou o relatório *"Aprender a ser"*, considerando o "manifesto da educação permanente", que enfatizou a pessoa

como sujeito da sua formação. Porém, as iniciativas nesta época ainda foram muito limitadas como a concepção de reciclagem para a formação continuada (CASTALDI, 2012).

Na década de 1980, o Brasil passou por momentos de muitas discussões e reivindicações por parte de movimentos sociais, sindicatos e cidadãos em busca da redemocratização do País e fim da ditadura militar. Nesta década, é promulgada a Constituição Federal de 1988. Novas tentativas de formação continuada são criadas e implementadas, porém com modelos ainda muito convencionais.

A década de 1990 chega com muitas mudanças como a abertura de mercado, “globalização”, a discussão e promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996. Momentos de muitas mudanças, incertezas e questionamento de saberes e conhecimentos até então adotados.

A nova LDB trouxe mudanças significativas para a Educação em comparação com as anteriores. Entre as mudanças e novas configurações estão os princípios democráticos da organização da educação, uma visão mais ampla da educação, reconhecendo as diferentes etapas do desenvolvimento humano, ampliação do tempo escolar, expansão das oportunidades educacionais à população, reconhecimento da educação profissional, entre outros. Em meio a estas mudanças está um investimento maior e políticas públicas para a formação do professor. Vamos compreender melhor essas políticas públicas para formação do professor no Brasil?

Primeiramente, importante compreender os significados de formação continuada. É possível identificar na literatura especializada termos como reciclagem, treinamento e aperfeiçoamento. Porém, nenhum deles traduzem o significado que estamos adotando neste material que é de processo de formação. De acordo com Castaldi (2012),



O termo reciclagem pressupõe um sentido descartável à atualização de conhecimentos por meio de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; o termo treinamento está associado à modelagem e comportamentos e é incompatível com a educação por tratar-se de um termo que indica algo fixo; e, o termo aperfeiçoamento no sentido

de tornar o outro competente, habilitado ou convencer, persuadir. Quanto ao tornar o outro capaz, habilitar, é congruente à educação continuada, porém não acontece o mesmo com os termos convencer ou persuadir, pois estes indicam o conhecimento como algo imutável e não “portas” para reflexões sobre o aprendido. (CASTALDI, 2012, p. 20)

O termo reciclagem pressupõe um sentido descartável à atualização de conhecimentos por meio de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais; o termo treinamento está associado à modelagem e comportamentos e é incompatível com a educação por tratar-se de um termo que indica algo fixo; e, o termo aperfeiçoamento no sentido de tornar o outro competente, habilitado ou convencer, persuadir. Quanto ao tornar o outro capaz, habilitar, é congruente à educação continuada, porém não acontece o mesmo com os termos convencer ou persuadir, pois estes indicam o conhecimento como algo imutável e não “portas” para reflexões sobre o aprendido (CASTALDI, 2012, p. 20).



Exemplificando

A formação continuada dos professores deixa a desejar em muitos momentos quando não considera essa formação como processo, mas sim, como cursos isolados, treinamentos pontuais, extensão da formação inicial sem correlação com as experiências, vivências, saberes de cada profissional, que não leva em consideração o conhecimento construído coletivamente, que não identifica as possibilidades de reconstrução e construção.

Nos últimos 20 anos podemos identificar o número de instituições que cresceram na oferta de cursos, treinamentos, aperfeiçoamentos e reciclagens com um cardápio vasto de soluções para os profissionais da educação. As próprias iniciativas governamentais seguem o mesmo caminho na formação dos profissionais da educação.

E os saberes dos profissionais e demais integrantes das escolas? E suas vivências e histórias? Não são levados em consideração para a construção e reconstrução de novos saberes?

A formação continuada como processo de formação que estamos adotando neste material, pressupõe a aprendizagem de forma contínua, como defende Nóvoa (2001), abrangendo a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada), sob a perspectiva de reflexão permanente.

Retomando a retrospectiva histórica da formação continuada no Brasil, foi somente a partir da década de 2000, que o Ministério da Educação (MEC) assume um papel mais proativo com relação à formação do professor de educação básica em nível superior e como um processo contínuo. Vamos analisar de forma cronológica algumas políticas educacionais de formação do professor e os programas implantados.

Quadro 3.2 | Principais políticas e programas educacionais de formação do professor

2006	Universidade Aberta do Brasil	Cooperação entre IES públicas, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A intenção, com a UAB, era ampliar as oportunidades de educação no setor público e estendê-las às populações mais distantes dos grandes centros em que estão concentradas as IES.
2007	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)	Propósito mais geral era também ampliar o acesso aos cursos de graduação e a permanência neles, reforçando o intento de democratização do ensino superior público. O programa beneficiou igualmente a expansão das licenciaturas.
2007	PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, uma iniciativa da CAPES/MEC.	O programa visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica por meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura que participam de projetos de iniciação a docência oferecidos por IES em parceria com as escolas públicas municipais e estaduais. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas desde o início de sua formação em nível superior, com o fito de que eles desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e um professor da educação básica.

2007	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial: oferta cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de instituições públicas de educação superior.
2007	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado	O Proinfo Integrado é um programa para integrar e articular a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros equipamentos de informática), à oferta de cursos de formação continuada e a uma conteúdos e recursos multimídia e digitais, por meio do Portal do Professor, da TV Escola, etc. É ofertado a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratórios de informática pelo Proinfo, a técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional, três cursos de formação continuada e um curso de especialização.
2007	Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos	Apoio a iniciativas que possibilitam o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos professores e educadores que trabalham diretamente com jovens e adultos que estejam fora da escola ou em processo de alfabetização, escolarização e escolarização integrada à qualificação profissional. Apoiar iniciativas que contribuam para ampliar, diversificar e melhorar a qualidade da oferta de formação continuada de professores das redes de ensino públicas.
2008	Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodência	O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.
2008	Portal do Professor	O Portal do Professor é uma solução tecnológica que permite o armazenamento e a circulação de conteúdos educacionais multimídia, oferecendo aos educadores, em especial os professores atuantes na Educação Básica, acesso rápido e funcional a um acervo variado.

2008	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo	É um programa de apoio a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Curso é ofertado em regime de alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade). O Tempo Escola é realizado nas Instituições de Ensino Superior, de modo a permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade e o Tempo Comunidade é desenvolvido nas comunidades dos professores por meio de atividades orientadas pelas IPES por meio de oficinas, reuniões pedagógicas, cursos e outros.
2009	É formulada, no âmbito da CAPES/MEC, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).	Compreende um conjunto de ações do governo federal, em colaboração com as IES públicas e secretarias de educação de estados e municípios, para ministrar cursos superiores e de formação continuada aos docentes em serviço.
2010	Programa Novos Talentos	O Programa Novos Talentos fomenta atividades extracurriculares a professores e alunos da educação básica, no período de férias ou em horário que não interfira na frequência às aulas. As propostas devem articular programas de pós-graduação e escolas públicas, para aprimorar alunos e docentes e disseminar inovação e do uso do método científico na educação básica. As atividades ocorrem nas dependências de universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e demais instituições, inclusive empresas públicas e privadas. Os projetos institucionais devem contemplar o currículo da educação básica, articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais) inovadoras, para melhorar a formação de alunos e docentes da educação básica.

Fonte: BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 62 jul.-set. 2015, p. 681 – 691;
Informações retiradas do site do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

É importante ressaltar que as políticas públicas, programas e ações que foram implementados e desenvolvidos nas últimas duas décadas para a formação do professor ainda são muito institucionais, com base em modelos tradicionais de formação, e não cumprem seu papel de forma efetiva quando não considera outros fatores importantes como: salário digno, condições adequadas de trabalho,

progressão na carreira, entre outros componentes fundamentais para a identificação do professor com a sua profissão.

Falar em formação continuada pressupõe falar em desenvolvimento pessoal e profissional que depende de um esforço e caminho individual, mas também do contexto onde está inserido. Desta forma, o debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas e de definição de uma carreira docente digna e valorizada.

De acordo com Arroyo (1997), a ampliação dos programas com a finalidade da formação continuada possui íntima relação com as exigências do processo produtivo de racionalidade tecnocrática e instrumental no sistema de ensino. Precisamos estar atento a estas armadilhas.

Portanto, a formação continuada na perspectiva de processo de formação, deve partir do princípio que a conclusão da Licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de aprendizado na carreira docente/educador, enquanto houver gerações necessitando da mediação no processo de ensino-aprendizagem.

A formação continuada nesta perspectiva necessita ter como base a reflexão sobre a prática – esta compreendida como o reflexo das questões sociais, históricas, políticas, econômicas nas relações que se estabelecem no contexto escolar e processo de ensino-aprendizagem – combatendo a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico.



Pesquise mais

Amplie os seus conhecimentos assistindo à reportagem especial sobre formação continuada da Nova Escola, publicada em 5 de dezembro de 2014.

O vídeo compõe a série "*O que querem os professores?*" e apresenta a opinião de especialistas para entender melhor o que é e para que serve a formação continuada dos professores.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6dj8xRxNCfk>>.
Acesso em: 20 jan. 2018.

A equipe gestora da escola possui papel fundamental na construção do ambiente de formação continuada como processo de formação e, para isso, precisa conscientizar-se também da importância do seu processo de formação contínua. Compreender que este processo de formação inclui formar e formar-se, conhecimento e autoconhecimento, construção e desconstrução. Entender que é necessário construir, de forma coletiva, um ambiente de aprendizagem e formação no contexto escolar, onde todos (gestores, professores, alunos e demais colaboradores) aprendem e ensinam por meio dos desafios pedagógicos e educativos diários, das relações e também das teorias e metodologias.



Reflita

"Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?"

Palavras do educador americano John Dewey.

Muitas são as estratégias que podem ser adotadas no contexto escolar para a construção do clima e ambiente de aprendizagem e formação, desde que estimulem o debate e reflexão.



Torna-se necessário um trabalho de desnaturalização do olhar do professor para o cotidiano escolar. É preciso que ele note que esse cotidiano não é, tão somente, a repetição, a rotina; nem é a reprodução enfadonha de atividades didáticas e disciplinares. Estranhar o conhecido, problematizar aquilo que aparentemente é tão comum e, ao mesmo tempo, procurar compreender aquilo que é, a princípio, estranho, é uma atitude a ser instigada nos professores, que podem construir formas de entender e atuar de maneira mais ativa nesse cotidiano. (ZAN, MACHADO, 2011, p. 147)

Outro fator importante a ser considerado é a autoformação, entendendo-a como a possibilidade de apropriar-se, reapropriar-se do conhecimento e saberes.

A gestão pedagógica deve promover, no contexto escolar, espaços que favoreçam um exercício coletivo, mas também autônomo de aprendizagem e desenvolvimento. Que promova a emancipação de todos os envolvidos. E, entendendo por emancipação



o sentido que Boaventura Santos atribui ao termo: como autoconhecimento, condição de escolha, de produção de alternativas cotidianas, de exercício do político nos espaços estruturais, de criação e recriação da vida, dos sonhos que nos movem em direção a algo que ainda não alcançamos. Uma ação emancipatória é uma possibilidade de produção contínua, num processo que nos exige, permanentemente, uma autorreflexão. (LEITÃO, 2004, p. 35)



Pesquise mais

Amplie os seus conhecimentos assistindo palestra *"Desafios na Formação de Professores: O Autoconhecimento"* por Ruy César Espírito Santo - Professor da PUC-SP.

O professor traz uma reflexão sobre o sentido do educar e ensinar. E traz o autoconhecimento como uma questão fundamental do processo do ensino-aprendizagem.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MNOhbriB9sQ>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

Portanto, o processo de formação continuada promovido no contexto escolar deve prever a autoformação, ou seja, a busca do sentido dos fazeres cotidianos, das aprendizagens, das experiências e conhecimentos.



Assimile

A formação pessoal, social, profissional e ética na perspectiva da autoformação requer que cada um na relação com o outro possa ser pesquisador de si mesmo. (LOSS, 2015, p. 4)

Sem medo de errar

Resgatando a nossa situação-problema, as coordenadoras pedagógicas da Escola Monteiro Lobato desejam elaborar e implementar um projeto de formação continuada dos professores e educadores que promova um ambiente e cultura de aprendizado constante e coletivo. Possuem muitas ideias, mas também muitas dúvidas, e têm certeza que será um grande desafio e será construído aos poucos. Quais serão os principais desafios das coordenadoras? Quais os benefícios na promoção de um ambiente e cultura do aprendizado constante e coletivo? Quais os caminhos que deverão seguir?

Durante os nossos estudos, foi possível identificar e compreender como a formação continuada dos professores ainda apresenta muitas lacunas. Há muitos avanços e iniciativas do governo nos últimos vinte anos, mas com modelos ainda muito convencionais, fragmentados e voltados à produtividade tão valorizada atualmente.

Ainda são poucas as iniciativas de promoção de espaços de aprendizagem e desenvolvimento de todos os educadores no ambiente escolar pautados no diálogo, na reflexão e na escuta atenta.

Ao pretender construir um espaço de formação continuada que promova um ambiente e cultura de aprendizado constante e coletivo, as coordenadoras da Escola Monteiro Lobato devem buscar a formação continuada no sentido de processo de formação. Os desafios serão vários, por sair do convencional que se oferece, mas os ganhos serão muitos e significativos para a oferta de uma educação que visa emancipação e superação das diferenças e desigualdades.

As coordenadoras devem, como primeiro passo, promover diálogos e discussões com todo o grupo de educadores e gestores da escola para compreensão do que é a formação continuada e o que se busca com a mesma. As estratégias para promoção da formação continuada podem ser as mais variadas, de acordo com a realidade da escola, mas o fundamental será a promoção da reflexão, diálogo, cooperação e autonomia.

Avançando na prática

A formação continuada para os professores do ensino superior

Descrição da situação-problema

Uma faculdade de educação, onde o foco dos seus cursos são as licenciaturas, decidiu fazer um grande investimento na formação continuada dos professores formadores. Quais os caminhos está instituição deverá seguir? É muito diferente dos caminhos que uma escola de educação básica segue?

Resolução da situação-problema

Os caminhos e premissas da formação continuada dos professores no ensino superior devem ser as mesmas de uma escola de educação básica. Deve promover a reflexão e diálogo, a autonomia e aprendizagem contínua e coletiva.

Os desafios devem ser quem são os formadores e que tipo de educadores deseja-se formar.

Faça valer a pena

1. A formação continuada ganhou força como política pública a partir dos anos 2000. É possível identificar na literatura especializada termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e processo de formação para conceituar a formação continuada.

Relacione as colunas, de acordo com a relação que se estabelecem:

1. Reciclagem.
2. Aperfeiçoamento.
3. Treinamento.
4. Processo de Formação

() no sentido de tornar o outro competente, habilitado ou convencer, persuadir. Quanto ao tornar o outro capaz, habilitar, é congruente à educação continuada, porém não acontece o mesmo com os termos convencer ou persuadir, pois estes indicam o conhecimento como algo imutável e não “portas” para reflexões sobre o aprendizado.

() pressupõe um sentido descartável à atualização de conhecimentos por

meio de cursos rápidos, descontextualizados e superficiais.

() pressupõe a aprendizagem de forma contínua, abrangendo a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada), sob a perspectiva de reflexão permanente.

() está associado à modelagem e comportamentos e é incompatível com a educação por tratar-se de um termo que indica algo fixo.

Assinale a sequência correta:

- a) 1, 2, 3, 4.
- b) 2, 1, 4, 3.
- c) 1, 3, 4, 2.
- d) 3, 4, 2, 1.
- e) 4, 2, 1, 3.

2. Considerando a realidade das políticas educacionais para a formação de professores no Brasil, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

I. As políticas públicas, programas e ações que foram implementados e desenvolvidos nas últimas duas décadas para a formação do professor ainda são muito institucionais, com base em modelos tradicionais de formação e, não cumprem seu papel de forma efetiva

PORQUE

II. Não considera outros fatores importantes como: salário digno, condições adequadas de trabalho, progressão na carreira, entre outros componentes fundamentais para a identificação do professor com a sua profissão.

A respeito dessas asserções, assinale a opção correta.

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

3. Mariângela é coordenadora pedagógica de uma escola de educação infantil com pouco mais de 100 alunos e 5 professoras. A gestora da escola pediu a Mariângela para observar e pensar em como construir na escola a formação continuada de forma permanente, significativa e que promova um ambiente de aprendizagem e colaboração coletiva.

Quais as premissas que Mariângela precisa ter para pensar a formação dos professores como um processo de formação?

I. A aprendizagem de forma contínua, abrangendo a experiência do docente como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada), sob a perspectiva de reflexão permanente.

II. Necessita ter como base a reflexão sobre a prática – prática compreendida como o reflexo das questões sociais, históricas, políticas, econômicas nas relações que se estabelecem no contexto escolar e processo de ensino-aprendizagem – combatendo a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico.

III. Os conhecimentos devem ser adquiridos por meio de cursos rápidos, que não precisam estar contextualizados, mas devem ser dinâmicos e incluir os conhecimentos científicos e testados.

Assinale a alternativa correta:

- a) As alternativas I, II, III.
- b) Apenas as alternativas II e III.
- c) Apenas as alternativas I e II.
- d) Apenas as alternativas I e III.
- e) Somente a alternativa II.

Referências

- ACATANANTE, Bartolina R.; DIAS, Lucimar R. Coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Curitiba. Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017.
- ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ARROYO, Miguel. Pedagogia das relações de trabalho. **Trabalho e Educação**, n. 2, ago/dez, 1997.
- BARRETTO, Elba S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62. jul/set. 2015.
- BENTO, Izabella P. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar**. 2013. 262 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- CASTALDI, Maria J. Z. D. **Autoformação de formadores de professores: uma construção na relação teórico-prática do "chão" da sala de aula**. São Paulo: SESI-SP Editora, 2012.
- DALBEN, I. L. de F. **Conselho de classe e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica na escola**. Campinas: Papirus, 2004.
- FONTANA, Maire J.; FÁVERO, Altair A. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideal**. v. 8, n. 17. jan/jun. 2013.
- FORSTER, Mari M. dos S.; FONSECA, Denise G. da. **Escola como espaço formativo: impactos na profissionalidade docente**. <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-3309-int.pdf>>.
- FREIRE, Paulo. **Professora SIM Tia NÃO: cartas a quem ousa ensinar**. 2 ed. São Paulo: Olho d'água, 1993.
- LEITÃO, Cleide F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2004.
- LOSS, Adriana S. A autoformação no processo educativo e formativo do profissional da educação. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**. out. 2015. UFSC, Florianópolis.
- MELLO, Geovana F.; DOMINGUES, Maria H. M. S. Formar professores: para que? Para quem? GT08 - Formação de Professores. In: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2004.
- MILITÃO, Sílvia C. N. **Formação do professor reflexivo no Brasil: para além do conceito**. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wQ1aXfT0D7vN5la_2013-6-27-16-50-42.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

NÓVOA, Antônio. **Entrevista com Antônio Nóvoa:** "professor se forma na escola", Por: Paola Gentile, publicada em 01 de maio de 2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

PIMENTA, Selma G. **Questões sobre a organização do trabalho na escola.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=017>. Acesso em: 11 jan. 2018.

PLACO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de. **O coordenador pedagógico no espaço escolar:** articulador, formador e transformador. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, dez. 2000.

ZAN, Dirce; MACHADO, Cláudia D. **Revista Poíesis Pedagógica**, v. 9, n. 1. pp.143-161, jan/jun. 2011.

A gestão dos resultados

Convite ao estudo

Aluno,

Seja bem-vindo à quarta e última unidade da disciplina “Gestão do Projeto Educativo”. Até aqui, você já aprendeu sobre as ações dos pedagogos que atuam nas instituições escolares na função de coordenadores pedagógicos. Eles são os responsáveis primeiros pela efetiva proposição, organização e implementação do projeto educativo da escola. A presente unidade trata da gestão dos resultados, elemento fundamental da gestão do projeto educativo, isto porque gerir resultados integra o ato de planejar ações mais eficientes e eficazes.

A proposição desta unidade visa que você compreenda a atuação do gestor pedagógico na promoção da formação continuada, articulando e compreendendo as políticas educacionais e a *práxis* educativa. Para isto, partiremos do contexto de aprendizagem que o auxiliará a relacionar os conteúdos abordados com as situações cotidianas das instituições escolares.

Ao final do ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação solicitou que a equipe gestora de cada escola apresente um relatório de todas as ações e projetos realizados, bem como um plano de trabalho para o próximo ano. A diretora e as coordenadoras da Escola Monteiro Lobato verificam a necessidade de avaliar como as ações propostas incidiram na aprendizagem dos alunos, promovendo a gestão dos resultados para propor ações futuras.

É comum que as equipes das escolas realizem relatórios, planos de trabalho e de ação para o ano seguinte, entretanto, é importante pensar sobre algumas questões: será que todas as equipes atribuem a devida importância a esta tarefa? Como os resultados são coletados pelas equipes? Quais são os parâmetros utilizados para avaliar a instituição?

As seções irão ajudá-lo a pensar sobre estas e outras questões, a primeira seção desta unidade traz o tema Qualidade da Educação. Nela, verá quais fatores determinam a qualidade da educação, o que se entende por qualidade, a qualidade prevista pelas políticas educacionais e as condições concretas das instituições escolares.

Na segunda seção, o foco é a avaliação dos resultados. As temáticas propostas o levarão a refletir sobre a importância do olhar pedagógico, os resultados das avaliações externas para alunos e professores, a necessidade do olhar pedagógico na análise dos resultados e a promoção da autoavaliação no âmbito da gestão pedagógica e para os docentes.

Finalizaremos esta unidade com a análise do processo de ensino-aprendizagem, para isto, irá aprender sobre como realizar a análise dos objetivos de aprendizagem contidos no projeto político-pedagógico, análise dos resultados das avaliações externas e a aprendizagem adquirida pelos alunos, autoavaliação sobre as aprendizagens adquiridas e limitações e possibilidades das ações sobre resultados e o processo de ensino-aprendizagem.

Seção 4.1

A qualidade da educação

Diálogo aberto

Prezado aluno,

Durante os seus estudos, seminários, estágios, em internet e até em programas de TV e conversas informais você já deve ter presenciado algum tipo de crítica em relação ao ensino ofertado pelas escolas públicas brasileiras em comparação às escolas da rede privada, o que gera certa disparidade entre os jovens quanto à profundidade da formação, o acesso aos bens culturais ou até mesmo ao disputarem por vagas em universidades ou ingressar no mercado de trabalho.

Este consenso de insatisfação em relação à escola pública explicita a não correspondência entre a teoria e a prática, entre a qualidade da educação expressa legalmente e as condições concretas em que a educação formal acontece. Nesta seção, você é convidado a refletir sobre a qualidade da educação, para isto, ajudará a equipe gestora da Escola Monteiro Lobato a pensar sobre a gestão dos resultados.

A Secretaria Municipal de Educação solicitou que a equipe gestora de cada escola apresente um relatório de todas as ações e projetos realizados, bem como um plano de trabalho para o próximo ano. A diretora e as coordenadoras da Escola Monteiro Lobato verificam a necessidade de avaliar como as ações propostas incidiram na aprendizagem dos alunos, promovendo a gestão dos resultados para propor ações futuras.

Imagine que você é uma das pedagogas desta equipe. A partir das mudanças observáveis, como a democratização da gestão e demais dados empíricos, como mensurar se a Escola Monteiro Lobato oferta educação de qualidade?

A partir da situação supranarrada serão mobilizados conteúdos que irão fornecer elementos para a resolução da situação-problema. Durante este percurso você irá conhecer a concepção de

qualidade de acordo com as políticas educacionais, compreender a importância da concepção de qualidade educacional adotada no projeto político-pedagógico, identificar variáveis relativas à qualidade educacional possível no contexto escolar inserido e conhecer as possíveis ações da gestão pedagógica na promoção da qualidade educacional.

Pronto para começar? Lembre-se de que para aprender é necessário comprometimento e dedicação, e você, futuro educador, será sempre um modelo para os alunos, realize atentamente o estudo do item “Não pode faltar”.

Bons estudos!

Não pode faltar

O debate sobre a qualidade da educação já foi amplamente explorado e problematizado na literatura educacional e jurídica, sim, jurídica! Isto porque todo cidadão tem direito à educação básica de qualidade. Entretanto, ainda falta um consenso a respeito do conceito de qualidade da educação. Este conceito raramente é explicitado de forma rigorosa, permitindo múltiplas inferências e interpretações equivocadas.

A situação supranarrada é preocupante, pois a “qualidade” almejada depende do fato de alcançar os objetivos estabelecidos para a educação, “quando estes não estão suficientemente explicitados e justificados” pode acontecer de estar-se empenhando na realização de metas diversas que não estão de acordo com o que se pretende. (PARO, 2007, p. 15)

A garantia de padrão de qualidade para a educação é preceito constitucional, devendo ser observada em todas as etapas da educação básica, no entanto, é fundamental ter em mente que as políticas educacionais brasileiras são fortemente influenciadas pelos preceitos oriundos dos organismos multilaterais, sobretudo pelo Banco Mundial e a ênfase dada à teoria do capital humano que, grosso modo, relaciona qualidade da educação à formação de mão de obra.

Neste viés, qualidade carrega a noção de eficiência e aplicabilidade produtiva dos setores do mercado, que migrou para a educação.

Perceba que a escola privada e a escola pública incorporaram um vocabulário característico das relações de mercado, do ambiente corporativo e de contextos ligados ao consumo, adotando palavras tais como satisfação, eficiência, resultados, etc.

Com base nesta lógica, sustentou-se a ideia de atribuir a noção de qualidade a resultados utilitários (empregabilidade ou aprovação no vestibular). Em outro contexto, mas ainda sob o enfoque utilitarista, a qualidade da educação também é legitimada pelos resultados obtidos nas avaliações externas.



Refleta

Segundo Paro (1997, p. 108), “para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem”. Você concorda que o enfoque utilitarista não é adequado para determinar a qualidade do ato educativo, por esvaziar sua abrangência?

De acordo com as políticas educacionais, o conceito de qualidade está fortemente presente em toda legislação atual, aqui iremos nos deter à Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/1996 e Plano Nacional de Educação 2014–2024. Vejamos o que prevê a Constituição Federal (1988):

Art. 206. 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 da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Além da previsão da garantia de qualidade em destaque, a Carta Magna consagra ainda no artigo 211, parágrafo primeiro, que cabe à União organizar o sistema federal de ensino e o dos territórios; financiar as instituições de ensino públicas federais; exercer, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios. (BRASIL, 1988)

Reforçando os preceitos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no seu artigo 3º, também estipula os princípios sob os quais o ensino será ministrado, contemplando como na Constituição Federal a garantia de padrão de qualidade. O artigo 4º determina que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

No Plano Nacional de Educação 2014-2024, a palavra qualidade é mencionada 61 vezes, relacionada a diversos contextos da trama educacional, dentre eles, financiamento, avaliação, acesso,

permanência, ensino, formação de professores e formação de alunos para o mercado de trabalho.



Pesquise mais

Você já ouviu falar sobre o custo aluno-qualidade? O **CAQi é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação**. Ele traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino.

Assista ao vídeo “O que é o CAQi?” e conheça mais sobre os investimentos realizados para garantir um padrão mínimo de qualidade.

Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=J7KQi4xvRB8>>.

Acesso em: 20 dez. 2017.

O conceito sobre o que vem a ser educação de qualidade é polissêmico e altera-se com o tempo em virtude das mudanças, demandas e exigências sociais. Estudos e pesquisas desenvolvidas pelo Ministério da Educação em parceria com o Instituto Anísio Teixeira, com base em documentos da UNESCO, apontam que:

[...] a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação bem como a sua mediação por fatores e dimensões extraescolares, bem como intraescolares. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, s/d, p. 6).



Assim, a qualidade da educação é definida a partir da estrutura humana e material, contemplando “a relação que ocorre na escola

e na sala de aula, os processos ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças”, a formação dos professores, o regime de trabalho, os espaços, a acessibilidade, os materiais, etc. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, s/d, p. 6)

Segundo Gadotti (2013, p. 2), “qualidade é a categoria central do novo paradigma de educação sustentável na visão das Nações Unidas”, o autor denota que é preciso construir uma nova qualidade para acolher a todos os indivíduos.



Assimile

O programa Educação para o Desenvolvimento Sustentável exige que se reexamine a política educacional, no sentido de reorientar a educação desde o jardim da infância até a universidade e o aprendizado permanente na vida adulta, para que esteja claramente enfocado na aquisição de conhecimentos, competências, perspectivas e valores relacionados com a sustentabilidade” (UNESCO, 2005:57 apud GADOTTI, 2013, p. 16).

A complexidade do quesito qualidade reside na inter-relação de fatores determinantes na educação e nas contradições presentes da totalidade do fenômeno educativo.



Exemplificando

No contexto macro, aumentar o valor dos salários dos professores não garante a qualidade da educação brasileira. De igual forma, no contexto local, escolar, melhorias na infraestrutura não garantem que o ensino ofertado será de qualidade.

Para além do panorama atual, a qualidade precisa ser pensada para melhorar as vidas das pessoas no futuro, como denota Gadotti:

Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2013, p. 2)



Sob este enfoque, observe que as ações desenvolvidas pela gestão pedagógica são fundamentais na garantia da qualidade. Verificada a quantidade de elementos que implicam diretamente na *práxis* pedagógica, vejamos algumas destas ações.

Garantir espaços para a participação da comunidade é uma ação importante desempenhada pela gestão pedagógica, isto não significa convocar a comunidade para realizar serviços e reparos que deveriam ser ofertados pela mantenedora, tampouco, convocar os membros da associação de pais, mestres e funcionários (APMFs) apenas para assinar notas de recursos que já foram utilizados.

Privilegiar a participação da comunidade é tratar as famílias e os alunos com respeito, isto significa reconhecer as especificidades e características do público atendido e guiar as ações para os seus interesses. Integrar as famílias incentiva a participação democrática, é preciso construir o hábito nos pais de estar presentes em reuniões e eventos escolares, informá-los sobre os documentos escolares e consultá-los para saber o que esperam da escola.

É comum às equipes gestoras queixarem-se do comportamento da família na contemporaneidade, acusando-a de transferir muitas de suas funções para a escola. Porém, a escola falha ao insistir na manutenção de barreiras que inviabilizam a comunicação. A qualidade do ensino depende, em parte, da qualidade da relação família-escola, realizar reuniões em período noturno, atendimentos individualizados em horários alternativos e implementar canais de comunicação é um bom caminho para estreitar esta relação.

Cabe, ainda, à gestão pedagógica, pensar a organização e a gestão do trabalho educativo, elementos que você já estudou nesta disciplina. Todas as variáveis que interferem na *práxis* educativa precisam ser cuidadosamente pensadas e articuladas

pela gestão pedagógica. Todavia, o contexto educacional também é determinado por fatores externos, extraescolares, que provocam variáveis nos padrões mínimos de qualidade para as escolas públicas brasileiras.

Neste sentido, perceba que o acesso à educação não é garantia de educação de qualidade:



Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, seus desejos, seus sonhos, a vontade de “ser mais” (Freire). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral. (GADOTTI, 2013, p. 4)

Por vezes, em virtude da precariedade, o padrão de qualidade almejado pela comunidade escolar e previsto no Projeto Político-pedagógico está baseado em condições mínimas de funcionamento, como: profissionais formados, salas de aula e merenda escolar. Esta é a realidade de diversas escolas públicas brasileiras. Paralelamente, nas instituições privadas, a disputa pelo mercado faz com que se busque ofertar o diferencial no campo educacional, este fator incentiva a oferta de aulas criativas, professores bem formados, carga horária alternativa ou integral, investimento em laboratórios e bibliotecas, elevando a qualidade do ensino.

Conforme denota Gadotti (2013, p. 9), “a educação precisa ser encarada de forma sistêmica” considerando a interdependência das etapas educacionais, os padrões de qualidade precisam ser pensados e no âmbito da gestão pedagógica sistematizados da creche ao ensino superior. Considerando a multiplicidade de variáveis que implicam na qualidade da educação de modo geral, e do ensino, no seio da escola, cabe à equipe gestora refletir e

promover discussões sobre a concepção de qualidade adotada no projeto político-pedagógico.



Pesquise mais

Aprofunde os seus conhecimentos sobre a qualidade da educação realizando a leitura do excerto do artigo “Qualidade na educação: uma nova abordagem”, de Moacir Gadotti. Realize a leitura da página 12 a 17, que trata das Ameaças à qualidade da educação.

Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>.

Acesso em: 19 dez. 2017.

Faz-se necessário atentar-se para o fato de que a qualidade precisa ser pensada pelos atores escolares na elaboração e materialização do projeto político-pedagógico, contudo, atualmente, como ressalta Gadotti (2013, p. 8), “a escola deixa de ser lecionadora para ser cada vez mais gestora da informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos”. Em suma, percebe-se que o seu papel social foi ampliado, com a inserção da cultura, sobretudo por agregar pessoas, movimentos e prever articulações intersetoriais.

Sem medo de errar

No início desta seção você conheceu a situação vivenciada pela equipe gestora da Escola Monteiro Lobato, ao término do ano letivo a Secretaria Municipal de Educação solicitou que a equipe gestora de cada escola apresente um relatório de todas as ações e projetos realizados, bem como um plano de trabalho para o próximo ano. A diretora e as coordenadoras da Escola Monteiro Lobato verificam a necessidade de avaliar como as ações propostas incidiram na aprendizagem dos alunos, promovendo a gestão dos resultados para propor ações futuras.

Imagine que você é uma das pedagogas desta equipe. A partir das mudanças observáveis, como a democratização da gestão e demais dados empíricos, como mensurar se a Escola Monteiro Lobato oferta educação de qualidade?

A democratização da gestão é uma das ações da gestão pedagógica imprescindíveis para a melhoria da oferta e manutenção de padrões que definem a qualidade da educação, porém, conforme abordado no item *Não pode faltar*, a qualidade é determinada por fatores intra e extraescolares que não dependem apenas da organização escolar ou atuação dos profissionais da educação.

Assim, é adequado que a coordenadora pedagógica considere a multiplicidade de fatores antes de redigir o relatório. Para isto, não se pode perder de vista o sujeito da aprendizagem, figura central do projeto educativo, é importante verificar, no Projeto político-pedagógico: que tipo de homem e de sociedade queremos formar?

Após realizar esta consulta e uma reflexão acerca do alinhamento entre teoria e prática, é preciso avaliar quais dificuldades foram superadas, quais são as necessidades primárias e secundárias a serem alcançadas? Por exemplo, o número elevado de faltas dos alunos. O que pode ser feito? Convocar os pais? Como?

Desta forma, as coordenadoras e as diretoras terão um feedback do trabalho realizado de onde surgiram indícios acerca da qualidade do ensino. Contudo, não se pode perder de vista que os resultados serão evidenciados em longo prazo, estes, extrapolam os muros escolares, culminando na formação emancipadora dos sujeitos e na mudança dos paradigmas sociais.

Avançando na prática

Educação em tempo Integral: sinônimo de qualidade?

Descrição da situação-problema

O prefeito de Céu Azul e o secretário de Educação ampliaram a jornada das escolas de Ensino Fundamental ofertando educação em tempo integral. Os alunos do 1º ao 5º ano permanecem nas instituições escolares durante oito horas diárias, no período matutino realizam três disciplinas e no período vespertino mais três.

Mesmo após a ampliação da jornada, os índices de aprendizagem continuam baixos, o que pode ser feito para melhorar a qualidade da educação ofertada?

Resolução da situação-problema

Ofertar jornada em tempo integral não é garantia de qualidade. Neste caso, a qualidade depende mais das experiências ofertadas aos alunos nas instituições escolares do que do tempo que ali permanecem. A educação integral não deve ser confundida com a ampliação da jornada, na primeira, todas as dimensões constitutivas do saber são contempladas a fim de formar os sujeitos em sua integralidade.

Para melhorar a qualidade das escolas de Céu Azul a organização da rotina das instituições deverá ser reestruturada, ofertando as disciplinas curriculares e oficinas culturais e esportivas, projetos tecnológicos, eventos literários e demais atividades implementadas a critério do interesse daquela comunidade, promovendo o enriquecimento cultural.

Faça valer a pena

1. Sobre a qualidade da educação para os organismos multilaterais:

[...] O papel dos organismos multilaterais nas discussões de projetos educacionais e delineamento de políticas referentes à educação tem se tornado cada vez mais relevante dado ao financiamento de projetos e programas, produção de estudos e documentos orientadores de políticas na região. Nos últimos cinquenta anos, organismos como a UNESCO e o Banco Mundial têm participado ativamente do apoio técnico e da elaboração de projetos educativos para os países em desenvolvimento. A partir das últimas décadas, sobretudo as décadas de 1980 e 1990, a OCDE, Cepal, Pnud, Unicef passam a participar com maior frequência desse processo. A concepção de qualidade que aparece nos documentos dos organismos, em que pese as variações, apresentam alguns pontos em comum, por exemplo, a vinculação do conceito de qualidade a medição, rendimento e a indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar



algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, s/d, p. 9.

As políticas educacionais são fortemente influenciadas pelas orientações dos organismos multilaterais. Quais indícios presentes no contexto educacional demonstram que a noção de qualidade está reduzida a resultados utilitários? Aponte a alternativa correta:

- a) Foco na formação de mão de obra, formação integral emancipadora;
- b) Vocabulário característico do ambiente corporativo, utilização de expressões como vendas e promoções;
- c) Foco na formação de mão de obra, formar de acordo com as demandas regionais;
- d) Formar de acordo com as demandas do mercado, vocabulário característico do ambiente corporativo utilizando-se de expressões como satisfação, eficiência e resultados;
- e) Utilização de expressões como satisfação, resultados e vendas, formar de acordo com as instituições de ensino superior.

2. Leia o excerto da Campanha Nacional pelo Direito à Educação:



Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? O CAQi é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ele traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. O CAQ, que está sendo discutido e calculado pela rede da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, representará o esforço do Brasil em se aproximar dos países mais desenvolvidos do mundo em termos educacionais. Graças à incidência da sociedade civil, em especial da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o CAQi e o CAQ foram plenamente reconhecidos como instrumentos basilares para a consagração do direito a uma educação pública de qualidade no Brasil. Foram incluídos em quatro das doze estratégias da Meta 20 do novo PNE (Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014), que trata do financiamento da educação. É possível dizer que os dois mecanismos são os meios pelos

quais todas as metas relativas à educação básica serão cumpridas no PNE.

O CAQi e o CAQ estão inseridos no contexto maior de discussão sobre qualidade na educação em nosso País e sobre o pacto federativo.

Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

Analise o excerto e indique corretamente quais são as normativas que embasam a criação do CAQi e CAQ.

- a) Constituição Federal, Lei 9.394/96 e Plano Nacional de Educação;
- b) Estatuto da Criança e do Adolescente, Movimento em defesa da escola pública;
- c) Plano Nacional de Educação e Projeto político-pedagógico e Lei 9.394/96;
- d) Constituição Federal, Lei 5.692 e Plano Nacional de Educação;
- e) Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei 5.692.

3. Leia o excerto do texto Qualidade da Educação: conceitos e definições:

As pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pese, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades de origem socioeconômica e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou escola que apresenta resultados positivos em termos de aprendizagem. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, s/d, p. 8).

”

Após a leitura, julgue qual das alternativas apresenta corretamente uma das ações fundamentais para a qualidade da educação desenvolvida pela gestão pedagógica.

- a) Organizar os tempos e espaços escolares de acordo com os seus interesses exercendo a sua autoridade perante a comunidade escolar;
- b) Garantir a realização de reuniões apenas dentro do horário das aulas;
- c) Garantir espaços para a participação da comunidade é uma ação importante desempenhada pela gestão pedagógica, isto não significa convocar a comunidade para realizar serviços e reparos que deveriam ser ofertados pela mantenedora, tampouco, convocar os membros da associação de pais, mestres e funcionários (APMFs) apenas para assinar notas de recursos que já foram utilizados. Mas, inserir na tomada de decisão, valorizando as suas expectativas em relação à escola.
- d) Convocar os pais para realizar reparos na escola, valorizando as suas expectativas em relação à escola.
- e) Garantir espaços para a participação da comunidade é uma ação importante desempenhada pela gestão pedagógica, isto significa convocar a comunidade para realizar serviços e reparos que deveriam ser ofertados pela mantenedora, tampouco, convocar os membros da associação de pais, mestres e funcionários (APMFs) apenas para assinar notas de recursos que já foram utilizados. Mas, inserir na tomada de decisão, valorizando as suas expectativas em relação à escola.

Seção 4.2

Avaliação dos resultados

Diálogo aberto

A avaliação dos resultados é um elemento primordial na gestão escolar e pedagógica, entretanto, ainda é comum que os resultados obtidos sejam inutilizados na proposição da *práxis* educativa. Nesta seção você é convidado a pensar sobre os possíveis entraves que limitam a utilização dos resultados pelos coordenadores pedagógicos. Para isto, imagine que você atua na coordenação pedagógica e adotará estratégias de trabalho frente aos resultados obtidos na Prova Brasil.

No contexto da educação brasileira, foi incorporado ao debate sobre avaliação um novo elemento a partir da década de 1990, trata-se das avaliações externas. Tal denominação diz respeito às avaliações que não são propostas no interior das escolas pelos próprios professores, mas definidas e organizadas por agências ou instituições externas à escola.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) é uma avaliação externa bianual envolvendo os alunos do 5º e 9º ano das escolas públicas de Ensino Fundamental do país. Os alunos da Escola Monteiro Lobato realizaram a prova e obtiveram resultados insatisfatórios em leitura, como os resultados podem ser utilizados pela gestão pedagógica?

Para elaborar hipóteses sobre as estratégias de trabalho dos coordenadores pedagógicos, nesta seção, foram abordados temas que subsidiarão a construção de conhecimentos, a análise e a síntese dos conteúdos. Iniciaremos pela necessidade da análise dos resultados com o olhar pedagógico, passando para o olhar da gestão pedagógica sobre os resultados das avaliações externas e sua implicação em professores e alunos, finalizando com o papel da promoção da autoavaliação na gestão pedagógica e docentes.

Durante este percurso de descobertas e aprendizagens, explore ao máximo seu senso crítico, assista aos vídeos e leia o texto

indicado. Como disse Paulo Freire: “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”.

Vamos começar?

Não pode faltar

A avaliação dos resultados é elemento primordial do trabalho dos coordenadores pedagógicos no trato com a gestão dos resultados. Notadamente, gerir resultados é atividade frequente de todos os pedagogos, independentemente da função exercida. Professores, coordenadores pedagógicos, diretores, assessores pedagógicos e secretários de Educação trabalham com a gestão de resultados em virtude da natureza processual da *práxis* educativa.

Esta natureza processual é a essência do olhar pedagógico, neste sentido a análise dos resultados educacionais deve pautar-se na premissa de transcender o resultado final, representado por notas ou conceitos, mas focada na função primordial da avaliação, orientar o formador-gestor.



Reflita

O que é mais importante na avaliação dos resultados? O processo ou o produto?

No contexto educacional brasileiro ainda é predominante a ênfase nos resultados finais (produto). Qual é a sua opinião?

Embora as práticas educativas das escolas brasileiras demonstrem estar centradas nos resultados finais, analisar resultados com olhar pedagógico demanda considerar o caráter formativo e processual da *práxis* educativa incluindo as características do contexto escolar, as especificidades do trabalho de cada professor, das turmas e de cada aluno. A necessidade de superar o paradigma atual reside no fato de que na análise de resultados não há espaço para generalizações e redundâncias. Sobretudo, é preciso ter clareza dos objetivos educacionais e dos percursos traçados.

Deste modo, o olhar pedagógico pressupõe que o gestor pedagógico tenha ciência do “inacabamento” ou “inconclusão”

do ser humano (FREIRE, 2013). Demandando deste profissional, rigorosidade metódica, que não pode estar restrita à gestão da instituição, tampouco à sala de aula.



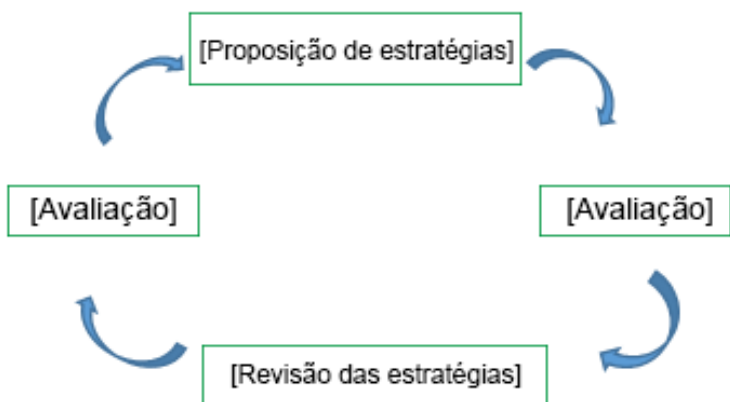
Assimile

Analisar os resultados educacionais é atividade permanente, inerente à gestão pedagógica, não limitada à leitura e tabulação dos resultados finais. Ao longo do período letivo, é importante destinar momentos na rotina escolar para que coordenadores pedagógicos e professores conversem e modifiquem o que for necessário.

Dito isto, cabe indagar: como realizar a análise dos resultados considerando o caráter formativo dos processos avaliativos?

Coordenadores pedagógicos e professores precisam realizar a constante reflexão crítica sobre a prática, propondo estratégias de natureza metodológica, procedimental, organizacional e avaliativa, cabe ainda rever as estratégias propostas frente aos resultados a curto, médio e longo prazo em um constante processo cíclico, conforme representado na figura:

Figura 4.1 | Processo de análise dos resultados educacionais



Fonte: elaborada pela autora.

Note que o processo de análise permanente exige que o coordenador pedagógico acompanhe e consulte com frequência os planejamentos dos docentes, para que possa atuar como parceiro na escolha de metodologias e instrumentos avaliativos. Além das avaliações propostas pelos docentes, nas escolas brasileiras, são realizadas as avaliações externas.

Segundo Alavarse (2015, p. 3), no Brasil e exterior, a implementação de avaliações externas foi justificada por possibilitar o monitoramento do funcionamento de redes de ensino e “fornecer subsídios para seus gestores na formulação de políticas educacionais com dados melhor definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos, mensuradas por instrumentos psicométricos bem elaborados”.



Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação, na qual são especificados os objetos de avaliação, e o emprego de provas padronizadas, como condição para que sejam possíveis, quando cabíveis, comparações baseadas em resultados mais objetivos. (ALAVARSE, 2015, p. 3)

Na figura abaixo estão expostas as avaliações externas realizadas nas escolas brasileiras:

Figura 4.2 | Avaliações Externas

BEABÁ DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS					
	ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica)	PROVA BRASIL (Anresc- Avaliação Nac. do Rendimento Escolar)	ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização)	ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)	PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
O QUE É	Avaliação amostral. Apresenta os resultados do país, das regiões e das UFs	Avaliação censitária. Apresenta resultados por escola e por ente federativo	De caráter censitário, avalia os níveis de alfabetização e as condições de ensino nas escolas	Avalia o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica	Iniciativa da OCDE, avalia sistemas educacionais de 65 países (membros da OCDE e países convidados)
QUEM FAZ	Alunos das redes públicas e privadas do 5º e 9º anos do EF e no 3º ano do EM	Alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas	Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas	Estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio	Estudantes na faixa dos 15 anos dos 65 países participantes
QUANDO	Bianual	Bianual	Anual*	Anual	A cada três anos

*A edição de 2015 foi cancelada pelo MEC

Fonte: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/8/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.



Pesquise mais

No site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é possível encontrar informações referentes às avaliações, publicações, além de dados estatísticos da educação básica, Educação Superior e Ações Internacionais. Para saber mais acesse o link:

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>>.

Acesso em: 25 jan. 2018.



Exemplificando

Um aspecto negativo resultante das avaliações externas em algumas escolas é o foco na leitura e resolução de problemas em detrimento às demais disciplinas. Tais escolas adotam atividades similares com questões de múltipla escolha como as questões das avaliações externas, deixando em segundo plano outras áreas de conhecimento.

Oficialmente declarada, “a principal função das avaliações é orientar as políticas educacionais, incidindo na rede como um todo,

mas também subsidiando a gestão das escolas e impactando até mesmo as práticas em sala de aula”. Ou seja, não possuem um fim em si mesmo, tampouco devem ser utilizadas para ranquear ou reduzir o papel da escola a “treinar” os alunos para os testes. (UNIBANCO, 2016, p. 2).

Cabe aos gestores propor a utilização das avaliações dando ênfase aos seus aspectos positivos, quando não trabalhadas corretamente pela gestão pedagógica, as avaliações podem resultar em efeitos colaterais para a escola, dentre eles o “reducionismo curricular e didático”, a aplicação frequente de simulados/treino e até a inexistência de avaliações internas com viés formativo. (ALAVARSE, 2015, p. 5). Além destas avaliações externas, algumas secretarias municipais também elaboram avaliações locais a serem aplicadas na rede de ensino.

Perceba que foram identificados aspectos positivos e negativos na utilização das avaliações externas, o coordenador pedagógico não deve converter os resultados em descrições orientadoras centrais, mas articular as avaliações externas com as internas, incorporando os indicadores de desempenho como um elemento a mais para modificar as trajetórias propostas.



Pesquise mais

Para saber mais sobre a utilização dos resultados, leia o artigo de Cristiane Machado *Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados*.

Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>.

Acesso em: 08 jan. 2018.

Em relação ao trabalho dos professores, é esperado que a gestão pedagógica da instituição realize reuniões voltadas à análise dos resultados, conforme você já aprendeu, em relação às avaliações externas, os procedimentos para a análise são os mesmos. Nestes espaços destinados ao diálogo e reflexão, é possível (re)planejar, identificar as principais dificuldades dos discentes, revisando

aspectos metodológicos e comparando com os resultados das avaliações internas.

Já em relação à aprendizagem dos alunos, o olhar da gestão pedagógica deve ser investigativo. Afinal, o resultado das avaliações externas, por vezes, pode não representar o nível de aprendizagem do estudante. Pense na seguinte situação, é comum alunos com bom desempenho não apresentar bons resultados ao realizarem alguma avaliação externa. Isto ocorre porque inúmeros fatores podem interferir no resultado, citarei alguns: formato das questões da avaliação, dificuldade de interpretação do vocabulário empregado, escassez de material de apoio costumeiramente utilizado na sala de aula (material dourado, por exemplo), problemas de saúde, nervosismo, etc.

Após a análise dos resultados, cabe à coordenação pedagógica mobilizar os docentes para a necessidade de focar nos aspectos individuais dos estudantes, instigando-os a pensar em estratégias específicas para cada aluno, criando condições para que a aprendizagem ocorra e se solidifique mediante o domínio de conteúdos e sua aplicabilidade.



Pesquise mais

Veja a entrevista realizada pela UNIVESP com a professora Claudia Oliveira Pimenta sobre a pesquisa que realizou acerca de como os coordenadores pedagógicos trabalham com as avaliações. Vídeo: "Como educadores usam os resultados das avaliações".

Disponível em: <https://youtu.be/X5j_jMcoLoo>.

Acesso em: 5 jan. 2018.

As ações realizadas no ambiente educativo são interdependentes, perceba que a avaliação dos resultados é um trabalho conjunto, isto porque os professores e os coordenadores pedagógicos não conseguirão resultados positivos com ações isoladas.

Evidenciada a importância da avaliação dos resultados para o ajuste dos percursos pedagógicos, é importante lembrar que pensar sobre os resultados da aprendizagem dos estudantes é autoavaliar-se, visto que a finalidade do trabalho educativo é a aprendizagem

do aluno, de modo que, se este aluno não está aprendendo, a responsabilidade pelo não aprender também é partilhada.

Durante o trabalho de avaliação dos resultados, tanto de avaliações internas quanto externas, cabe aos professores e coordenadores pedagógicos pensar: como o meu trabalho influenciou nos resultados obtidos pelos alunos? O que foi relevante e impactou positivamente a aprendizagem? O que não realizei? O que devo manter ou modificar? Quais estratégias serão traçadas? O que faremos, como e quando começar?

A autoavaliação promove o autoconhecimento, indispensável para que professores e gestores também analisem de que forma as suas decisões são guiadas diante de adversidades. Este exercício sensibiliza os profissionais para o fato de que todos estão aprendendo e se reinventando no dia a dia.

A percepção que o outro tem de mim não resulta de como atuo, mas de como o outro entende como atuo, por isso preciso estar atento à leitura que fazem da atividade que realizo, “afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito” (FREIRE, 2013, p. 95).

Revisitando o percurso, lembre-se de que nesta seção você aprendeu a necessidade da análise dos resultados para a promoção da aprendizagem, bem como seu caráter processual e formativo. Conheceu a importância do olhar da gestão pedagógica sobre os resultados das avaliações externas com foco no direcionamento do trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos. Por fim, percebeu que ao analisar os resultados, a gestão pedagógica deve incluir a sua parcela de contribuição na obtenção dos resultados evidenciados, sejam eles positivos ou negativos, pensando nisto a autoavaliação é uma valiosa ferramenta para gestores e professores.

Sem medo de errar

No início da seção você foi mobilizado a pensar sobre os possíveis entraves que limitam a utilização dos resultados das avaliações pelos coordenadores pedagógicos. Para isto, propus que se imaginasse na coordenação pedagógica e propusesse estratégias de trabalho frente aos resultados obtidos na Prova Brasil.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) é uma avaliação externa bianual envolvendo os alunos do 5º e 9º ano das escolas públicas de ensino fundamental do país. Os alunos da Escola Monteiro Lobato realizaram a prova e obtiveram resultados insatisfatórios em leitura, como os resultados podem ser utilizados pela gestão pedagógica?

Na situação apresentada, vários trabalhos poderão ser desenvolvidos para sanar a dificuldade dos alunos em leitura, entretanto, antes de propor ações é preciso que a coordenação pedagógica realize a análise dos resultados. Inicialmente, as coordenadoras pedagógicas precisam ler minuciosamente os resultados disponibilizados e planejar uma reunião para apresentá-los aos docentes, é importante que na dinâmica da reunião o objetivo seja informar e planejar, jamais apontar culpados ou enfatizar possíveis falhas na conduta dos docentes, pois, como você aprendeu, o resultado é a síntese do trabalho da equipe.

Nesta reunião, a coordenação pedagógica pode apresentar os resultados aos docentes e comparar com os resultados das notas da disciplina correspondente, instigar os professores a falar sobre os alunos e as dificuldades enfrentadas, verificando se os resultados correspondem realmente com as percepções dos docentes. Os docentes poderão dividir uns com os outros as dificuldades enfrentadas e o que já fizeram para tentar sanar a dificuldade destes alunos.

As coordenadoras pedagógicas poderão propor a elaboração de um plano de trabalho voltado para a dificuldade de leitura dos alunos, desta forma, partindo da autoavaliação da gestão pedagógica e de cada docente, identificarão possíveis deficiências em seu trabalho que de certa forma não colaborou para o sucesso dos alunos, por exemplo, um projeto de incentivo à leitura com visitas frequentes à biblioteca, aquisição de acervos para a biblioteca, revisão metodológica da abordagem dos conteúdos pelos docentes, etc.

Note que os resultados das avaliações externas e internas podem ser o ponto de partida para a revisão das práticas pedagógicas em sala de aula e da organização pedagógica como um todo, quando os resultados são positivos também poderão ser utilizados para validar o trabalho dos docentes e reforçar as práticas bem-sucedidas.

Avaliação externa municipal

Descrição da situação-problema

Na cidade de Ilhabela, além das avaliações externas nacionais é realizada uma avaliação municipal, aplicada semestralmente, elaborada pela equipe de avaliação alocada na Secretaria de Educação. O volume de avaliações externas somadas às avaliações internas pode, em certa medida, provocar alterações na dinâmica organizacional e pedagógica das escolas. Em que medida a frequência de aplicação das avaliações interfere no trabalho dos coordenadores pedagógicos?

Resolução da situação-problema

Os coordenadores pedagógicos são os responsáveis primeiros pela organização da gestão pedagógica, deste modo, todo o processo logístico de aplicação das avaliações, organização do cronograma, informativos aos professores, alunos e pais, análise de resultados fica a cargo deste profissional. Pensando nisso e considerando o volume de avaliações realizadas neste município, pode-se considerar que as avaliações interferem significativamente na rotina de trabalho deste profissional.

Uma possibilidade de resolução seria uma conversa dos coordenadores pedagógicos com a equipe da Secretaria de Educação sobre o impacto da aplicação semestral na organização da gestão pedagógica, com a apresentação de uma proposta de alteração da periodicidade, possibilitando a realização de um trabalho mais aprofundado frente aos resultados obtidos.

Faça valer a pena

1. “Tradicionalmente, os resultados da avaliação da aprendizagem são utilizados para decidir, ao final do período letivo, sobre a progressão de cada aluno, ou, em termos mais conhecidos, para decidir quem “passará de ano” ou quem “será reprovado”, enfatizando, com isso, sua função somativa, isto é, realizada ao final do processo pedagógico. Como consequência, na escola, quase tudo parece ser encaminhado para as decisões do final do processo, exacerbando essa função da avaliação e, adicionalmente, focando, quase que exclusivamente, no aluno, pois raramente se encontra avaliação dos processos e dos programas de ensino”. (ALAVARSE, 2015, p. 2).

Pensando a análise dos resultados educacionais, aponte o que significa atuar com olhar pedagógico.

- a) Avaliar seguindo o planejamento.
- b) Reconhecer que a educação é ideológica.
- c) Considerar o caráter formativo e processual da práxis educativa.
- d) Ter rigorosidade metódica.
- e) Privilegiar a autonomia.

2. Leia o excerto do texto “Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem”:

O caso de Sobral

“A cultura de utilização de resultados de avaliações para orientar práticas de sala de aula pode ser induzida pelos sistemas de ensino. Foi o que aconteceu no município de Sobral (CE), cujo salto na qualidade do ensino público, especialmente nos anos iniciais, já foi reconhecido como referência nacional. “Tanto a secretaria como a escola se debruçam sobre esses resultados, fazem suas análises e tiram suas conclusões”. Esse é um grande momento na secretaria e dentro das escolas. Todos discutem, justificam, desconstruem alguns mitos através dos resultados”, explicou o secretário de Educação de Sobral, Júlio Cesar Alexandre, durante seminário de gestão escolar realizado pelo Instituto Unibanco em setembro de 2015. A avaliação externa é fundamental para esse processo (...). “Os professores dão a sua contribuição, e os saberes que eles constroem são saberes escolares que retroalimentam o sistema, complementou.” (UNIBANCO, 2016, p. 4).

”

Utilizando as informações contidas no texto-base, assinale a alternativa que descreve como o coordenador pedagógico pode utilizar as avaliações externas em favor da aprendizagem.

- a) Colocando as avaliações externas no centro do trabalho pedagógico da escola, deste modo os estudantes serão treinados e adaptados ao estilo das questões, além disso, o coordenador elabora gráficos e informativos aos pais dos alunos.
- b) Incorporando os indicadores de desempenho ao currículo escolar como um elemento a mais para modificar o planejamento dos docentes e colocando as avaliações externas no centro do trabalho pedagógico da escola.
- c) Articulando os resultados com as avaliações internas e premiando os alunos com maior desempenho. Incorporando os indicadores de desempenho como um elemento a mais para modificar as trajetórias propostas.
- d) Elaborando gráficos e informativos aos pais dos alunos e premiando os alunos com maior desempenho.
- e) Articulando os resultados das avaliações externas com as internas, incorporando os indicadores de desempenho como um elemento a mais para modificar as trajetórias propostas por meio da análise dos resultados.

3. Leia o fragmento do texto “Como Utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem”:



“Utilizar avaliações externas como uma ferramenta para subsidiar tomadas de decisões no âmbito dos sistemas educacionais ou em cada escola é uma prática que estudos demonstram estar associada a redes e escolas com melhores resultados de aprendizagem. Um deles foi divulgado em dezembro de 2015 pelo Sesi-RJ. A pesquisa “O impacto da liderança dos diretores sobre os resultados dos alunos das escolas de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro”, por exemplo, realizada pela Universidade de Nottingham em parceria com a Universidade Federal Fluminense, concluiu que diretores de escolas bem-sucedidas costumam incentivar toda a equipe a utilizar os dados da avaliação externa no planejamento e gerenciam e discutem os dados das avaliações internas e externas com os professores.” (UNIBANCO, 2016, p. 3).

Dentre as alternativas, julgue qual delas retrata a finalidade da autoavaliação para o trabalho de professores e coordenadores pedagógicos.

- a) Rever o currículo escolar e a quantidade de alunos por turma.
- b) Reavaliar as condições financeiras das famílias dos estudantes, pensando em como o impacto da carência cultural reflete o resultado das avaliações internas e externas.
- c) Reavaliar o trabalho desenvolvido a fim de aprimorar as práticas realizadas, alinhando-as aos objetivos de aprendizagem e dificuldades dos alunos.
- d) Repensar se continuará atuando como docente.
- e) Repensar as práticas realizadas e atuar de forma mais autoritária.

Seção 4.3

Análise do processo de ensino-aprendizagem

Diálogo aberto

Caro aluno,

Sem dúvida, o ensino e, consequentemente, a aprendizagem compõem o núcleo central das atividades escolares, gerir resultados educacionais pressupõe, sobretudo, analisar o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, partindo da concepção de escola enquanto comunidade de aprendizagem, entende-se que a adoção de encaminhamentos eficazes de análise pela gestão pedagógica garante a estruturação de aprendizagens significativas.

A presente seção tem como tema a análise do processo de ensino-aprendizagem, visando subsidiar a contextualização e aplicabilidade dos conhecimentos abordados. Você é convidado a formular hipóteses para resolução da situação-problema que perpassa este campo temático.

Revisitando o contexto inicialmente apresentado, lembre-se de que, finalizando o ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação solicitou que a equipe gestora de cada escola apresente um relatório de todas as ações e projetos realizados, bem como um plano de trabalho para o próximo ano. A diretora e as coordenadoras da Escola Monteiro Lobato verificam a necessidade de avaliar como as ações propostas incidiram na aprendizagem dos alunos, promovendo a gestão dos resultados para propor ações futuras.

Entretanto, considere que o processo de ensino-aprendizagem envolve elementos diversos, internos e externos ao indivíduo, determinantes para o êxito ou insucesso escolar. Quais procedimentos podem ser adotados pela gestão pedagógica para analisar o processo de ensino-aprendizagem?

O desafio está lançado, agora é com você! Analise qual o papel do coordenador pedagógico na análise do processo de ensino-aprendizagem e como realizá-la a fim de atingir resultados coerentes com os objetivos propostos. Bons estudos!

Não pode faltar

Para você, futuro pedagogo, qual é o significado mais usual de aprendizagem? Como analisar o processo de ensino-aprendizagem? Retomando o sentido etimológico da palavra, aprender é derivado do latim *apprehendere* que significa agarrar, pegar, apropriar-se de algo. Na escola, este sentido é redimensionado, visto que não basta apropriar-se de informações, mas elaborar conhecimentos, o que exige do aprendiz o domínio de habilidades cognitivas mais elaboradas.

Apesar desta conceituação geral, este não é um conceito simples e unânime, existem concepções que abordam a aprendizagem com foco nos processos cognitivos internos do indivíduo, com enfoque maturacionista, outras consideram o meio determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem, há ainda as que valorizam a interação entre o sujeito e o meio.

Seja qual for a concepção de aprendizagem, as instituições escolares elegeram uma ou receberam orientações emanadas das secretarias ou sistemas de ensino apontando uma concepção ou até, equivocadamente, juntando duas ou mais para embasar o projeto educativo da escola. A concepção que norteará o ensino é explicitada no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Entretanto, por vezes, esta diverge da compreensão do docente sobre o processo de ensino-aprendizagem, fato que dificilmente ocorrerá quando o PPP é resultado de elaboração coletiva.



Assimile

O processo de revisão do projeto político-pedagógico é constante, podendo ser realizado a qualquer momento, mas tende a ocorrer anualmente precedendo o início do ano letivo seguinte. No documento, estão contemplados os objetivos de aprendizagem para cada etapa, período e modalidade. Estes são intimamente relacionados ao currículo, sua delimitação define e indica ações cognitivas e metacognitivas dos alunos face aos conteúdos visando à compreensão, domínio e aplicabilidade.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, a definição dos objetivos de aprendizagem e sua transposição didática estão situadas em um contexto cultural, fator decisivo a ser considerado na análise dos resultados. É importante ressaltar que a análise não está restrita aos fechamentos e termos de períodos letivos, a gestão pedagógica da instituição escolar deve lançar mão de estratégias para realizar a análise do processo de ensino-aprendizagem. Quais estratégias poderão ser utilizadas pelos coordenadores na análise do processo de ensino-aprendizagem?

Com base nos objetivos de aprendizagem, o coordenador pedagógico pode solicitar relatórios descritivos aos professores, assistir às aulas e apresentar sugestões didáticas, teóricas e metodológicas, incentivar a utilização de diversos instrumentos avaliativos, ler os planejamentos de cada docente analisando a adequação da metodologia e recursos aos objetivos, indagar, mobilizar, viabilizar a execução das atividades planejadas. Ou seja, o coordenador precisa estar imerso no contexto da sala de aula adotando a postura de pesquisador, indagando, buscando constatações e realizando intervenções.

Portanto, analisar os resultados utilizando como parâmetro os objetivos de aprendizagem previstos no PPP demanda que os significados, conceitos e paradigmas que embasam o ensino integrem um sistema de significação compartilhado entre docentes, coordenadores pedagógicos e diretores.



Numa organização, a carga cultural trazida pelas pessoas contribui para se definir a cultura dessa organização. Isto significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão etc. – vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, os modos de agir das pessoas, a sua subjetividade constituem-se elementos essenciais para compreender sua dinâmica interna. É a cultura organizacional de uma escola que explica, por exemplo, a aceitação ou resistência frente a inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina [...]. (LIBÂNEO, 2015, p. 276).

A necessidade de que os objetivos de aprendizagem sejam compartilhados garante a adequada análise dos resultados que visa superar a forte tendência em culpar o aluno pelo insucesso escolar, sua família, condição financeira ou cultural.



Refleta

Os objetivos de aprendizagem são transferidos do Projeto Político-Pedagógico pelo professor para o planejamento e planos de aula. O coordenador pedagógico participa deste processo de transposição e instrumentalização dos objetivos educacionais? Qual o seu papel?

No contexto da educação formal é essencial considerar que os alunos não aprendem apenas na sala de aula sob a égide dos objetivos educacionais devidamente sistematizados pelos professores, eles aprendem “com os contextos socioculturais, com as interações sociais, com as formas de organização e de gestão [...]. De modo que a escola pode ser vista como comunidade de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2015, p. 275).

Isto quer dizer que a análise dos resultados não se limita à análise das estratégias de ensino, verificada a quantidade de elementos que precisam ser considerados pela gestão pedagógica, o que demanda um olhar abrangente voltado para os tempos, os espaços e os materiais.



Exemplificando

Quando uma escola não possui quadra poliesportiva, os objetivos de aprendizagem da Educação Física poderão não ser alcançados devido à falta de espaços adequados. Neste caso o planejamento elaborado pelo docente estará limitado às possibilidades ofertadas pela escola.

Note que no caso exemplificado a análise do processo de ensino-aprendizagem evidenciará uma disparidade entre a aprendizagem real e os objetivos do Projeto Político-Pedagógico. Situações semelhantes a esta poderão ocorrer impactando a aprendizagem quando há falta de bibliotecas, materiais e também merenda escolar.

Após identificar os possíveis problemas, docentes e gestores têm como tarefa pensar em alternativas e traçar planos a fim de ampliar as oportunidades de aprendizagem.

A análise dos resultados das avaliações externas deve ser realizada partindo da mesma abordagem supranarrada, como um elemento a mais de coleta de dados. Como você aprendeu na seção anterior, as avaliações externas não avaliam todas as áreas de conhecimento, não oferecendo aos gestores e docentes elementos concisos.

Tanto a análise dos resultados frente aos objetivos de aprendizagem quanto a análise dos resultados com base nas avaliações externas, demandam a sistematização prévia de dados, esquemas e gráficos elaborados pelos coordenadores pedagógicos, estes esquemas de apresentação facilitam a comunicação, favorecendo a compreensão e alinhamento das estratégias de aprendizagem. Os profissionais que atuam na coordenação pedagógica devem valorizar “um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, por meio de práticas colaborativas, projetos comuns, elaboração conjunta de planos de ensino e de tarefas de aprendizagem”. (LIBÂNEO, 2015, p. 278)

A incumbência de instituir um sistema constante de análise de aprendizagem é um desafio à gestão pedagógica, fundamental na materialização do projeto educativo. Pensando no trabalho dos coordenadores pedagógicos, vejamos algumas possibilidades e limites das ações por eles empreendidas sobre o processo de ensino-aprendizagem:

LIMITES	POSSIBILIDADES
- As informações podem não ser devidamente compartilhadas entre a equipe da escola; - A análise incorreta dos resultados pode impactar negativamente o trabalho dos docentes; - Ações não consensuais dificilmente trarão mudanças positivas para o processo de ensino-aprendizagem; - Ações isoladas da coordenação não provocam modificações na <i>práxis</i> pedagógica.	- Intervenção frente a resultados insuficientes; - Manutenção de procedimentos didático-metodológicos frente a resultados positivos; - Rever a organização de tempos, espaços e materiais; - Elaborar planos de trabalho; - Fortalecimento do senso crítico; - Incentivo à pesquisa. - Modificação metodológica.

Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos resultados também ocorre no âmbito da sala de aula, espaço em que o professor é gestor do conhecimento. Neste contexto as avaliações e observações diárias são subsídios para que o professor utilize os resultados como devolutiva das estratégias de ensino adotadas.

Considerando o discente na condição de sujeito histórico, ativo no processo de ensino-aprendizagem, é importante que o docente oportunize a autoavaliação sobre as aprendizagens adquiridas, favorecendo a formulação de processos de autorregulação da aprendizagem pelos alunos (BANDURA, 1978).

A autorregulação é um processo consciente e voluntário de governo, pelo qual possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, ciclicamente voltados e adaptados para a obtenção de metas pessoais



e guiados por padrões gerais de conduta. [...] as pessoas não apenas reagem ao ambiente externo, mas possuem a capacidade de refletir sobre ele, antecipar cognitivamente cenários construídos por ações e seus efeitos, de forma a vislumbrar e escolher cursos de ação que julgarem mais convenientes ou necessários. (POLYDORO; AZZI, 2009, p. 75).

As autoras ressaltam que as aprendizagens autorreguladas apresentam uma conduta proativa que permite “estabelecer objetivos, selecionar e utilizar estratégias apropriadas e organizar o ambiente” (2009, p. 79).



Pesquise mais

Aprenda mais sobre autorregulação da aprendizagem realizando a leitura do texto:

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. **Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva**: introduzindo modelos de investigação e intervenção. Psic. da ed., São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 75-94. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005>. Acesso em: 18 jan. 2018.

Além disso, conforme propõe Terrasêca (2016, p. 169), “constata-se que nas escolas as vivências de processos de autoavaliação interferem indubitavelmente nos modos de fazer e de ser professor”, configurando-se como uma oportunidade para partilhar, refletir e transformar as práticas educativas.



A autoavaliação não é um fim em si mesma, nem se resume à incessante recolha de informações e dados. A autoavaliação assenta em uma análise e reflexão sobre o trabalho que se realiza, sobre os modos de trabalhar e de fazer educação. É, definitivamente, um processo de transformação, uma forma de confrontar as nossas representações sobre as ações profissionais, podendo e devendo dar lugar à

diversidade, à diferença, à centralidade de cada escola, bem como permitir a implicação das comunidades locais e a sua responsabilização e a das escolas na educação das crianças e jovens. Uma nova cultura de avaliação deve ser incorporada à autoavaliação enquanto processo de reflexão colaborativo, formativo e autoformativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da escola e do serviço educativo que presta. (TERRASÊCA, 2016, p. 169)

De acordo com a pesquisa realizada pela autora supracitada, a autoavaliação das aprendizagens adquiridas também possibilita a “construção de sentido para as práticas docentes” por meio da “reinterpretação da função educativa da escola e dos educadores”, tornando-a um processo “formativo e formador” (TERRASÊCA, 2016, p. 170). Sobre este aspecto, cabe à gestão pedagógica incentivar a promoção da autoavaliação, visto que a não reflexão impacta de modo negativo o processo de ensino-aprendizagem.

Chegamos ao final da última seção da disciplina Gestão do Projeto Educativo, nesta seção você aprendeu que a análise do processo de ensino-aprendizagem é tarefa essencial para o bom andamento da gestão pedagógica na escola de educação básica. Durante o percurso situamos elementos e procedimentos que viabilizam o processo de análise dos resultados. Além disso, compreendemos a íntima relação entre o que acontece na organização da escola e a sala de aula.

Conhecer os elementos da análise do processo de ensino-aprendizagem favoreceu sua compreensão acerca do papel da gestão pedagógica no contexto escolar na dimensão da gestão dos resultados, que o possibilitou visualizar e colocar-se no papel de gestor pedagógico elaborando projetos da formação continuada, articulando as políticas educacionais e a *práxis* educativa.

Sem medo de errar

No início da seção relembramos a situação vivenciada pela equipe da Escola Monteiro Lobato. Finalizando o ano letivo, a Secretaria Municipal de Educação solicitou que a equipe gestora

de cada escola apresente um relatório de todas as ações e projetos realizados, bem como um plano de trabalho para o próximo ano. A diretora e as coordenadoras da Escola Monteiro Lobato verificam a necessidade de avaliar como as ações propostas incidiram na aprendizagem dos alunos, promovendo a gestão dos resultados para propor ações futuras.

O processo de ensino-aprendizagem envolve elementos diversos, internos e externos ao indivíduo, determinantes para o êxito ou insucesso escolar. Quais instrumentos podem ser adotados pela gestão pedagógica para analisar o processo de ensino-aprendizagem?

Para analisar o processo de ensino-aprendizagem as coordenadoras pedagógicas poderão embasar-se na análise dos resultados frente aos objetivos de aprendizagem presentes no Projeto Político-Pedagógico, análise dos resultados das avaliações externas e análise da autoavaliação dos alunos.

Esta análise é um exercício diário que se confunde com as atividades cotidianas do coordenador, pois os instrumentos que a viabilizam são inerentes às funções por ele desempenhadas, como: conversas com os docentes acerca do desempenho dos alunos, leitura de relatórios descritivos aos professores, assistir às aulas, revisar avaliações e resultados, ler os planejamentos de cada docente, indagar, mobilizar, viabilizar a execução das atividades planejadas.

Isto significa que para garantir o alinhamento do ensino ao projeto educativo da escola compete ao coordenador investir em boa comunicação, sugestões, grupos de estudo, análise crítica das políticas educacionais e programas de formação continuada. Além do mais, é importante se fazer presente no contexto da sala de aula adotando a postura de pesquisador, indagando, buscando constatações e realizando intervenções.

Avançando na prática

Encaminhamento médico baseado na análise do processo de ensino-aprendizagem

Descrição da situação-problema

O Centro de Educação Infantil Crescer atende crianças de seis meses a cinco anos em período integral. Bimestralmente as

professoras elaboram pareceres descritivos individuais e realizam o conselho de classe, momento em que professores e coordenadores conversam sobre o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança. Se trata de um momento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, em que se coloca todo o acontecido com a evolução dos alunos e que reflete nas propostas internas da escola e no como a avaliação externa enxerga cada etapa da educação.

Durante o conselho de classe, com base nos pareceres do aluno João Miguel Reis (quatro anos), a professora sugere que a coordenadora marque uma reunião com os pais da criança, a fim de orientá-los a procurar um médico, visto que a criança apresenta acentuada dificuldade para falar e equilibrar-se. A análise do processo de ensino-aprendizagem poderá auxiliar a identificar quando é necessário um encaminhamento médico?

Resolução da situação-problema

Por meio da leitura dos pareceres descritivos e da conversa entre coordenação e docentes, constatou-se que as condições de aprendizagem, a metodologia, os materiais, os espaços e encaminhamentos didáticos ofertados a João Miguel foram adequados. Ao perceber a dificuldade da criança, durante o ano, a professora realizou atividades lúdicas de estimulação motora e da fala, não obtendo resultados significativos. A avaliação do aluno sempre considerou as suas potencialidades e os seus avanços.

As professoras e a coordenadora pedagógica elaboraram, em conjunto, um relatório narrando as aprendizagens e dificuldades da criança, bem como o trabalho realizado pela escola. O documento entregue à família permitirá que o médico conheça o contexto escolar em que a criança está inserida e as oportunidades de aprendizagem ofertadas.

Deste modo, percebemos que quando são esgotadas as possibilidades de intervenção pedagógica na escola e mesmo assim a criança não avança, a análise dos resultados de ensino-aprendizagem permite que a equipe identifique se há necessidade de um encaminhamento médico, e esse encaminhamento objetiva esgotar as possibilidades de atuação do docente para que ele tenha todos os subsídios que ajudem o aluno a avançar. Além disso,

auxiliam na observação não apenas da avaliação interna da escola, mas no modo de compreender os índices de referência nacionais.

Faça valer a pena

1.



"[...] conhecer o olhar do meu aluno é conhecer meu ponto de partida, não meu objetivo final. Educar pode ser (e com frequência é) contrariar a vontade imediata do aluno. O olhar dele, a sensibilidade para com ele é seu ponto de partida. É quem diz quanta energia, quanta imaginação, quantos recursos você terá de realizar para que o olhar dele chegue ao ponto que você deseja. O olhar dele não é o seu horizonte, mas sua possibilidade." (KARNAL, 2016, p. 23)

De acordo com os preceitos que fundamentam a análise do processo de ensino-aprendizagem, é correto afirmar que:

- a) A aprendizagem dos alunos é limitada ao planejamento do professor.
- b) As avaliações externas atrapalham a aprendizagem das disciplinas não avaliadas.
- c) Os alunos não aprendem apenas na sala de aula.
- d) O professor organiza o ensino de acordo com o desempenho dos alunos mais hábeis.
- e) A aprendizagem dos alunos é limitada aos objetivos do coordenador pedagógico.

2. Pensando nas limitações das ações empreendidas no contexto escolar, considere a afirmação de Aranha sobre os profissionais da educação:



Ser um educador intelectual transformador é compreender que as escolas não são espaços neutros de mera instrução, mas carregados de pressupostos que representam as relações de poder vigentes e convicções pessoais nem sempre explicitadas. (ARANHA, 2006, p. 47).

Analise as afirmativas e indique qual alternativa apresenta limitações das ações e resultados sobre o processo de ensino-aprendizagem.

- a) A análise incorreta dos resultados pode impactar negativamente no trabalho dos docentes. Ações isoladas da coordenação não provocam modificações na *práxis* pedagógica.
- b) Intervenção frente a resultados insuficientes; manutenção de procedimentos didático- metodológicos frente a resultados positivos;
- c) As informações são devidamente partilhadas entre a equipe da escola. Fortalecimento do senso crítico.
- d) Manutenção de procedimentos didático-metodológicos frente a resultados positivos. Fortalecimento do senso crítico.
- e) A análise correta dos resultados pode impactar negativamente no trabalho dos docentes. As informações são devidamente partilhadas entre a equipe da escola.

3. Leia a afirmação de Furlanetto (2000, p. 86) sobre o coordenador pedagógico:

Por não ter clareza do seu papel, deixavam-se engolir pelo dia a dia. Percebíamos que muitos reagiam em vez de agir. Seu trabalho era definido, na escola, por todos que o solicitavam constantemente, menos por eles. Faziam, corriam, mas na maioria das vezes, ao final de um ciclo de trabalho, tinham a sensação de ter feito pouca coisa e, muitas vezes, o não essencial.



Após a leitura, julgue qual é a periodicidade ideal para a realização da análise do processo de ensino-aprendizagem realizado pela coordenação pedagógica.

- a) A avaliação do processo de ensino-aprendizagem ocorre bimestralmente nas datas em que são realizados os conselhos de classe.
- b) A análise do processo de ensino-aprendizagem também ocorre no âmbito da sala de aula, espaço em que o professor é gestor do conhecimento. Neste contexto as avaliações e observações diárias são subsídios para que o professor utilize os resultados como devolutiva das estratégias de ensino adotadas.
- c) Tanto a análise dos resultados frente aos objetivos de aprendizagem quanto a análise dos resultados com base nas avaliações externas demanda a sistematização prévia de dados, ocorrem a cada dois anos. Esquemas e gráficos são elaborados pelos coordenadores pedagógicos, estes esquemas de apresentação facilitam a comunicação, favorecendo a compreensão e alinhamento das estratégias de aprendizagem.

d) As avaliações e observações semestrais são subsídios para que o coordenador realize devolutiva das estratégias de ensino adotadas pelos professores.

e) A análise realizada pelo coordenador pedagógico não está restrita aos fechamentos e términos de períodos letivos. O coordenador pedagógico pode solicitar relatórios descritivos aos professores, assistir às aulas e apresentar sugestões didáticas, teóricas e metodológicas, incentivar a utilização de diversos instrumentos avaliativos, ler os planejamentos de cada docente analisando a adequação da metodologia e recursos aos objetivos, indagar, mobilizar, viabilizar a execução das atividades planejadas.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliações externas e seus efeitos**. 2015. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/caem/anais_mostra_2015/arquivos_auxiliares/mesas/Mesa3_Ocimar_Alavarse.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2018.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- AUSUBEL, David Paul. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winsto. 1968.
- BANDURA, Albert. **American Psychologist**, v. 33, n. 4, pp. 343-358, 1978.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: RIDELL, 1999.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- _____. **Lei nº 13.005**, de 20 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, João Ferreira; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da educação: conceitos e definições**. s/d. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio: Paz e Terra, 2013.
- FURLANETTO, Ecleide Cunico. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: QUELUZ, Ana graxinda (Org.). **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação**. São Paulo, Pioneira, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. rev. E ampl. São Paulo: Heccus editora, 2015.
- MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista ambiente educação**. 5(1): 70-82, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirosdoseducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_5_1/educacao_01_70-82.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

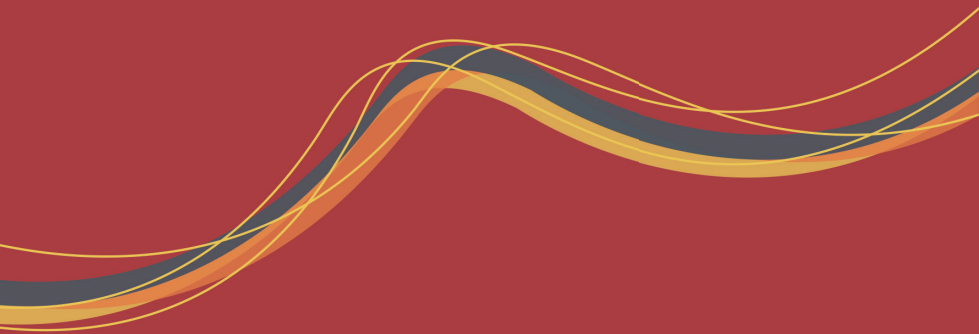
_____. Vitor Henrique. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: **Simpósio brasileiro de política e administração da educação**, 18, 1997, Porto Alegre. Anais: sistemas e instituições: repensando a teoria na prática. ANPAE, 1997a. v. 1. p. 303-314

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psic. da ed.**, São Paulo, 29, 2º sem. de 2009, pp. 75-94. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000200005>. Acesso em: 18 jan. 2018.

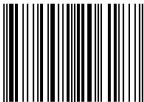
TERRASÊCA, Manuela. Autoavaliação, avaliação externa...afinal para que serve a avaliação das escolas? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago., 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00155.pdf>>. Acesso em: 1 fev. 2018.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

UNIBANCO. Como utilizar as avaliações externas para melhorar a aprendizagem. Revista **Aprendizagem em Foco**. n. 8 – abr. 2016. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/8/>>. Acesso em: 5 jan. 2018.



ISBN 978-85-522-0618-7



9 788552 206187 >